

Επιστημονική Επιτροπή

Μάρω Δόικου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Κυριάκος Μπονίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ελένη Χοντολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Οργανωτική Επιτροπή:

οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες και υποψήφιοι Δρ:

Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου, Σοφία Ελευθεριάδου,

Ευφημία Καραμανέ, Ισμήνη Καρατζιούλα, Ζωή Ναστογιάννη,

Αχιλλέας Παπαδημητρίου, Ανθή Παπαδοπούλου,

Άρτεμις-Μαρία Παρλαμπά, Φωτεινή Πατεινάρη,

Θεοδώρα Τζιαμπάζη, Ευγενία Τσιουπλή, Γιάννης Φράγκος,

Αντώνης Χατζηχρήστος

Γραμματειακή υποστήριξη:

Κική Λεοντιάδου

τηλ. επικοινωνίας 2310 997338

e-mail: k11leo@edlit.auth.gr

blog; <http://neesfones3.blogspot.gr/>

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Φιλολόγοι ή Filologoi;: συγκριτική μελέτη απόψεων εν ενεργεία και υποψηφίων φιλολόγων αναφορικά με το φαινόμενο των greeklish <i>Νίκος Μουράτογλου</i>	13
Η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας <i>Άρτεμις Παρλαμπά</i>	15
Αξιολόγηση και Ανάλυση Εκπαιδευτικού Λογισμικού για το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο <i>Ανδρονίκη Στράτσιου</i>	18
Στάσεις φοιτητών ειδικής αγωγής απέναντι στη χρήση ΤΠΕ: διδακτικές χρήσεις τους ανά κατηγορία ειδικών αναγκών <i>Κωνσταντίνος Τσαλίκη</i>	21
Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών στις Κοινωνικές Επιστήμες με την αξιοποίηση του διαδικτύου <i>Ιωάννης Χατζηκυριάκου</i>	24
Πληροφοριακός Γραμματισμός υποψηφίων φιλολόγων <i>Αντώνης Χατζηχρήστος</i>	28
Κριτική αποτίμηση παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού στην Επαγγελματική Εκπαίδευση <i>Δημοσθένης Πασχαλίδης</i>	31
Η Ηλεκτρονική Μάθηση (e-learning) στην ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση των ελληνικών τραπεζών: παράγοντες αποτελεσματικότητας <i>Αλεξάνδρα Ζγούβα</i>	35

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ

Ιστορικός γραμματισμός: παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής στο μάθημα της Ιστορίας, με την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, της Μουσειακής Αγωγής και της Λογοτεχνίας <i>Χριστίνα Δολαπτού</i>	41
Η χρήση των ερωτήσεων και η σημασία τους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της Νεοελληνικής Ιστορίας <i>Ισμήνη Καρατζιούλα</i>	45
Η διδασκαλία της Ιστορίας από διαπολιτισμική σκοπιά: Πρόγραμμα Σπουδών και απόψεις εκπαιδευτικών <i>Φωτεινή Πατεινάρη</i>	50
Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο <i>Πολυξένη Ελευθερίου</i>	53

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας: το παράδειγμα του Βερολίνου <i>Γιώργος Κανέλλας</i>	61
Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών φιλολόγων σε πολυπολιτισμικά σχολεία <i>Νίκος Καραμπάσης</i>	62
Απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αγγλικής και γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: μία κριτική αποτίμηση <i>Θεοφανούλα Μπαλίτα</i>	65
Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης <i>Γεωργία Παπανικολάου</i>	69
Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον <i>Ζωή Τσοπανίδου</i>	72

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών <i>Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου</i>	76
--	----

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η σχολική ζωή στο Α΄ Γυμνάσιο Γιαννιτσών (1914-1980): μελέτη αρχειακού υλικού, απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών και μαθητριών <i>Μαρία Ασλανίδου</i>	83
--	----

Διδασκάλισσες της Κρήτης: υποκείμενα της Ιστορίας. Αρχές 19 ^{ου} αιώνα έως το τέλος της Κρητικής Πολιτείας <i>Μαρία Δελάκη</i>	85
--	----

ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η συμβολή της μη τυπικής/άτυπης μάθησης στην απόκτηση ψυχοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: ζητήματα εγκυροποίησης μέσω της χρήσης του Validpack <i>Ευδοξία Καμπράνη</i>	91
---	----

Το θέατρο στην επιμόρφωση των φιλολόγων <i>Βασιλική Τυφλιώρη</i>	95
---	----

ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Οι σχέσεις των κωφών ατόμων με της ακούοντες συνομηλίκους της κατά την παιδική και εφηβική της ηλικία: η οπτική των κωφών <i>Ιφιγένεια Κοτσάνη</i>	103
---	-----

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνομιλίας σε άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση: σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης σύντομης διάρκειας <i>Κωνσταντίνος Μαντζάρης</i>	106
---	-----

Η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από την πλευρά ειδικών παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης <i>Ελενα Παπαγεωργίου</i>	110
---	-----

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

Η κοινωνικοποίηση των φοιτητών στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση <i>Χαρίκλεια Βαϊοπούλου</i>	117
--	-----

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναγνωστικές ιστορίες πρώην χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών, μελών θεραπευτικού προγράμματος <i>Ιωάννα Γιαννακοπούλου</i>	123
--	-----

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου: εφαρμογή και αξιολόγηση του νέου Προγράμματος Σπουδών <i>Σοφία Ελευθεριάδου</i>	126
---	-----

Διαμόρφωση υποκειμενικότητας μαθητών και μαθητριών μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο <i>Ασπασία Ιωαννίδου</i>	129
--	-----

Ελληνικό Λαϊκό Παραμύθι: η παιδαγωγική του αξιοποίηση <i>Μαρία Κραμέτη</i>	132
---	-----

Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία <i>Δήμητρα Ντόβα</i>	135
---	-----

Ζωντανεύοντας e-στορίες: η λογοτεχνική αγωγή στο διαδίκτυο <i>Ευγενία Τσιουπλή</i>	138
---	-----

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση <i>Θεοδώρα Τζιαμπάζη</i>	141
---	-----

Η διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «πορτρέτα εφήβων» στη Γ΄ Γυμνασίου <i>Πετρούλα Φωκά</i>	144
--	-----

ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δημιουργώντας έναν σχολικό πολιτισμό ειρήνης για παιδιά Ρομά: μία έρευνα δράσης στο Δημοτικό σχολείο υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης <i>Θεοδώρα Αγάπογλου</i>	149
--	-----

Οι Τούρκοι στα κείμενα της εθνικής σχολικής γιορτής της 25 ^{ης} Μαρτίου: έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης <i>Στυλιανή Κανέλλα</i>	152
--	-----

Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου αγγλικών της Δ΄ Δημοτικού <i>Ευγενία Κεσίδου</i>	156
---	-----

Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης <i>Πηνελόπη Κοντονάσιου</i>	160
--	-----

Μορφές βίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μία μελέτη περίπτωσης <i>Αλεξάνδρα Μητσιάλη</i>	164
--	-----

Τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης <i>Ανθούλα Παπαδοπούλου</i>	169
---	-----

Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006: διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου <i>Αικατερίνη Τσέκου</i>	173
--	-----

Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ισπανία: συγκριτική προσέγγιση <i>Ζωή Ναστογιάννη</i>	176
Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εφήβων για την ειρήνη και τη βία: έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης <i>Ιωάννης Φράγκος</i>	179

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Εμείς όμως δεν έχουμε κανένα λόγο να πέφτουμε.
Τα έργα των ανθρώπων συνεχίζονται,
ο έρωτας είναι ακόμα εδώ,
τα παιδιά ακόμα φωνάζουν στις αυλές των σχολείων
και τα ραδιόφωνα ακόμα παίζουν μουσική.
Να αντιστεκόμαστε καθημερινά,
κάνοντας όσο καλύτερα μπορούμε τη δουλειά μας,
βοηθώντας με κάθε τρόπο αυτόν που έπεσε δίπλα μας,
αναζητώντας ατομικά και συλλογικά διεξόδους από την κρίση,
οργανώνοντας, στους τόπους ζωής και δουλειάς μας,
την άμυνα στον τυφώνα που έρχεται.

*Μάρω Δόικου, Κυριάκος Μπονίδης, Ελένη Χοντολίδου
Νοέμβριος 2013*

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Φιλολόγοι ή Filologoi;
συγκριτική μελέτη απόψεων εν ενεργεία και υποψηφίων φιλολόγων
αναφορικά με το φαινόμενο των greeklish

Νίκος Μουράτογλου
Μεταπτυχιακός φοιτητής
[*nikosmouratog@gmail.com*](mailto:nikosmouratog@gmail.com)

Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα ηλεκτρονικό κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο συνεχώς χτίζονται νέα επικοινωνιακά κανάλια, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται νέες επικοινωνιακές συνθήκες. Αποτελεί χώρο ανάμειξης του ‘παγκόσμιου’ και του ‘τοπικού’, δίνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο ώθηση στην ανάδειξη υβριδικών γλωσσικών ποικιλιών (Koutsogiannis & Mitsikoroulou, 2004: 1). Οι γλωσσικές ποικιλίες, είτε συγκροτήθηκαν μέσα στο νέο πλαίσιο (δημιουργία), είτε μεταφέρθηκαν σ’ αυτό (επανεμφάνιση) λόγω των τεχνικών δυσκολιών. Το φαινόμενο των greeklish συγκαταλέγεται στη δεύτερη κατηγορία, καθώς αποτελεί μια παλαιά πρακτική που χρονολογείται ήδη από το 1595, όταν γράφτηκε η τραγωδία *Ερωφίλη* του Γεωργίου Χορτάτση στην Κρήτη επί Βενετοκρατίας και εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1637. Παρόλα αυτά, επανεμφανίστηκε κατά τα πρώτα χρόνια διάδοσης και χρήσης του διαδικτύου, διότι τα λειτουργικά συστήματα δεν υποστήριζαν τότε το ελληνικό αλφάβητο παρά μόνο το λατινικό.

Η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή αποτελεί μία καθημερινή δραστηριότητα των ανθρώπων και καταλαμβάνει την πρώτη θέση έναντι άλλων δραστηριοτήτων, αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης (E-KEBI, 2010, Μουράτογλου & Τσιουπλή, 2012). Κεντρικό ρόλο στη διαδικτυακή πλοήγηση διαδραματίζει η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους χρήστες, είτε σε συγχρονικό είτε σε ασύγχρονο επίπεδο σε διάφορους ψηφιακούς τόπους. Η επικοινωνία που συντελείται μέσω οποιουδήποτε μέσου (π.χ. βιβλίο, ταχυδρομικό γράμμα) αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία* (Κουτσογιάννης, 2011: 22). ενώ η επικοινωνία που διεκπεραιώνεται μόνο μέσω του υπολογιστή ως *επικοινωνία μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή* (Herring, 1996: 1). Οι φιλόλογοι φαίνεται να αξιοποιούν την επικοινωνία μέσω Η/Υ σε μεγαλύτερο βαθμό, παρότι δεν παρέχεται κάποια απόδειξη ότι αυτοί οι καθηγητές έχουν έναν θετικότερο κίνητρο τεχνολογικής καινοτομίας. Επισημαίνεται ακόμη, πως η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να ενσωματώσουν την επικοινωνία μέσω του υπολογιστή, όχι μόνο για υποστηρικτικές εργασίες, αλλά και για διδακτικούς σκοπούς (π.χ. η εφαρμογή των υπολογιστών προκειμένου να προαχθούν οι δεξιότητες γραφής) (Van Braak, 2001: 54).

Στην ηλεκτρονική επικοινωνία συναντάται και το υπό μελέτη φαινόμενο των greeklish που δηλώνει την αναπαράσταση ελληνικών λέξεων με το λατινικό αλφάβητο (Ανδρουτσόπουλος, 1999). Κατά την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίζεται ο όρος *διγγραφία* και αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων συστημάτων γραφής για την αναπαράσταση μιας γλώσσας. Διακρίνεται στη *διαχρονική* ή *ιστορική διγγραφία*, όπου παραπάνω από ένα σύστημα γραφής χρησιμοποιούνται διαδοχικά για μία γλώσσα και στη *συγχρονική διγγραφία*, όπου παραπάνω από ένα σύστημα γραφής χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα για την ίδια γλώσσα (Dale, 1980: 5).

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει το φαινόμενο από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των φιλολόγων, καθώς οι μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες απευθύνονταν είτε σε μαθητές, είτε σε φοιτητές ή εστίαζαν στην κοινωνιο-γλωσσολογική διάστασή του (π.χ. τρόποι και συστήματα μεταγραφής). Η ειδικότητα των φιλολόγων επιλέχθηκε λόγω της στενής σχέσης τους με τη διαμόρφωση του γλωσσικού συστήματος των μαθητών, ενώ παράλληλα κρίθηκε αναγκαία η εμπλοκή των υποψηφίων φιλολόγων, ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σε ένα δεύτερο στάδιο και εφόσον προηγηθεί η καταγραφή απόψεων των δύο επιμέρους ομάδων, επιδιώκεται η συγκριτική μελέτη των απόψεων αυτών στο πλαίσιο της θεωρίας των *ψηφιακών μεταναστών* και των *ψηφιακών ιθαγενών*. Πρόκειται για δύο μεταφορικούς όρους που χρησιμοποιούνται για να διακρίνουν τις δύο ομάδες που προκύπτουν ανάλογα με το βαθμό του ψηφιακού γραμματισμού. Οι *ψηφιακοί ιθαγενείς* είναι φυσικοί ομιλητές μιας ψηφιακής γλώσσας των υπολογιστών, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και του διαδικτύου, ενώ οι *ψηφιακοί μετανάστες* συνδέονται με όσους δεν γεννήθηκαν στον ψηφιακό κόσμο, αλλά υιοθέτησαν πολλές πτυχές της νέας τεχνολογίας (Prensky, 2001: 1-3).

Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο συμπληρώθηκε κατά το διάστημα 09/07/2013 έως 09/09/2013 από 247 φιλόλογους. Το ερωτηματολόγιο επιδιώκει να καλύψει τρεις άξονες: πρώτον την προσωπική ενσχόληση των φιλολόγων με το διαδίκτυο και την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη σχολική αλλά και την καθημερινή τους ζωή, δεύτερον την ενδεχόμενη χρήση των greeklish από τους ίδιους και τρίτον τις απόψεις τους σχετικά με το φαινόμενο.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Ανδρουτσόπουλος, Γ. (1999). [Από τα φραγκοχιώτικα στα greeklish](#), (ανάκτηση: 23/08/2013).

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2010). [Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών](#) (ανάκτηση: 23/08/2013).

Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Μουράτογλου, Νίκος & Ευγενία Τσιουπλή (2012). «Αναγνωστικές συμπεριφορές φοιτητών και φοιτητριών», υπό έκδοσιν στα πρακτικά του 8^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

ξενόγλωσση

Baker, Philip (1997). “Developing ways of writing vernaculars: problems and solutions in a historical perspective”, in Andree Tabouret-Keller, Robert B. Le Page, Penelope Gardner-Chloros & Gabrielle Varro (eds). *Vernacular Literacy: A Re-Evaluation*. Oxford: Clarendon Press, 93-141.

Dale, Ian. R. H. (1980). “Digraphia”, *International Journal of the Sociology of Language*, 26, 5-13.

Herring, Susan (1996). “Introduction”, in Susan Herring (ed.) *Computer Mediated Communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: Benjamins, 1-10.

Koutsogiannis, Dimitris & Bessie Mitsikopoulou (2004). “The internet as a glocal discourse environment”, *Language Learning & Technology*, 8(3), 83-89.

Prensky, Marc (2001). “[Digital Natives, Digital Immigrants Part 1](#)”, *On the Horizon*, 9(5), 1-6 (ανάκτηση: 23/08/2013).

Van Braak, Johan (2001). “Factors influencing the use of computer mediated communication by teachers in secondary schools”, *Computers & Education*, 36, 41-57.

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας

*Άρτεμις-Μαρία Παρλαμπά
μεταπτυχιακή φοιτήτρια*

artemis.parlampa@gmail.com

Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Η εισαγωγή και η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση πέρασε από διάφορες φάσεις με πιο πρόσφατη την περίοδο των ΤΠΕ ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης (μετά το 1990) (Κόμης 2004: 18-19). Η ανάγκη της χρήσης μέσων διδασκαλίας στην εκπαίδευση προέκυψε από την ανάγκη η διδασκαλία να επιτυγχάνει τη διεύρυνση του εμπειρικού και του αντιληπτικού χάρτη καθώς και του νοητικού πεδίου (Σολομωνίδου 1999: 69-70).

Στην ελληνική εκπαίδευση, αν και οι εξελίξεις αργούν να συμβούν, το 2010 με την πράξη «Πρόγραμμα πιλοτικής εισαγωγής διαδραστικών συστημάτων και συναφούς εξοπλισμού για μία ψηφιακά υποστηριζόμενη διδασκαλία», εξοπλίστηκαν με διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας όσα δημόσια γυμνάσια της χώρας εκδήλωσαν ενδιαφέρον (Αναστασιάδης κ.ά. 2010). Ο πρώτος διαδραστικός πίνακας ('interactive whiteboard', εφεξής ΔΠ) κατασκευάστηκε το 1991 από την εταιρεία SMART Technologies. Η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 1990 έγινε χρήση σε δημοτικά σχολεία (Higgins et al. 2007). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια οθόνη αφής, η οποία είναι συνδεδεμένη με έναν υπολογιστή και έναν βιντεοπροβολέα. Ό,τι εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλεται και στο ΔΠ και ο χειρισμός μπορεί να γίνει είτε μέσω υπολογιστή, είτε μέσω ΔΠ (Νιάρρου & Γρουσουζάκου 2007).

Στη σχολική τάξη ο ΔΠ μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους ώστε να αποτελέσει ένα παιδαγωγικό, διδακτικό και γνωστικό εργαλείο. Εκτός από την αξιοποίηση του διαδικτύου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρει το λογισμικό του ΔΠ. (Αναστασιάδης κ.ά. 2010).

Από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών εντοπίζονται κάποια από τα πλεονεκτήματα του ΔΠ. Το χρώμα, η σκίαση, οι δυναμικές, η απόκρυψη και εμφάνιση πληροφοριών, τα οπτικά και διαδραστικά στοιχεία εντυπωσίασαν τους μαθητές (Beauchamp & Kennewell 2008; Xu & Moloney 2011). τους ενεργοποίησαν, διατήρησαν ενεργή την εμπλοκή τους στη διδασκαλία (Glover & Miller 2001; Torff & Tirotta, 2010) και τους παρακίνησαν διανοητικά (Beauchamp & Kennewell 2008). Ο ΔΠ επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν οπτική επαφή με την τάξη (Beauchamp 2004) και να αλλάζουν ομαλά θεματική στη διδασκαλία τους (Moss et al. 2007: 49) και παρείχε δυνατότητες προβολής της δουλειάς των μαθητών και επανάληψης προηγούμενων διδασκαλιών (Beauchamp & Kennewell 2008).

Στα μειονεκτήματα του ΔΠ καταλογίζονται μεταξύ άλλων το κόστος απόκτησης ενός ΔΠ (Smith et al. 2005). η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Levy 2002). ο απαιτούμενος χρόνος για το σχεδιασμό της διδασκαλίας (Cogill 2002-3: 54-55). η έλλειψη τεχνογνωσίας και συντήρησης (Somyürek et al. 2009) και η πεποίθηση ότι ο ΔΠ ενισχύει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Beeland 2002).

Σκοπός της εργασίας μου είναι να διερευνήσει αν και κατά πόσο διαφέρει μία διδασκαλία με ΔΠ από μία διδασκαλία με τον «παραδοσιακό μαυροπίνακα». Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι ερευνητικές μέθοδοι της παρατήρησης και της συνέντευξης.

Η παρατήρηση έλαβε χώρα σε δύο τμήματα της Β' Γυμνασίου ενός Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Στο

ένα τμήμα η διδασκαλία γίνεται με ΔΠ, ενώ στο άλλο με τον απλό «μαυροπίνακα». Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μία μήτρα παρατήρησης και η ανάλυση έγινε μέσω ενός προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας, ενώ τα «κρίσιμα συμβάντα» (Wragg 1994) σημειώθηκαν επιπλέον και αναλύθηκαν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις είναι ημι-δομημένες, για να υπάρχει ευελιξία στις απαντήσεις και στις διατυπώσεις (Cohen κ.ά. 2007: 458). Το υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης, 2004: 117, 128-135).

Η ανάλυση των δεδομένων είναι σε εξέλιξη. Αν και τα συμπεράσματα δεν έχουν αποτυπωθεί πλήρως, φαίνεται ότι ο ΔΠ κερδίζει έδαφος στα μάτια των μαθητών.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2010). [Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Σχολική Τάξη: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις-διδακτικές εφαρμογές](#) (ανάκτηση: 16/5/2013).
- Cohen, L., Lawrence M. & Morrison K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*/μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόμης, Β., Μισιρλή, Α. & Γ. Σκουντζής (2010). [Διαδραστικά Συστήματα Διδασκαλίας και η αξιοποίησή τους στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση](#) (ανάκτηση: 16/5/2013).
- Νιάρρου, Β. & Ε. Γρουσουζάκου (2007). «Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση». *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Σύρος 4,5,6 Μαΐου 2007)*, 1-10.

ξενόγλωσση

- Beeland, Jr. W.D. (2002). “Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help?”, *Action Research Exchange*, 1, 1-7.
- Beauchamp, G. (2004). “Teacher Use of the Interactive Whiteboard in Primary Schools: towards an effective transition framework”, *Teacher, Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348.
- Beauchamp, G. & Kennewell, St. (2008). “The influence of ICT on the interactivity of teaching”. *Education and Information Technologies*, 13, 305-315.
- Cogill, J. (2002-3). “The use of interactive whiteboards in the primary school: effects on pedagogy”, In: *ICT Research Bursaries: A Compendium of Research Reports*. Coventry: Becta, 52-55.

- Glover, D. & Miller, D. (2001). "Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school", *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-278.
- Higgins, St., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007). "Reviewing the literature on interactive whiteboards", *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213-225.
- Moss, G., Jewitt, C., Levaic, R., Armstrong, V., Cardini, A., & Castle, F. (2007). *The interactive whiteboards, pedagogy and pupil performance evaluation: An evaluation of the Schools Whiteboard Expansion (SWE) project: London Challenge, DfES Research Report 816*. London: Department for Education and Skills.
- Somyürek, S., Atasoy, B. & Özdemir, S. (2009). "Board's IQ: What makes a board smart?", *Computers and Education*, 53, 368-374.
- Torff, B. & Tirotta, R. (2010). "Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics", *Computers and Education*, 54, 379-383.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Xu, H.L. & Moloney, R. (2011). "It makes the whole experience Better: Student Feedback on the Use of the Interactive Whiteboard in Learning Chinese at Tertiary Level", *Asian Social Science*, 7(11), 20-34.

Αξιολόγηση και Ανάλυση Εκπαιδευτικού Λογισμικού για το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο

Ανδρονίκη Στράτσιου
κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
andronikistratsi@windowslive.com
Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο των εργασιών με αντικείμενο τις προδιαγραφές της διδασκαλίας, εν γένει, και συγκεκριμένα τις 'Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση'. Αφετηρία της, αποτέλεσε η διαπίστωση ότι παρά την ευρεία παραγωγή, από τη δεκαετία του '90 και εξής στη χώρα μας, τίτλων εκπαιδευτικού λογισμικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων της Εκπαίδευσης και ειδικότερα του μαθήματος της Ιστορίας, τα λογισμικά αυτά δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας, που θα επέτρεπε την παραγωγή αξιόπιστων διαπιστώσεων ως προς την επάρκεια των μέσων αυτών όχι μόνο από τεχνολογική αλλά και

από παιδαγωγική άποψη. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, θεώρησα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μια εργασία με αντικείμενο την ανάλυση και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού πιστοποιημένου και εγκεκριμένου για σχολική χρήση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της εφαρμογής της στο πλαίσιο της αξιοποίησής της στη γυμνασιακή βαθμίδα της Εκπαίδευσης.

Για τη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας επιχείρησα να παρακολουθήσω τη συζήτηση που διεξάγεται διεθνώς αναφορικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση γενικά και στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ειδικότερα, η οποία αφενός έχει συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων κατευθύνσεων και πεδίων έρευνας στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής (Hüther & Podehl, 1997, Schreiber, 2000) και αφετέρου, νέων επιστημολογικών παραδειγμάτων αναφορικά με τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία αυτής (Κόκκινος, 1998, Iggers, 1999).

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάλυση και η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού το οποίο, όντας εγκεκριμένο και πιστοποιημένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λειτουργεί ως υποστηρικτικό υλικό του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Το λογισμικό αυτό αξιολόγησα ως προϊόν, ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο του, ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας, ως πληροφοριακό μέσο, σε σχέση με τη θεωρία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με τη διδασκαλία και τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας, με την επιστήμη της Ιστορίας (Μπονίδης, 2005). Για την ανάλυση και την αξιολόγηση του περιεχομένου του, υιοθετήθηκαν οι ακόλουθοι άξονες: Τεχνολογική και Τεχνική διάσταση, Ψυχολογική και Παιδαγωγική διάσταση και, τέλος, η Ιστορικοδιδακτική διάσταση.

Υλικό της έρευνας αποτέλεσε το εκπαιδευτικό λογισμικό «Ιστορία στο Διαδίκτυο α'-β'-γ' Γυμνασίου» και συγκεκριμένα τέσσερις από τις οχτώ συνολικά διδακτικές ενότητες του, οι οποίες περιλαμβάνονται σε ένα cd-rom.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποίησα για την ανάλυση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο χρησιμοποιώντας το «παράδειγμα» της δόμησης περιεχομένου, καθώς και το «παράδειγμα» της πρότυπης δόμησης (Μπονίδης, 2004: 99-139).

Σύμφωνα με την ανάλυση και την αξιολόγηση του λογισμικού, προέκυψαν κατά ερμηνευτικό άξονα οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Αναφορικά με την τεχνολογική και τεχνική του διάσταση το λογισμικό διαθέτει εύχρηστο, φιλικό και λειτουργικό περιβάλλον διεπαφής, συνεπή διάταξη, πλούσια πολυμεσικά στοιχεία, ελεύθερη πλοήγηση στα περιεχόμενά του. Η παρουσίαση των μεταδιδόμενων πληροφοριών στο πρόγραμμα γίνεται κατά κύριο λόγο μέσω πολυτροπικών κειμένων που

συνδυάζουν κείμενα γραπτού λόγου, εικόνων, φωτογραφιών κ.λπ. Όσον αφορά το περιβάλλον αλληλεπίδρασης του λογισμικού, αυτό διαθέτει τόσο γραμμική όσο και υπερμεσική δομή. Ως προς τη μορφή του, το λογισμικό είναι «κλειστό», ενώ εμφανίζονται σφάλματα τόσο ως προς τα τεχνολογικά του χαρακτηριστικά όσο και ως προς το περιεχόμενό του.

Αναφορικά με την ψυχολογική και παιδαγωγική του διάσταση, το λογισμικό είναι ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας, σχεδιασμένο βάσει ενός συνδυασμού γνωστικών και συμπεριφορικών θεωριών για τη μάθηση, ενώ η μάθηση ενισχύεται μέσω των μαθησιακών λειτουργιών της εμβάθυνσης, της άσκησης και της εφαρμογής όπου καλλιεργούνται και οι τρεις περιοχές της ανθρώπινης προσωπικότητας. Επίσης, στο λογισμικό εκπληρώνεται και η ανώτερη βαθμίδα της μάθησης, η επίλυση «προβλημάτων», μέσω των εκπαιδευτικών σεναρίων που εμπλέκουν τους χρήστες σε «προβληματικές» καταστάσεις που καλούνται να επιλύσουν μέσω της εργασίας τους σε ομάδες. Στο λογισμικό παρέχονται κατά κύριο λόγο εξωτερικά κίνητρα μάθησης, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δραστηριοποιούνται και τα εσωτερικά. Οι μορφές διδασκαλίας που λανθάνουν στον τρόπο σχεδίασης του λογισμικού είναι η δασκαλοκεντρική (λογισμικό-κεντρική) και η αφηγηματική ή μονολογική διδακτική μορφή διδασκαλίας. Σε ορισμένες, ωστόσο, ασκήσεις του προγράμματος ακολουθείται και η ανακαλυπτική ή ευρετική διδακτική μορφή διδασκαλίας και συγκεκριμένα η καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Στο λογισμικό περιλαμβάνονται προτάσεις διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας ως προς την κατεύθυνση της εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών σε ομαδικές εργασίες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους ωστόσο, αυτή επιχειρείται σε μικρό αριθμό ασκήσεων του προγράμματος. Ως προς τη μορφή της η αξιολόγηση που περιλαμβάνεται στα περιεχόμενα του λογισμικού είναι συνολική/τελική, ενώ ως τεχνικές αξιολόγησης έχουν επιλεγεί τόσο «αντικειμενικού» όσο και «ανοιχτού» τύπου ασκήσεις.

Αναφορικά με την ιστορικοδιδακτική διάσταση, το λογισμικό ακολουθεί κατά κύριο λόγο το παραδοσιακό-θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα της ιστοριογραφίας. Ωστόσο, εξετάζοντας διεξοδικά τα περιεχόμενά του διαπιστώθηκε ότι επιχειρείται μία προσπάθεια συσχέτισής του με το σύγχρονο ρεύμα της Ιστορίας καθώς, πραγματοποιούνται προσπάθειες, διδακτικής αξιοποίησης των πηγών με τρόπο που συμβάλλει στην κριτική θεώρηση ζητημάτων της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε η ιστορική γνώση να συνεισφέρει στην κατανόηση του παρόντος. Ειδικότερα, όσον αφορά τα περιεχόμενα του λογισμικού διαπιστώνεται πως αυτά ακολουθούν τη γραμμική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων, ενώ ταυτόχρονα ο αφηγηματικός λόγος είναι εθνοκεντρικός εξυπηρετώντας κατ' αυτό τον τρόπο την εγχάραξη της εθνικής ταυτότητας και συνέχειας του ελληνικού έθνους. Παράλληλα, δίνεται μεγάλη έμφαση σε πολεμικά, στρατιωτικά γεγονότα καθώς και στην προ-

βολή σημαντικών προσωπικοτήτων του παρελθόντος ενώ δεν εκλείπει η καλλιέργεια στερεοτύπων και εικόνων εχθρού.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Iggers, G. (1999). *Η Ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*/μετ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.

Κόκκινος, Γ. (1998β). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2005). «Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης». Βέικου, Χ. (επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 17-19.02.2005. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 106-119.

ξενόγλωσση

Hüther, J. & B. Podehl (1997) "Geschichte der Medienpädagogik" Hüther, J et all (Hrsg). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. Munchen: KoPäd, 116-127.

Στάσεις φοιτητών ειδικής αγωγής απέναντι στη χρήση ΤΠΕ: διδασκτικές χρήσεις τους ανά κατηγορία ειδικών αναγκών

Κώστας Τσαλίκης
μεταπτυχιακός φοιτητής
ktsalikus@hotmail.com

Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Πολλοί μαθητές με σωματικές, ψυχικές ή νοητικές ανεπάρκειες συχνά φοιτούν σε ειδικά σχολεία και τάξεις ή αποκλείονται παντελώς από κάθε επίσημη εκπαιδευτική δυνατότητα με την αιτιολογία της δήθεν βαριάς ανικανότητας που είτε είναι ανεπίδεκτη μάθησης είτε δεν μπορεί να υποστηριχθεί διδακτικά λόγω απουσίας ή ακαταλληλότητας διδακτικών μέσων. Ο αποκλεισμός τους από το εκπαιδευτικό σύστημα και άλλες κοινωνικές υπηρεσίες τους καθιστά ανάπηρους, γεγονός που τροφοδοτεί την

κοινωνική προκατάληψη σε βάρος τους και τελικά την περιθωριοποίησή τους. Οι νέες τεχνολογίες με το εύρος των εφαρμογών τους και τις δυνατότητες που παρέχουν μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξή τους στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον.

Ως προς τα οφέλη των νέων τεχνολογιών στους μαθητές, οι ΤΠΕ μπορούν να βελτιώνουν την ανεξάρτητη πρόσβασή τους στα μορφωτικά αγαθά, επιτρέπουν τη διεκπεραίωση εργασιών και ασκήσεων λαμβάνοντας υπόψη τον προσωπικό ρυθμό μάθησής τους, προσδίδουν αυτοπεποίθηση και κοινωνική αποδοχή στο σχολείο και τη γειτονιά σε ομιλούντες με χρήση επικοινωνιακών βοηθημάτων και παρέχουν κίνητρα στους μαθητές με άνεση στο χειρισμό Η/Υ να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στο σπίτι για σχολική εργασία και αναψυχή στον ελεύθερο χρόνο τους (UNESCO, 2006: 30).

Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με μια εκδοχή, οι ΤΠΕ διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες ως προς την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών: α) συσκευές, λογισμικό ή υπηρεσίες που ενισχύουν εκείνες τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίες δίχως τεχνολογική υποστήριξη θα περιόριζαν τη λειτουργικότητά τους, β) που βοηθούν τους μαθητές να κάνουν κάτι που διαφορετικά δε θα μπορούσαν, γ) που παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη για την ικανοποίηση γνωστικών ή συμπεριφορικών αναγκών και δ) που στοχεύουν στον προσδιορισμό ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και προτείνουν ανάλογα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης (Longman et al, 2009: 4).

Με τον όρο *στάση* υπονοείται ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν μέσω των εμπειριών τους τρόπους αντιμετώπισης αντικειμένων, προσώπων, ιδεών ή γεγονότων, μία ετοιμότητα δηλαδή να αντιδρούν κατά συγκεκριμένους τρόπους ως προς τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους, τόσο στο συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Μπίκος, 1995: 37).

Η στάση των φοιτητών απέναντι στους Η/Υ αποτελεί ένα βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών πληροφορικής και ΤΠΕ και μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των φοιτητών ως προς την εκμάθηση υπολογιστών και αντίστροφα (Σιώζος κ.ά., 2004: 192).

Ο σκοπός της έρευνας είναι η εκτίμηση της γενικής στάσης των υποψήφιων Ελλήνων εκπαιδευτικών (φοιτητών) ειδικής αγωγής απέναντι στη χρήση Η/Υ στη μελλοντική διδασκαλία τους. Οι στόχοι της είναι η εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων (συνιστωσών) της στάσης και η εξέταση της σχέσης μεταξύ της στάσης και των συνιστωσών της και των κοινωνικών χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων.

Ο υπό έρευνα πληθυσμός είναι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων,

δηλαδή οι προπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Βόλο.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο του οποίου το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων όπως το φύλο, το πανεπιστημιακό τμήμα, η κατεύθυνση σπουδών, το εξάμηνο φοίτησης, η προσωπική χρήση Η/Υ σε έτη, η παρακολούθηση ή μη μαθημάτων στους Η/Υ και οι τίτλοι τους και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη χρήση Η/Υ. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη γενική στάση των φοιτητών απέναντι στη χρήση Η/Υ και τις συνιστώσες της, οι οποίες είναι η συναισθηματική συνιστώσα, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα των Η/Υ στη διδασκαλία, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος στη χρήση Η/Υ και η συμπεριφορική πρόθεση για χρήση Η/Υ στο σχολείο.

Η συνολική και επιμέρους σε επίπεδο συνιστωσών στάση των φοιτητών ως προς τη γενική και διδακτική χρήση Η/Υ είναι θετική, πάνω από το μέσο 3 της πεντάβαθμης κλίμακας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αφενός καταδεικνύουν αντίληψη της χρησιμότητας και πρόθεση για διδακτική εφαρμογή ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση, αφετέρου επισημαίνουν την ανάγκη για συστηματικότερη απόκτηση βασικών δεξιοτήτων σε ζητήματα χειρισμού και επίλυσης τεχνικών προβλημάτων που θεωρούνται προϋπόθεση για την παραπάνω εφαρμογή.

Αναφορικά με τη σύγκριση της στάσης ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ αυτή των γυναικών είναι ευνοϊκότερη κατά μέσο όρο από την αντίστοιχη των ανδρών, εντούτοις οι στατιστικοί έλεγχοι έδειξαν ότι η εν λόγω διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Εξαίρεση αποτέλεσε η πρόθεση των γυναικών για συστηματική χρήση Η/Υ στο σχολείο η οποία είναι σημαντικά θετικότερη από αυτή των ανδρών.

Ως προς το τμήμα φοίτησης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά εκτός από την αίσθηση ανησυχίας στο ενδεχόμενο χρήσης Η/Υ και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων κατά τη χρήση τους που είναι σημαντικά μεγαλύτερη για τους φοιτητές του Βόλου. Οι εν λόγω σημαντικές διαφορές δεν μπορούν να αποδοθούν ούτε σε ενδο-πανεπιστημιακούς παράγοντες, λόγω της ομοιογένειας των τμημάτων ως προς τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών τους, αλλά ούτε και σε εξω-πανεπιστημιακούς, καθώς εκτιμάται ότι εξουδετερώνονται εξαιτίας του μεγάλου μεγέθους των δύο δειγμάτων.

Όλες οι ανεξάρτητες ποσοτικές μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά με τη συνολική στάση και τις επιμέρους συνιστώσες της. Ασθενέστερα από αυτές συσχετίζεται το εξάμηνο σπουδών, ενώ ισχυρότερα η αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη χρήση Η/Υ.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πρόγραμμα σπουδών των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων διαπιστώθηκε ότι τα σχετικά με τους Η/Υ μαθήματα παρέχουν κυρίως βασικές θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις πληροφορικής στην εκπαίδευση γενικά και λιγότερο εξοικείωση με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό λογισμικό και διδακτικές εφαρμογές του σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ειδικών αναγκών, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σιώζος, Π., Παλαιγεωργίου, Γ. & Κωνσταντάκης, Ν. (2004). «[Η Στάση απέναντι στους υπολογιστές: θεωρητική προσέγγιση και μια καταγραφή της σε πρωτοετείς φοιτητές ενός τμήματος Πληροφορικής](#)», 4^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ (Αθήνα, 29/9-3/10/2004). 191-200 (ανάκτηση: 14/10/2013)

ξενόγλωσση

Longman, D., Jones, L., Clarke, R. & Woollard, J. (2009). «[ICT and special educational needs](#)», *ICT-Tutors* (ανάκτηση: 12/10/2013).

UNESCO (2006). *ICTs in Education for People with Special Needs. Specialized Training Course*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education (ανάκτηση: 12/10/2013).

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών στις Κοινωνικές Επιστήμες με την αξιοποίηση του διαδικτύου

Ιωάννης Χατζηκυριάκου

Μεταπτυχιακός φοιτητής

chatzikyr@sch.gr

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Μαυροσκούφης

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη δυνατότητας εκπαιδευτικής αξιοποίησης του διαδικτύου στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μικρών μαθητών.

Τα θεωρητικά ερείσματα της εδράζονται, αφενός, στις προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας της κριτικής σκέψης ως γνωστικής δεξιότητας στην ελληνική εκπαίδευση, και αφετέρου, στην αιτιολόγηση του χαρακτηρισμού των υπολογιστών και ειδικότερα των εφαρμογών του διαδικτύου ως «γνωστικών εργαλείων». Τέλος, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται

στη δομημένη διερευνητική δραστηριότητα με τον τίτλο WebQuest (ιστοεξερεύνηση). που είναι βασισμένη στην αξιοποίηση του διαδικτύου και έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως συμβάλλει, μεταξύ των άλλων, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων σ' αυτήν.

Η έρευνα ακολούθησε το ποιοτικό παράδειγμα και συγκεκριμένα την ερευνητική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προέρχονταν από την ανάλυση της εφαρμογής μιας διαθεματικής δραστηριότητας ιστοεξερεύνησης σε μαθητές της Στ' τάξης ενός Δημοτικού σε αστικό σχολείο της πόλης της Δράμας.

Το υλικό της έρευνας προήλθε από τη μελέτη του συγκεκριμένου «επιστημονικού παραδείγματος» που αφορούσε τη λειτουργία της σχολικής τάξης σ' όλες τις φάσεις εφαρμογής της καινοτόμου παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία βασιζόταν στην αξιοποίηση του διαδικτύου. Επίσης, υλικό συγκεντρώθηκε και από πληροφορίες των ίδιων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, πριν και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ως ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων της εν λόγω περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από ορισμένους μαθητές-μέλη των ομάδων εργασίας της τάξης. Επίσης, τηρήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ημερολόγιο, όπου καταγράφηκαν λεπτομερώς οι παρατηρήσεις της κάθε ημερήσιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκε αυστηρό πρωτόκολλο ενεργειών, όπου αποτυπώθηκαν με ακρίβεια και χρονολογική σειρά όλα τα βήματα που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός-ερευνητής (βλ. σχετικά Yin, 1989). Η ανάλυση του υλικού της παρατήρησης και των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση της μεθόδου της *ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου*. Πιο συγκεκριμένα, το παράδειγμα που εφαρμόστηκε αποτελεί μια σύνθεση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της ερμηνευτικής μεθόδου σε μακρο- και μικρο- επίπεδο (Μπονίδης, 2004).

Σε μια προσπάθεια να εξειδικεύσουμε τις διαπιστώσεις για το βασικό ερευνητικό ερώτημα, θα μπορούσαμε να καταγράψουμε τις ακόλουθες αναφορές:

- ✓ Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα να αναζητούν πληροφορίες με σαφήνεια και ακρίβεια, να τις επεξεργάζονται συστηματικά και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα.
- ✓ Αυτό που επιδιώχθηκε συνειδητά σε κάθε βήμα της διαδικτυακής αναζήτησης πληροφοριακού υλικού ήταν η κριτική αξιολόγηση της πληροφορίας από άποψη επιστημονικής ορθότητας, αξιοπιστίας, σχετικότητας με το θέμα και «καθαρότητας» από εθνικά, φυλετικά και κοινωνικά στερεότυπα.
- ✓ Το μαθησιακό περιβάλλον έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να αναλύσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις αποκτηθείσες γνώσεις, να διακριβώ-

σουν πιθανές αιτιακές σχέσεις γεγονότων, να τις ταξινομήσουν και να εξετάσουν τα επιμέρους θέματα από πολλές οπτικές γωνίες.

- ✓ Προσφέρθηκε στα παιδιά η παιδαγωγική ευκαιρία να εξερευνήσουν στοχευμένα τις πηγές του διαδικτύου, να αποκτήσουν χρήσιμες πληροφορίες, να γνωρίσουν βαθύτερα και πλατύτερα ένα ενδιαφέρον κοινωνικό θέμα, να λάβουν μέρος σε συζητήσεις, να καταγράψουν τα επιχειρήματά τους, να επιλύσουν προβλήματα και, εν τέλει, να καταστούν ικανοί να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις της πραγματικής ζωής.
- ✓ Οι μικροί ερευνητές της γνώσης καθοδηγήθηκαν να αναπτύξουν συγκεκριμένες νοητικές δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την ικανότητα της κριτικής σκέψης, όπως είναι η διάκριση μεταξύ βεβαιωμένων γεγονότων και αξιακών ισχυρισμών, ο καθορισμός της αξιοπιστίας μιας πηγής ή της ακρίβειας μιας δήλωσης, ο διαχωρισμός των σχετικών από τις άσχετες πληροφορίες, η επισήμανση της προκατάληψης του γράφοντος, ο προσδιορισμός αβέβαιων ισχυρισμών και ο καθορισμός της ισχύος ενός διατυπωμένου επιχειρήματος.
- ✓ Τα παιδιά, με σκοπό να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γνωστικού τους έργου, υποβοηθήθηκαν να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές τους διεργασίες.
- ✓ Η παιδαγωγική τεχνική της ιστοεξερεύνησης ευνόησε την προώθηση της συνεργατικής και της αλληλεπιδραστικής μάθησης, καθώς πρόσφερε στα παιδιά ευκαιρίες για διακίνηση των ιδεών τους και, ανταλλαγή των απόψεων και των επιχειρημάτων τους.
- ✓ Το διαδίκτυο ως «γνωστικό εργαλείο» παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές για πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών, την οπτική αναπαράσταση της πληροφορίας, την ανάλυση πολύπλοκων προβλημάτων, την προώθηση εσωτερικών διεργασιών, την «πολυμεσική» αναπαράσταση της γνώσης και την υποβοήθησή τους στη συγκρότηση των νοητικών τους μοντέλων.
- ✓ Οι μαθητές υποβοηθήθηκαν να ανακαλύψουν νοητικά σχήματα, να αποδώσουν νόημα στα διάφορα ερεθίσματα και να προχωρήσουν σε απαραίτητους συσχετισμούς. Ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα τα παιδιά απέδωσαν σημασία στην κρίση και την ερμηνεία των εκάστοτε πληροφοριακών δεδομένων σε αντιπαραβολή με τη διαδικασία της απλής μετάδοσης και αποστήθισης των πληροφοριών.
- ✓ Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης στο πρόγραμμα διδασκαλίας που υλοποιήθηκε δεν περιορίστηκε στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών, αλλά κυρίως τους κατέστησε ικανούς να ερμηνεύουν δεδομένα, να στέκονται κριτικά απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την επίλυσή τους.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Κόμης, Β., Depover Ch., Karsenti, Th. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας, προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Lipman, M. (2003). *Η σκέψη στην Εκπαίδευση/επιμ. Β. Παππή, μετ. Γ. Σαλαμός*. Αθήνα: Πατάκης.
- Marples, R. (2003). *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*, μετάφραση: Χατζηπαντελή Π., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης: Εισαγωγή και Αναλυτικός Βιβλιογραφικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2010). «Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης», στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, τ.χ 3. Β' έκδοση*, Αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ., Πάτρα, 168-183.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ξενόγλωσση
- Costa, A. (2001). *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*. Virginia: ASCD.
- Dodge, B. (2001). *Some thoughts about WebQuest*, (ανάκτηση: 12/10/2013).
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Jonassen, D. (1996). *Computers in the classroom. Midtools for critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Jonassen, D. (2000). "Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking", *Tech Trends*, 43(2), 24-32
- Jonassen, D. (2006). *Modeling with Technology: Mindtools for conceptual change*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Papert, S. (1975). "Teaching children thinking", *Journal of Structural Learning*, 4, 219-229.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Rohnert Park, CA. Center for critical thinking and Moral Critique.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: design and methods*. London: Sage.

Πληροφοριακός Γραμματισμός υποψηφίων φιλολόγων

Αντώνιος Χατζηχρήστος
Υποψήφιος Διδάκτωρ
chatz_anto@yahoo.gr

Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Ο πληροφοριακός γραμματισμός, ως έννοια διακριτή από τον παρεμφερή πληροφορικό και γενικότερο ψηφιακό γραμματισμό (Λαφτσίδου κ.ά. 2008α), αναφέρεται στην ικανότητα καθορισμού του εύρους των απαιτούμενων πληροφοριών, ψηφιακών και μη, γρήγορης και αποτελεσματικής πρόσβασης σε αυτές, κριτικής αποτίμησής τους και των πηγών τους και, τέλος, αποτελεσματικής και ορθής αξιοποίησης και χρήσης τους (ACRL 2000).

Στη συζήτηση για την παρουσία του στον χώρο της εκπαίδευσης επισημάνθηκε η διεπιστημονικότητά του (Hunt & Birks 2004), η αξία του, καθώς και ο καταλυτικός του ρόλος στην πλήρη κατάρτιση διδασκόντων και διδασκομένων (Bruce 1999). Το 2006, μάλιστα, η πληροφοριακή παιδεία κατατάσσεται στα θεμέλια της δια βίου εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα (Garner 2006).

Η πληροφοριακή παιδεία σχετίζεται κυρίως με τους φιλολόγους, αφού στα φιλολογικά μαθήματα η αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών σε εμπειριστατωμένο κείμενο αποτελεί σταθερό εκπαιδευτικό τους στόχο. Κρίνονται, συνεπώς, απαραίτητες η αναγνώριση των ειδικότερων πληροφοριακών αναγκών των φιλολόγων (Φραντζή 2006, Χατζηχρήστος 2012) και η μεταλαμπάδευση της πληροφοριακής παιδείας σε αυτούς (ACRL 2000), η οποία, ωστόσο, δεν θα πρέπει να είναι στατική και θεωρητική, αλλά συνεχώς αξιολογούμενη με βάση διεθνή καθιερωμένα πρότυπα (Wright χ.χ.), ώστε να παραμένει επίκαιρη, να ανταποκρίνεται στις απαι-

τήσεις κάθε εποχής και να αποτελεί βασικό πυλώνα της διά βίου μάθησής τους (Ragains 2001).

Έτσι, οι πληροφοριακώς καταρτισμένοι φιλόλογοι θα έχουν πλέον τη δυνατότητα προσωπικής διαμόρφωσης, σχεδίασης, εφαρμογής, αξιολόγησης και, ενδεχομένως, αλλαγής των εκπαιδευτικών τους μεθόδων αναλόγως συνθηκών (Emmons κ.ά. 2009), ενώ θα μπορούν να αντιμετωπίσουν και τη λεγόμενη «πληροφορύπανση» (Λούβρης 2012), αφού μόνο ο πληροφοριακός γραμματισμός δύναται να την αντιμετωπίσει, αποκτώντας έτσι ακόμη μεγαλύτερη αξία για την παιδαγωγική τους κατάρτιση (Doomen 2009).

Βασικό σκοπό, λοιπόν, της παρούσας έρευνας αποτελεί η καταγραφή των επιπέδων πληροφοριακού γραμματισμού των υποψηφίων φιλολόγων αλλά και των παραγόντων διαμόρφωσής τους. Για τη διεκπεραίωσή της θα ακολουθηθεί ως μέθοδος η λεγόμενη επιχειρησιακή παιδαγωγική έρευνα (Βάμβουκας 2002), με χρήση ερωτηματολογίου που θα περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, ενώ θα ακολουθήσει διαδικασία συνεντεύξεων μέρους των απαντώντων, για την ανίχνευση περαιτέρω ποιοτικών χαρακτηριστικών επί των απαντήσεων. Βασικό ερευνητικό εργαλείο θα είναι αυτό του Quebec (Mittermeyer & Quirion 2003), σε συνδυασμό όμως με το αντίστοιχο του SAILS, προς εξέταση και των παραμέτρων διαμόρφωσης των αποτελεσμάτων (O' Connor κ.ά. 2002). Το δείγμα θα αποτελέσουν προπτυχιακοί φοιτητές φιλολογικών τμημάτων του Α.Π.Θ. και θα επιλεγεί μέσω επισκόπησης (Cohen κ.ά. 2008), μέσα από την παρακολούθηση των προπτυχιακών τους μαθημάτων. Τέλος, για το θεωρητικό πλαίσιο η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται η πλέον ενδεδειγμένη λύση (Βάμβουκας 2002).

Ολοκληρώνοντας το σκεπτικό της παρούσας έρευνας, θα ήταν καλό να επισημανθεί πως αυτή βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο. Επομένως, όλα τα ενδεχόμενα για τον τρόπο διεξαγωγής της είναι ανοικτά και η τελική της έκβαση προφανώς θα εξαρτηθεί από την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας και τα στοιχεία που θα προκύψουν μέσα από αυτήν.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας: νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση/μτφρ.* Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα, Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βάμβουκας, Μιχάλης Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Λαφτσίδου Μαρία, κ.ά. (2008α). «[Πληροφοριακή Παιδεία: έρευνα στους πρωτοετείς φοιτητές του Α.Π.Θ.](#)» *Πρακτικά 17^ο Πανελληνίου Συνε-*

- δρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών «Η Αξιολόγηση των Βιβλιοθηκών ως Στοιχείο Ποιότητας των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων», Ιωάννινα, 24-26 Σεπτεμβρίου 2008 (ανάκτηση: 25/8/2013).
- Λούβρης Α.Π. (2012). Ασφάλεια στο Διαδίκτυο: το αντίδοτο στην «Πληροφορύπανση». Στο Νικόλαος Αλεξανδρής, Παναγιώτης Βλάμος, Χρήστος Δουληγέρης & Βασίλειος Σ. Μπελεσιώτης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 4th Conference on Informatics in Education-Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πειραιάς, 5-7 Οκτωβρίου 2012*. Πειραιάς: Ελληνική Εταιρία Επιστημόνων και Επαγγελματιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, 527-534.
- Φραντζή, Αργυρώ (2006). «[Πληροφόρηση και επικοινωνία στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών: έρευνα χρηστών στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ](#)». *Πρακτικά 15th Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Πάτρα, 1-3 Νοεμβρίου 2006* (ανάκτηση: 25/8/2013).
- Χατζηχρήστος Αντώνης (2012). Ομοιότητες και Διαφορές στην Επιμόρφωση Υποψηφίων Καθηγητών Ελληνικής και Γερμανικής Γλώσσας σε Θέματα Τ.Π.Ε. Στο Νικόλαος Αλεξανδρής, Παναγιώτης Βλάμος, Χρήστος Δουληγέρης & Βασίλειος Σ. Μπελεσιώτης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 4th Conference on Informatics in Education-Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πειραιάς, 5-7 Οκτωβρίου 2012*, 348-358. Πειραιάς: Ελληνική Εταιρία Επιστημόνων και Επαγγελματιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών.
- ξενόγλωσση
- ACRL-Association of College and Research Libraries (2000). [Information Literacy Competency Standards for Higher Education](#) (ανάκτηση: 25/8/2013).
- Bruce, Christine S. (1999). [Workplace Experiences of Information Literacy](#). *International Journal of Information Management* 19, 33-47, (ανάκτηση: 25/8/2013).
- Doomen, Jasper (2009). Information Inflation. *Journal of Information Ethics*, 18(2), 27-37.
- Emmons, Mark, et al. (2009). Teaching Information Literacy Skills to Prepare Teachers who can Bridge the Research-to-Practice Gap, *Reference & User Services Quarterly*, 49(2), 140-150.
- Garner, Sarah D. (2006). [High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt, November 6-9, 2005: report of a meeting sponsored by the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organisation \(UNESCO\), National Forum on Information Literacy \(NFIL\) and the International Federation of Library Associations and Institutions \(IFLA\)](#) (ανάκτηση: 25/8/2013).
- Hunt, Fiona & Birks, Jane (2004). Best Practices in Information Literacy. *Libraries and the Academy*, 4(1), 27-39.

- Mittermeyer, Diane & Quirion, Diane (2003). *Information Literacy: Study of Incoming First-Year Undergraduates in Quebec*. Quebec: National Library of Canada (ανάκτηση: 25/8/2013).
- O' Connor, Lisa G., Radcliff, Carolyn J. & Gedeon, Julie A. (2002). *Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills*. *College and Research Libraries* 63(6), 528-544 (ανάκτηση: 25/8/2013).
- Ragains, Patrick (2001). Infusing IL into the Core Curriculum: a pilot project at the University of Nevada, Reno. *Libraries and the Academy*, 1(4), 391-407.
- Wright, Clayton R. (χ.χ.), *Criteria for Evaluating the Quality of Online Courses*. Edmonton: Instructional Media and Design Grant MacEwan College (ανάκτηση: 25/8/2013).

Κριτική αποτίμηση παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Δημοσθένης Πασχαλίδης
Καθηγητής Πληροφορικής
pashalid@gmail.com

Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Η έρευνα έχει να κάνει με τη διερεύνηση της έκτασης του ψηφιακού γραμματισμού στην επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που τον επηρεάζουν. Συγκεκριμένα ερευνώνται οι ιδιαιτερότητες των σύγχρονων αναγκών, μαθητών και εκπαιδευτικών, η προσφορά ψηφιακού γραμματισμού μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και οι παρεμβάσεις που απαιτούνται ώστε να μεγιστοποιηθεί αυτή η προσφορά. Έγινε αποτίμηση στις αναφορές του αναλυτικού προγράμματος για χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων στην Α' τάξη ΕΠΑΛ η οποία είναι κοινή για όλους τους μαθητές. Υιοθετείται και προτείνεται ένας σύνθετος ορισμός του ψηφιακού γραμματισμού που λειτουργεί ως σύνολο κριτηρίων και ελέγχεται κατά πόσο ικανοποιούνται αυτά τα κριτήρια στη διδασκαλία της πληροφορικής στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Η χρήση των ΤΠΕ έχει μεγαλύτερη σημασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο βασικότερος λόγος είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Παραδοσιακά στην Ελλάδα, η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται κατώτερη από τη γενική. Η έμφαση στην προσφορά γνώσης στις ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο για την άμβλυνση οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον

ον, στα τεχνολογικά μαθήματα, τα οποία διδάσκονται σε εργαστήρια, υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη αξιοποίησης του εκπαιδευτικού λογισμικού από ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Η διδασκαλία της χρήσης ΤΠΕ σχετίζεται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο οποίο όμως δεν έχει πραγματοποιηθεί έως σήμερα κανενός είδους αξιολόγηση από οποιονδήποτε επίσημο φορέα και αυτό επιχειρείται στην παρούσα εργασία.

Τα τελευταία χρόνια η συνειδητοποίηση της σημασίας της αξιολόγησης διαμόρφωσε μια ποικιλία μοντέλων αξιολόγησης. Τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης είναι τα εξής (Βούτσινος, κ.ά., 2000):

- ✓ Το μοντέλο τροφοδότησης-απόδοσης ή αλλιώς εισόδου-εξόδου (input-output)
- ✓ Το μοντέλο της πράξης
- ✓ Το μοντέλο της ανάπτυξης
- ✓ Το μοντέλο της θεωρίας
- ✓ Το περιγραφικό μοντέλο

Στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε αξιολόγηση βάσει του μοντέλου της θεωρίας και του περιγραφικού μοντέλου η οποία είναι εξωτερική, αφού ο ερευνητής δεν ανήκει στην ομάδα σχεδιασμού του ΑΠ.

Η διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο μάθημα «Εφαρμογές Υπολογιστών» που διδάσκεται στους μαθητές όλων των ειδικοτήτων αλλά μόνο στην Α' τάξη. Η προτροπή του ΑΠ για χρήση ΤΠΕ στα πλαίσια άλλων μαθημάτων είναι ελάχιστη και αποσπασματική.

Η ύλη του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής» υποστηρίζει σχεδόν αποκλειστικά τις δεξιότητες χρήσης λογισμικού αυτοματισμού γραφείου και βασίζεται στο Microsoft Office.

Η γνώση χρήσης αυτού του λογισμικού είναι απαραίτητη αλλά δεν συμβαδίζει ικανοποιητικά με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών της Α' τάξης ΕΠΑΛ. Εξάλλου, ο αυτοματισμός γραφείου διδάσκεται τμηματικά –έστω και σε περιορισμένη ακόμη εμβέλεια– στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Επιπλέον, το ΑΠ δεν περιλαμβάνει ούτε υποδεικνύει καμία μέθοδο ή εργαλείο ελέγχου της επίδοσης των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Για τη ζητούμενη αξιολόγηση χρειάζεται πρώτα η συγκρότηση ενός συνόλου από κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα αποτελούν ταυτόχρονα και ορισμό του Ψηφιακού Γραμματισμού. Από τους πολλούς διαθέσιμους ορισμούς επιλέχθηκε ως πληρέστερος ο ορισμός των Hague και Payton (Hague & Payton, 2010), που απαρτίζεται από οκτώ βασικούς άξονες:

- ✓ Δημιουργικότητα
- ✓ Κριτική σκέψη και αξιολόγηση, δεξιότητες συλλογισμού-αναστοχασμός
- ✓ Πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση

- ✓ Συνεργασία
- ✓ Δυνατότητα εύρεσης και επιλογής πληροφορίας
- ✓ Αποτελεσματική επικοινωνία
- ✓ Ηλεκτρονική ασφάλεια
- ✓ Λειτουργικές δεξιότητες

Με βάση τα παραπάνω οκτώ χαρακτηριστικά, έγινε η αξιολόγηση του ΑΠ του μαθήματος Εφαρμογές Υπολογιστών της Α' τάξης ΕΠΑΛ. Ακολουθεί ενδεικτικά η ανάλυση μόνο του πρώτου χαρακτηριστικού, της δημιουργικότητας:

α) Στα λογιστικά φύλλα περιλαμβάνεται η δημιουργία τύπων για την επεξεργασία δεδομένων, σύνθετων επεξεργασιών μεταξύ διαφορετικών φύλλων και βιβλίων και γραφικών παραστάσεων.

β) Στην ενότητα των παρουσιάσεων, ο μαθητής μαθαίνει τρόπους αναπαράστασης της γνώσης με πολλά διαφορετικά σχήματα και τρόπους. Θεωρητικά, ο μαθητής μπορεί να δημιουργήσει ακόμη και μια πολυμεσική παρουσίαση, περιορισμένης λειτουργικότητας.

γ) Στις βάσεις δεδομένων δεν ενισχύεται η δημιουργικότητα του μαθητή διότι η διδασκαλία αυτής της ενότητας έχει πολύ περιορισμένο εύρος στο συγκεκριμένο ΑΠ. Για την εις βάθος διδασκαλία και έρευνα του αντικειμένου αυτού απαιτούνται μαθητές μεγαλύτερων τάξεων.

Η δημιουργικότητα του μαθητή ενισχύεται σε περιορισμένο βαθμό και μόνο στις ενότητες της επεξεργασίας πινάκων και των παρουσιάσεων όπου του προσφέρονται τα εργαλεία για να δημιουργήσει τύπους, γραφικές παραστάσεις και παρουσιάσεις.

Για την αντιμετώπιση των ελλείψεων που εντοπίστηκαν στο προηγούμενο βήμα προτείνονται αλλαγές και επεκτάσεις στα οκτώ χαρακτηριστικά του Ψηφιακού Γραμματισμού. Ενδεικτικά, για τον άξονα της δημιουργικότητας προτείνεται συμπληρωματικά με το υπό μελέτη ΑΠ, να γίνει εμπλουτισμός με γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τις πολλαπλές εφαρμογές της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (συσκευές μαζικής χρήσης, ψυχαγωγία, ηλεκτρονικά παιχνίδια κλπ.). Μέσα από παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί με ευχέρεια τις ψηφιακές συσκευές ευρείας χρήσης, καθώς και να μπορεί να διακρίνει και να αξιολογεί τη σημασία της ψηφιακής τεχνολογίας στην εξέλιξη των διάφορων τομέων της επιστήμης.

Επιπλέον των οκτώ επιμέρους προτάσεων, προτείνονται επίσης:

β) Ανάπτυξη κατάλληλου Εκπαιδευτικού Υλικού. Λόγω της εργαστηριακής φύσης του μαθήματος της πληροφορικής, αμφισβητείται ακόμα και η αναγκαιότητά του σχολικού βιβλίου. Το σχολικό βιβλίο μπορεί να λειτουργεί ως συμπληρωματικό υλικό προσφέροντας απλώς μια συλλογή ασκήσεων και προβλημάτων εφαρμογών.

Το βιβλίο για το μάθημα *Εφαρμογές Υπολογιστών* (Αυτοματισμός Γραφείου) καλύπτει το πρόγραμμα σπουδών, αλλά στην πράξη είναι ελάχιστα χρήσιμο στους μαθητές. Κυρίως προσφέρει διδακτικές οδηγίες στον εκπαιδευτικό για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας του.

Η πρόταση είναι η συγγραφή νέου σχολικού βιβλίου που να περιλαμβάνει τις προσθήκες που αναφέρθηκαν κατά την αξιολόγηση και η κατάλληλη υποστήριξή του με σχετικό λογισμικό.

γ) Κατάρτιση και επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Οι νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και η εισαγωγή καινοτομιών επιβάλλουν τη συνεχή και συστηματική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα τόσο βασικής εκπαίδευσης στις ΤΠΕ, όσο και εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Η αλλαγή και η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού μπορεί να ξεκινήσει από την πανεπιστημιακή κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε νέα περιεχόμενα μάθησης και εφαρμογών ΤΠΕ (Τζιφόπουλος, 2010).

Υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης του ΑΠ για τη διδασκαλία των ΤΠΕ στα ΕΠΑΛ. Στην ουσία, το ΑΠ δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υποστηρίζει επαρκώς τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών της Α' τάξης ΕΠΑΛ. Χρειάζονται σημαντικές προσθήκες.

Όταν πρόκειται για εξωτερική μεταρρύθμιση και εισαγωγή καινοτομιών, το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να διέπεται από αδράνεια. Για να πετύχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να εστιάσει στον εσωτερικό χώρο του σχολείου. Γνώμονας και κατευθυντήρια γραμμή πρέπει να είναι η συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή (Αντύπα, 2008).

Συνοψίζοντας, για να προσφέρει Ψηφιακό Γραμματισμό η ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση, απαιτείται αναμόρφωση των ΑΠ και διαδικασίες διαρκούς αξιολόγησής τους. Χρειάζεται επίκαιρο εκπαιδευτικό υλικό και μέριμνα για εναλλακτικές προτάσεις και νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Βεβαίως απαιτούνται μεθοδευμένες προσπάθειες συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διεργασίες.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Αντύπα, Σ. (2008). *Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: η περίπτωση του προγράμματος Εξειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.

Βούτσινος, Γ., Δαφέρμος, Ο., Δημητρόπουλος, Ε., Ηλιάδης, Ν., Καυγάλης, Α., Πλαγιανάκος, Σ. (2000). *Οδηγός Αξιολόγησης Προγραμμά-*

- των Σπουδών και Σχολικών Βιβλίων των ΤΕΕ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρεττός, Γ. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντρενογιάννη, Ε. (επιμ.) (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών: συνθήκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ξενόγλωσση
- Hague, C. & Payton, S. (2010). [*FutureLab: Digital literacy across the Curriculum*](#) (ανάκτηση: 9/9/2013).

Η Ηλεκτρονική Μάθηση (e-learning) στην ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση των ελληνικών τραπεζών: παράγοντες αποτελεσματικότητας

Αλεξάνδρα Ζγούβα

Δρ Παιδαγωγικής

[*azgouva@edlit.auth.gr*](mailto:azgouva@edlit.auth.gr)

Επόπτης εργασίας: Κωνσταντίνος Μπίκος

Με την έκρηξη των Νέων Τεχνολογιών έχει γίνει σαφές πως η Ηλεκτρονική Μάθηση έχει αποκτήσει στην εποχή μας βαρυσήμαντο ρόλο, γι' αυτό και θεωρείται σήμερα δημοφιλής επιλογή για επιχειρήσεις και οργανισμούς (Μπίκος 2012: 35-41, Rosenberg 2006: 207 κ.ε., American Society for Training and Development 2010). Ειδικότερα στα Χρηματοπιστωτικά Ιδρύματα η υλοποίηση εφαρμογών Ηλεκτρονικής Μάθησης πραγματοποιείται με επιτυχία και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία (Παπαστεφανάκη-Παππά 2006).

Δυστυχώς τα διαθέσιμα σχετικά δημοσιευμένα δεδομένα αφορούν κυρίως εφαρμογές σε ξένες χώρες, αναδεικνύοντας την έλλειψη στοιχείων για την Ελλάδα. Αυτό το κενό λοιπόν στην ύπαρξη εξειδικευμένων στατιστικών στοιχείων –ειδικότερα στον εργασιακό χώρο των ελληνικών Χρηματοπιστωτικών Ιδρυμάτων– φιλοδοξεί να καλύψει η εν λόγω ερευνητική διατριβή.

Η συγκεκριμένη προσπάθεια έχει ως στόχο την προσέγγιση σημαντικών πτυχών της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της Ηλεκτρονικής Μάθησης. Η έρευνα επιχειρεί αρχικά να καταγράψει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εργαζομένων σε επιμορφωτικά προγράμματα Ηλεκτρονικής Μάθησης (Mungania 2004, Perdue & Valentine

2000). Σημαντικός, επίσης, ερευνητικός άξονας είναι η αποτίμηση της μεταφοράς των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από την Ηλεκτρονική Μάθηση. Ακόμη, επιχειρείται η καταγραφή όλων εκείνων των παραμέτρων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας μάθησης στον εργασιακό χώρο (Holton, Bates, & Ruona 2000). Παράλληλα, από τα ευρήματα της έρευνας είναι δυνατόν να σκιαγραφηθεί το προφίλ του τραπεζικού υπαλλήλου-χρήστη των προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να ελεγχθεί η ισχύς και η ορθότητα του μοντέλου των Baldwin και Ford (Baldwin & Ford 1988), όπως και ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ παραμέτρων που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές δράσεις.

Ως προς τη δομή, στην αρχή της διατριβής οριοθετείται γενικά η έννοια *Ηλεκτρονική Μάθηση* (e-learning) (CEDEFOP 2008: 68). Πραγματοποιείται καταγραφή των γενικών χαρακτηριστικών της, της εξελικτικής της πορείας (Garrison & Anderson 2003: 36), των τρόπων κατηγοριοποίησής της (Urdan & Weggen 2000: 9) και αναλύεται ειδικότερα η έννοια της *Μικτής Μάθησης* (Δημητριάδης et al 2008:6, Garrison & Kanuka 2004).

Ακολούθως η εργασία ασχολείται με την επιμόρφωση και το πώς η Ηλεκτρονική Μάθηση ενσωματώνεται στις σύγχρονες επιμορφωτικές πρακτικές. Οριοθετείται η έννοια της 'επιμόρφωσης' (European Training Foundation 1997: 156) και καταγράφονται οι σημαντικότερες παράμετροι που αφορούν την ενσωμάτωση της Ηλεκτρονικής Μάθησης σε επιμορφωτικές δράσεις ειδικότερα από τις Τράπεζες. Ως σημαντικοί όροι αναδεικνύονται η *αξιολόγηση* (McCain 2004: 10-12) και η *αποτελεσματικότητα* (Zhang & Nunamaker 2003: 210-211), ενώ αναφορά γίνεται στο μοντέλο αξιολόγησης του D.Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006). Ακόμη παρατίθενται συνοπτικά οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη συγκεκριμένη μέθοδο επιμόρφωσης (Morstain & Smart 1974: 83 κ.ε., Moshinskie 2002) και αναπτύσσονται περιληπτικά τα δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά των χρηστών Ηλεκτρονικής Μάθησης (Mungania 2004).

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού πλαισίου οριοθετείται η έννοια *Μεταφορά των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση* (Καψάλης 1996: 529-530, Laker 1990: 211, Perkins & Salomon 1992). Παρουσιάζονται οι διαφορετικές μορφές της μεταφοράς, όπως και η διαδικασία μεταφοράς. Ακόμη, αναλύεται το σχετικό μοντέλο των Baldwin και Ford και το τρίπτυχο εκπαιδευόμενος, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εργασιακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια αναπτύσσεται η μεθόδευση της ερευνητικής διαδικασίας, όπου παρατίθενται αναλυτικά ο σκοπός, οι ειδικοί στόχοι και οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας. Αιτιολογείται η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται αναλυτικά τόσο το

ερωτηματολόγιο όσο και η συνέντευξη ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους. Παρατίθενται ακόμη τα στοιχεία που αφορούν τον πληθυσμό και το τελικό δείγμα της διατριβής, όπως και το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας. Τέλος, αναλύονται οι μέθοδοι διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων, ενώ ειδική αναφορά γίνεται στις μεθόδους στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν.

Εκτενής παρουσίαση πραγματοποιείται κατά την απογραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που αφορούν την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων όσο και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αναλυτικά παρατίθενται ακόμη τα αποτελέσματα που αφορούν το προφίλ των επιμορφούμενων και την τυπολογία των χρηστών. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνεχίζεται με τη μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών, όπως και με τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου των Baldwin και Ford.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, στην οποία περιλαμβάνονται συγκεντρωτικά τα ευρήματα των οκτώ ερευνητικών υποθέσεων της διατριβής. Τέλος, παρουσιάζονται πανοραμικά τα συμπεράσματα της έρευνας, πιθανές ερμηνείες για τα ευρήματα που προκύπτουν και τρόποι παιδαγωγικής αξιοποίησης των ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Δημητριάδης, Σ., Καραγιαννίδης, Χ., Πομπόρτσης, Α., Τσιάτσος, Θ. (2008). *Ενέλικτη Μάθηση με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Παπαστεφανάκη-Παππά, Σ. (2006). *Ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση-Η περίπτωση των τραπεζών*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

ξενόγλωσση

- American Society for Training and Development. (2010). [*2010 State of the Industry Report-continued dedication to workplace learning*](#), (ανάκτηση: 12/04/2010)
- Baldwin, T.T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Training Foundation. (1997). *Glossary of labor market terms and standard and curriculum development terms*. European Training Foundation.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. NY: Routledge & Falmer.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006³). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.
- McCain, D. V. (2004). *Evaluation basics*. USA: ASTD Press.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education Quarterly*, 24(2), 83-98.
- Moshinskie, J. (ed.). (2002). How to keep e-learners from e-scaping, στο *The ASTD e-learning handbook: best practices, strategies and case studies for an emerging field*. New York: McGraw-Hill, 218-233.
- Mungania, P. (2004). *Employees' perceptions of barriers in e-learning: The relationship among barriers, demographics and e-learning self-efficacy* (Ph.D., University of Louisville). *ProQuest Dissertations and Theses*, Ανακτήθηκε από ProQuest Dissertations & Theses (PQDT).
- Perdue, K., & Valentine, T. (2000). Deterrents to participation in web-based continuing professional education. *American Journal of Distance Education*, 14(1), 7-26.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (eds). (1992²). *Transfer of learning*, στο *Contribution to the International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning and performance*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Urdan, T. A., & Weggen, C. C. (2000). *Corporate E-learning: Exploring a new frontier*. WR Hambrecht+Co.
- Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: An overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers*, 5(2), 207-218.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ

**Ιστορικός γραμματισμός: ένα παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής
στο μάθημα της Ιστορίας με την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας,
της Μουσειακής Αγωγής και της Λογοτεχνίας**

Χριστίνα Δολαπτσή
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
chr.dolaptsi@yahoo.gr

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Μαυροσκούφης

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διδακτικής ενότητας στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με την αξιοποίηση της σύγχρονης θεώρησης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, προκειμένου να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής ενότητας, καθώς και τη συμβολή της στην προώθηση του ιστορικού γραμματισμού.

Θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αποτέλεσε η σύγχρονη προσέγγιση για τη διδακτική της Ιστορίας και για το περιεχόμενο της έννοιας του ιστορικού γραμματισμού που απορρέει από τις κατευθύνσεις της σύγχρονης Ιστοριογραφίας και των Annales, την κίνηση της 'Νέας Ιστορίας' και τις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής (Κόκκινος, 1998β· Ρεπούση, 2004).

Οι προσεγγίσεις της ιστοριογραφίας του 20^{ου} αιώνα επέκτειναν τις οπτικές και τα ενδιαφέροντα των ιστορικών, διαμορφώνοντας νέα ιστορικά είδη. Ειδικότερα, η σχολή των Annales, στη βάση της ολιστικής θεώρησης των ιστορικών φαινομένων, της αναζήτησης του δομικού, της ανάδειξης και της ανάλυσης των σχέσεων, δεν ενδιαφέρεται για το εξαιρετικό άτομο αλλά για την ανάδειξη του συλλογικού ιστού των κοινωνιών και τονίζει το διεπιστημονικό χαρακτήρα της ιστορίας, τη σύνδεσή της με τις επιστήμες της δημογραφίας, της οικονομίας, της γεωγραφίας, της βιολογίας (Κόκκινος, 1998α: 235-237· Κυρκίνη, 1999: 23). Με τη 'μικροϊστορία' το αντικείμενο της ιστορίας μετατοπίστηκε από τις κοινωνικές ομάδες και διαδικασίες στην κουλτούρα της καθημερινής ζωής (Iggers, 1999: 30). Έτσι, πέρα από την παραδοσιακή πολιτική ιστορία έκαναν την εμφάνισή τους νέα είδη, όπως η οικονομική ιστορία, η κοινωνική, η ποσοτική, η προφορική ιστορία των απλών ανθρώπων και της καθημερινής ζωής (Μαυροσκούφης, 2009).

Επίσης, η 'Νέα Ιστορία', η ανανεωτική κίνηση για τη διδασκαλία της Ιστορίας που δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1960 στη Μεγάλη Βρετανία, προκρίνει τη συνολική μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας, τη μετάβαση από τις δομές επιφάνειας (το γεγονοτολογικό επίπεδο) στις δομές βάσης, καθώς και την υπεροχή της ιστορικής ανάλυσης έναντι της ιστορικής αφήγησης (Κόκκινος, 1998β: 20). Βάση της αποτέλεσε η σύ-

γκλιση της σχολικής Ιστορίας και της ιστορικής μεθόδου, ενώ οι εισηγητές της έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ιστορική σκέψη, η οποία αποκωδικοποιείται σε τρία συστατικά μέρη: στάσεις, έννοιες και δεξιότητες (Ρεπούση, 2004: 254).

Σημαντική ήταν η συμβολή της παιδαγωγικής θεωρίας στο ριζικό αναπροσανατολισμό στις διαδικασίες μάθησης στην ιστορική εκπαίδευση με τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. Ο Bruner πρώτος συσχέτισε το χαρακτήρα της διδακτικής μεθοδολογίας με τη φύση, τις μεθόδους και το εννοιολογικό οπλοστάσιο κάθε ιδιαίτερης επιστήμης, δίνοντας το έναυσμα για την εφαρμογή ενεργητικών μορφών προσπέλασης της ιστορικής γνώσης (Κόκκινος, 1998α: 301, 1998β: 14· Bruner, 1960).

Έτσι, σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση της Διδακτικής της Ιστορίας, το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από τη δηλωτική στη διαδικαστική γνώση, στη δόμηση δεξιοτήτων διαχείρισης, επικοινωνίας, ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας σε αναφορά με το πληροφοριακό υλικό, το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος. Ειδικότερα, για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού απαιτείται ο συνδυασμός δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης που διαπερνά τα τέσσερα επίπεδα της ιστορικής γνώσης: το γεγονοτολογικό, το μεθοδολογικό, το εννοιολογικό και το επίπεδο διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων, πρακτικών και αξιών (Κόκκινος, 1998β: 17-21· Ρεπούση, 2004· Αβδελά, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε η ανάπτυξη ενός διεπιστημονικού προγράμματος διάρκειας δύο μηνών με θέμα το «κραχ του 1929» και οι επιπτώσεις του στις ΗΠΑ και την Ελλάδα και, συγκεκριμένα, τη Θράκη, με την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, της Μουσειακής Αγωγής και της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης θα συνέβαλε:

α) στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε σχέση με το θέμα της οικονομικής κρίσης τη δεκαετία του 1930,

β) στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού και

γ) στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής εφαρμογής συνεργάστηκε το 2^ο Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης και το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης. Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της 'αναγνωστικής ομάδας' και με συμμετέχοντες τους μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στη διδακτική εφαρμογή.

Για την οργάνωση των δραστηριοτήτων δόθηκε έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, στην επεξεργασία θεμάτων που είναι κοντά στο άμεσο και κοντινό χωροχρονικό περιβάλλον τους, στην αξιοποίηση ποικίλου υλικού, στην έρευνα σε βιβλιοθήκες, στην επίσκεψη σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος, την ενσυναισθητική σύνδεση των εξε-

ταζόμενων ζητημάτων με τις εμπειρίες των μαθητών, και την αξιοποίηση της Πληροφορικής και της Λογοτεχνίας.

Η έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης και ως ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους μαθητές και την εκπαιδευτικό, η απομαγνητοφώνηση των δραστηριοτήτων των μαθητών, τα προϊόντα μάθησης και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την ερμηνευτική προσέγγιση.

Αναφορικά με την αποτίμηση της έρευνας, με βάση τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, διαπιστώνεται από τα ευρήματα ότι επαληθεύονται και οι τρεις υποθέσεις. Σχετικά με την πρώτη υπόθεση, την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας και, συγκεκριμένα, για το θέμα που εξετάστηκε, οι περισσότεροι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον, συμμετέχοντας στο σύνολο σχεδόν των δραστηριοτήτων για την προσέγγιση του θέματος της οικονομικής κρίσης. Το ενδιαφέρον τους κίνησε η εμπλοκή γνωστικών τομέων στην προσέγγιση του θέματος της Ιστορίας, όπως η Λογοτεχνία, η Πληροφορική, και οι χωροχρονικές συσχετίσεις της οικονομικής κρίσης.

Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη υπόθεση, οι μαθητές απέκτησαν βασικές γνώσεις σχετικά με το θέμα που εξετάστηκε, εξοικειώθηκαν με τις έννοιες που αναλύθηκαν, προβληματίστηκαν σε σχέση με την πολυπλοκότητα των αιτίων και την ένταξη των γεγονότων στο ευρύτερο πλαίσιο, ασκήθηκαν στη συζήτηση, παρουσίαση, ανάλυση και εξήγηση των θεμάτων που διερεύνησαν, συσχετίζοντας τα στοιχεία των πηγών. Άρχισαν να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα αξιοπιστίας της ιστορικής γνώσης και να συνειδητοποιούν ότι απαιτείται κριτική ερευνητική επεξεργασία των πηγών για την ανακατασκευή του παρελθόντος.

Για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε δραστηριότητες γνώσης και κατανόησης του ιστορικού υλικού, ήταν σε θέση να εξηγήσουν προφορικά και γραπτά βασικές πτυχές του θέματος που είχαν διερευνήσει και να τις παρουσιάσουν.

Εκτιμάται ότι γενικά η υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής συνέβαλε στο να προβληματιστούν οι μαθητές, σε ένα πρώτο επίπεδο, σχετικά με τη φύση της ιστορικής γνώσης και της ερευνητικής εργασίας, να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης της ιστορικής γνώσης, να συνδέσουν τη γενική με την τοπική ιστορία και το παρελθόν με το παρόν, να κατανοήσουν σφαιρικά τα γεγονότα, να αντιληφθούν τις αιτίες και τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων, να προβούν σε τεκμηριωμένες γενικεύσεις.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Έφη (1998). *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: Νήσος.
- Κόκκινος, Γιώργος (1998α). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γιώργος (1998β). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυρκίνη, Αναστασία (1999). «Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας και η επίδρασή της στη σχολική πράξη», *Νέα παιδεία*, 89, 23-33.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας. Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Νάκου, Ειρήνη (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο: Κόκκινος, Γιώργος & Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-311.
- Ρεπούση, Μαρία (2004). *Μαθήματα Ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μετ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bruner, Jerome (1960). *Η Διαδικασία της Παιδείας*, μετ. Χρυσάνθη Κληρίδη. Αθήνα: Καραβίας.
- Husbands, Chris (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μετ. Απόστολος Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iggers, Georg G. (1999). *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, μετ. Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.
- Mattozzi, Ivo (2005). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, μετ. Παναγιώτης Σκόνδρας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moniot, Henry (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μετ. Έφη Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ξενόγλωσση
- Abbott, Mary (1996). *History Skills: A Student's Handbook*. London: Routledge.
- Ferro, Marc (1999). "Keynote address". In: Frendo, Henry (ed.). *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of Sources and new didactics*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 15-26.

- Lee, Peter J. (2004). "Historical literacy: Theory and research". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lowenthal, David (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigo, Mario J. (1994). "Discussion of Chapters 10-12: Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy". In: Carretero, Mario-Voss, James, F. (eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 309-320.
- Rüsen, Jörn (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn Books.

Η χρήση των ερωτήσεων και η σημασία τους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της Νεοελληνικής Ιστορίας

Ισμήνη Καρατζιούλα
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής isminiskara@yahoo.gr

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Μαυροσκούφης

Η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού στους μαθητές είναι ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της πληθώρας των πληροφοριών στις μέρες μας, της ταχύτητας των μέσων με τα οποία αυτές διαδίδονται αλλά και της πολλαπλότητας των πηγών τους. Η έρευνα μελετά αν οι εκπαιδευτικοί έχουν συνείδηση της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών και κατά πόσο και με ποια μορφή χρησιμοποιείται στοχευμένα η ερώτηση ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Ιστορίας, ώστε να παρωθεί τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να τοποθετούνται ελεγκτικά σε ζητήματα της σύγχρονης νεοελληνικής κοινωνίας.

Η αφόρμηση της έρευνας δόθηκε από πολλές διαπιστώσεις. Αρκετοί μαθητές της Γ΄ Λυκείου ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με ασαφή εικόνα για το ιστορικό γίνεσθαι και παράλληλα χαμηλό ποσοστό μαθητών της Γ΄ Λυκείου επιλέγουν το εν λόγω μάθημα ως «μάθημα επιλογής» για να εξεταστούν στις πανελλήνιες λόγω του όγκου των πληροφοριών που καλούνται να απομνημονεύσουν. Στο ερώτημα, επομένως, αν η Ιστορία καταφέρνει να διαπλάσει την προσωπικότητα των μαθητών, αλλά και να βοηθήσει στην κατανόηση και την αλλαγή προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων της ανθρωπότητας, έρχεται να δώσει απάντηση η στατιστική έρευνα που κάνει λόγο για συνεχή απόρριψη του

μαθήματος από τους μαθητές των ελληνικών σχολείων αλλά και η ελλιπούς ιστορική κατάρτιση των μαθητών (Μαυροσκούφης, 1999: 55). Συνακόλουθα, γίνεται αντιληπτό ότι οι υποσχέσεις κριτικής της διδασκαλίας, συχνά, μένουν ανεκπλήρωτες (Ξωχέλλης, 2000: 19) εξαιτίας της αδυναμίας που παρουσιάζουν οι μαθητές να κάνουν απλούς συσχετισμούς, να τοποθετηθούν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους.

Τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επηρεάζει η μεταβλητή των εξετάσεων, η οποία περιχαράκωνει το πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας. Ακόμη και σήμερα το μάθημα βασίζεται στην άμεση διδασκαλία κατά την οποία η γνώση μεταδίδεται στους μαθητές μέσω της αφήγησης ενώ οι ίδιοι ως παθητικοί ακροατές καλούνται, σε συμπεριφοριστικά πλαίσια, να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αξιολόγηση της επίδοσης (Μαυροσκούφης, 2008: 24). Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι εφόσον η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποσκοπεί κυρίως στην αξιολόγηση των μαθητών, τότε στρέφεται αναπόφευκτα η «διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στις απαιτήσεις των εξετάσεων» (Μαυροσκούφης, 2005: 305-306).

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης των ερωτηματικών μορφών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας και η εξειδικευμένη αξιοποίησή τους με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η έρευνα εστίασε στη μελέτη τάξεων της Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου, ώστε να υπάρχει θεματική συνάφεια στα κεφάλαια της Ιστορίας και τις ιστορικές περιόδους και να μπορεί να γίνει ανάλογη σύγκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study) οκτώ εκπαιδευτικών. Κατά την ερευνητική διαδικασία φροντίσαμε να έρθουμε σε επαφή με φιλόλογους και άλλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το ιστορικό μάθημα, ασχέτως αν αυτές είναι οι βασικές τους σπουδές. Η επιλογή των εκπαιδευτικών ήταν τυχαία και η εθελοντική συμμετοχή τους δεν έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια πλην του ότι διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα.

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, με τον οποίο απευθυνθήκαμε στους καθηγητές που διδάσκουν Ιστορία. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Επιπλέον, κατασκευάστηκε ένα ειδικό φύλλο παρατήρησης με άξονες ενδιαφέροντος τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τη χρήση ή μη ερωτήσεων, ώστε να γίνει δυνατή η πιστή καταγραφή του συνόλου των ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού. Με αυτό το εργαλείο προχωρήσαμε σε παρατήρηση μιας ωριαίας διδασκαλίας στα τέσσερα τμήματα κάθε τάξης (Γυμνασίου και Λυκείου) αντίστοιχα, για να αντιληφθούμε πώς δουλεύει ο εκπαιδευτικός και πώς εισπράττει ο μαθητής τη γνώση.

- Τα συμπεράσματα είναι τα εξής:
- ✓ Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία, ορίζει την πορεία της διδασκαλίας
 - ✓ Έλλειψη μεθοδολογικού προβληματισμού, διεκπεραιωτικός ο χαρακτήρας της διδασκαλίας
 - ✓ Εστίαση στη μετάδοση μεγάλου όγκου γνώσης, επιμονή στην αθροιστική λογική της συσσώρευσης των γνώσεων με λίγες περιπτώσεις καθοδηγούμενης ανακάλυψης και μειωμένη συμμετοχή των μαθητών
 - ✓ Ισχύς του μοντέλου του συμπεριφορισμού –υπερισχύουν παραδοσιακές μέθοδοι άμεσης διδασκαλίας
 - ✓ Η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να υποστηρίξει την πρόθεση για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών
 - ✓ Υπερισχύουν παραδοσιακές μέθοδοι άμεσης διδασκαλίας (καθημερινή επισκόπηση της ύλης, παρουσίαση, ερωταποκρίσεις)
 - ✓ Διαπιστώθηκε μια υβριδοποίηση στις πρακτικές διδασκαλίας ορισμένων εκπαιδευτικών που είχαν αναφορά τόσο σε συμπεριφοριστικά όσο και σε γνωστικά μοντέλα μάθησης. Η μεταβίβαση της νέας γνώσης γίνεται με ανάγνωση και σχολιασμένη αφήγηση και με τους μαθητές να είναι παθητικοί ακροατές
 - ✓ Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στη μεθόδευση της διδασκαλίας από εκείνη των εκπαιδευτικών του Λυκείου
 - ✓ Στο Γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ελλείψεις σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και δεν ανέλαβαν πρωτοβουλίες για περισσότερο προοδευτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ενώ στο Λύκειο οι εκπαιδευτικοί έχουν επιπλέον να αντιμετωπίσουν τη συνθήκη των πανελλαδικών εξετάσεων (ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθειά τους να καθορίσουν οποιαδήποτε διδακτική πρακτική)
 - ✓ Στο Λύκειο η Ιστορία Κατεύθυνσης είναι αιχμάλωτη στο κανονιστικό πλαίσιο των πανελλαδικών εξετάσεων ενώ στην Ιστορία Κατεύθυνσης οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το μάθημα πιο ελαστικά ακριβώς γιατί δεν επίκεινται εξετάσεις. Πάλι όμως δεν κινούνται μεθοδολογικά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης με συστηματικό τρόπο (ο μαθητής δε γίνεται ερευνητής)
 - ✓ Το μάθημα διδάσκεται μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο που αντιμετωπίζεται συχνά ως «ιερό κείμενο»
 - ✓ Οι απόφοιτοι των Ιστορικών Τμημάτων ή όσοι μελετούν Ιστορία έχουν ένα διαφορετικό συναισθηματικό δέσιμο με το αντικείμενο. Φάνηκε, επίσης, ότι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο σχολικό εγχειρίδιο, ασπάζονται τη διαμεσολαβημένη γνώση και αποφεύγουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κατά τη γνώμη τους θα έθεταν σε κίνδυνο την επίδοση των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις

- ✓ Οι ερωτήσεις, γενικώς, είναι πάγια μεθοδολογική πρακτική για το μάθημα και διαφέρουν απλώς στην ποιότητα και στο περιεχόμενο ενώ το πώς αξιολογούνται σχετίζεται περισσότερο με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για το μάθημα και λιγότερο με τις βασικές τους σπουδές
- ✓ Δε διαπιστώθηκε οι ερωτήσεις να έχουν συγκεκριμένη θεωρητική βάση πέρα από το ότι λειτουργούν ως μεθοδολογικό εργαλείο εξέτασης της διδαχθείσας ύλης
- ✓ Σπάνια επιδιώκεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης ενώ οι μαθητές δε φάνηκαν εξοικειωμένοι στο χειρισμό τέτοιου είδους ερωτήσεων
- ✓ Υπερισχύουν τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο οι ερωτήσεις για την ανάκληση πληροφοριών

Εκείνο που διαπιστώθηκε πέραν κάθε αμφιβολίας είναι ότι η διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος στη Γ' Λυκείου κινείται στον ασφυκτικό κλοιό των πανελλαδικών εξετάσεων, γεγονός που επηρεάζει τόσο τη μεθόδευση όσο και τον αριθμό των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις φθίνουν σημαντικά στη διδασκαλία της Ιστορίας Κατεύθυνσης στη Γ' Λυκείου, τόσο σε συχνότητα όσο και σε ποιότητα. Απουσιάζουν οι ερωτηματικές μορφές διδασκαλίας που προάγουν την κριτική σκέψη και οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να προβούν σε μια διαλογική επεξεργασία των ιστορικών συμβάντων με αποτέλεσμα την απόλυτη κυριαρχία της άμεσης διδασκαλίας που καθιστά τον εκπαιδευτικό οργανωτή της ύλης και μεταδότη της γνώσης.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Bloom, B. S., Krathwohl D. R. (1987). *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων/μετ.* Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cole, Michael & Cole, R. Sheila (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Παιδική Ηλικία/μετ.* Μαρία Σόλμαν. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Husbands, Chris (2004). *Τί σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα/μετ.* Λυκούργος Απόστολος. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Joyce B., Weil M., Calhoun E. (2009) *Διδακτική Μεθοδολογία, Διδακτικά Μοντέλα/μετ.* Νάνσυ Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασίου, Λεωνίδας (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής.* Ιωάννινα.
- Βλαστός, Γρηγόρης (2000³). *Σωκράτης: Ειρωνευτής και Ηθικός Φιλόσοφος/μετ.* Αλέξανδρος Νεχαμάς. Αθήνα: Εστία.
- Βώρος, Φ. Κ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας και η αξιοποίηση της εικόνας.* Αθήνα.
- Καψάλης, Γ. Αχιλλέας & Νημά, Αθ. Ελένη (2008²). *Σύγχρονη Διδακτική.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Ματσαγγούρας, Γ. Ηλίας (2001). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμ. β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: Εισαγωγή και Αναλυτικός Βιβλιογραφικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2000). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σαλβαράς, Γιάννης Κ., Σαλβαρά, Μαρία Ι. (2007). *Σχολική Πρακτική. Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τριλιανός, Θανάσης (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τριλιανός, Θανάσης (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γιάννης (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης (2000²). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ξενόγλωσση
- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, abridged edition*. Chicago: Addison Wesley Longman, Inc.
- Blythe, Tina & Associates (1998). *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Browne, Neil M. & Keeley, Stuart M. (2011). *Asking the Right Questions with Readings, A Guide to Critical Thinking*. Pearson Prentice Hall, NJ: Bowling Green State University.
- Browne, Neil M. & Keeley, Stuart M. (1994⁸). *Asking The Right Questions: A Guide to Critical Thinking*. Pearson Prentice Hall, NJ: Bowling Green State University.
- Halpern, Diane F. (2006³), "Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking". L. Erlbaum Associates, c1996.
- Mayers, Chet (1986). *Teaching Students to Think Critically*. London: Jossey-Bass Inc.

Wiggins, Grant & McTighe, Mary Jay (2005²). *Understanding by Design*, expanded. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education-Merrill Prentice Hall.

Η διδασκαλία της Ιστορίας από διαπολιτισμική σκοπιά: Πρόγραμμα Σπουδών και απόψεις εκπαιδευτικών

Φωτεινή Πατεινάρη
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
[*fotonio89@hotmail.com*](mailto:fotonio89@hotmail.com)

Επόπτρια εργασίας: Αναστασία Κεσίδου

Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση της έρευνας που διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 σχετικά με τη διαπολιτισμική διεύρυνση του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο.

Στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών το σχολείο είναι απαραίτητο να υπερβεί την αφομοιωτική λογική που το χαρακτηρίζει και να υιοθετήσει μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Essinger (1991: 16-17) βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Επιπλέον, σύμφωνα με τη στοχοθεσία που προτείνει ο Auernheimer (1996: 175-190), η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως κοινωνική μάθηση, διδάσκει στο άτομο την ικανότητα για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, προϋποθέτει την πολυπρισματικότητα και γίνεται αντιληπτή ως πολιτική αγωγή και αντιρατσιστική εκπαίδευση.

Η εφαρμογή των στόχων αυτών στην πράξη επιχειρείται μέσω του πεδίου της Διαπολιτισμικής Διδακτικής (Roth 2000: 13). Το πεδίο στοχεύει στην ανάπτυξη της 'διαπολιτισμικής συνείδησης' και της ικανότητας για 'διαπολιτισμική επικοινωνία' (Κεσίδου 2008: 16-18). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη των επιδιώξεων αυτών είναι η διαπολιτισμική διεύρυνση του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.), η οποία αφορά όλα τα δομικά του στοιχεία και στοχεύει στο μετασχηματισμό του με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη (Banks 2004: 61-67), και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε μικτές τάξεις.

Το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται ως ένα από τα πιο επίμαχα του Π.Σ. (Μαυροσκούφης 1997: 14-16). Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ο εθνοκεντρισμός, καθώς στοχεύει στην οικοδόμηση μίας ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη 1997: 14-15). Στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, όμως, το μάθημα καλείται να υπερβεί

τον εθνοκεντρισμό και να προωθήσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Αβδελά 1998: 48).

Ο στόχος αυτός συνεπάγεται ότι οι μαθησιακοί σκοποί, τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα επανασχεδιαστούν λαμβάνοντας υπόψη τις έννοιες της *παγκοσμιότητας*, της *ξενικότητας* και της *διαφορετικότητας* (Alavi & von Borries 2000: 64-70). Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην έννοια της πολυπρισματικότητας, στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, στην αποδόμηση των στερεοτύπων και στην αποδοχή της ετερότητας (Council of Europe 2008a: 29-30). Τέλος, προκειμένου η διαπολιτισμική προσέγγιση της Ιστορίας να γίνει πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Council of Europe 2008b: 23).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να εξετάσει κατά πόσο το μάθημα της σύγχρονης Ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένο σε επίπεδο Π.Σ., σκοποθεσίας, περιεχομένων, μεθόδων διδασκαλίας, αξιολόγησης και σχολικών εγχειριδίων, καθώς και ποιες προσπάθειες καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί προς την κατεύθυνση αυτή. Το θέμα επελέγη, διότι η Ιστορία είναι ένα μάθημα το οποίο μεταφέρει αναπαραστάσεις για άλλους λαούς, αλλά και λόγω των νεότερων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, της ενίσχυσης, δηλαδή, των ακροδεξιών δυνάμεων και της αύξησης των ρατσιστικών περιστατικών.

Για τους σκοπούς της έρευνας αναλύθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν τα δύο τελευταία σχολικά έτη (Ακτυπής, Διονύσιος κ.ά. (1997). *Στα Νεότερα Χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Κολιόπουλος Ιωάννης κ.ά. (2012). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος) και το υλικό που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την ανάλυση του υλικού, το ΑΠΣ της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού και τα σχολικά εγχειρίδια αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης curriculum (Posner 2004). Το υλικό των συνεντεύξεων αναλύθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Μπονίδης 2004: 128-134).

Η έως τώρα ανάλυση του υλικού μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι, παρά τη μερική πρόοδο που έχει σημειωθεί κυρίως σε επίπεδο σκοποθεσίας, ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος παραμένει μία πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους στόχους του Π.Σ., θέτουν ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης,

ενώ προβάλλουν, παράλληλα, την ανάγκη καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης και την ανάγκη γνωριμίας και κατανόησης των άλλων λαών και πολιτισμών. Η έμφαση στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας καθίσταται ιδιαίτερα σαφής κατά την εξέταση των περιεχομένων, τα οποία επικεντρώνονται στην ελληνική ιστορία, προβάλλουν την ελληνική οπτική και, ως εκ τούτου, δεν υποστηρίζουν την πολυπρισματικότητα και τον πλουραλισμό.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, παρότι φαίνεται να προσεγγίζουν την παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών θετικά, ωστόσο σε επίπεδο διδακτικής πράξης εμμένουν σε μία επιφανειακά διαπολιτισμική προσέγγιση του Π.Σ. και δεν προχωρούν στο μετασχηματισμό του (Banks 2004). Θεωρούν ως κεντρικό στόχο του μαθήματος τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, ενώ αναφέρουν ότι το μάθημα έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, εφόσον προβάλλεται η «αλήθεια» και όχι οι εθνικοί μύθοι. Όσον αφορά τα περιεχόμενα, τονίζουν ότι θα πρέπει να πραγματευόμαστε πρωτίστως την εθνική ιστορία, αλλά μπορούν να εμπλουτιστούν και με τις εμπειρίες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ή με θέματα ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Συνοψίζοντας, η προσέγγιση των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική διεύρυνση του μαθήματος της σύγχρονης ιστορίας είναι κυρίως προσθετική και δεν αμφισβητεί τη βασική δομή, το πλαίσιο, τις παραδοχές και τις αξίες του κυρίαρχου Π.Σ. (Banks 2004: 63).

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Αβδελά, Έφη (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Banks, James (2004³). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση/μετ. Νικηφόρος Σταματάκης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Δραγώνα, Θάλεια & Άννα Φραγκουδάκη (1997). «Εισαγωγή», στο: Άννα Φραγκουδάκη & Θάλεια Δραγώνα (επιμ.). *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 23-26.

Κεσίδου, Αναστασία (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής», στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό. Πρακτικά Ημερίδας (Θεσσαλονίκη 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007)*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 11-27.

Μαυροσκούφης, Δημήτρης (1997). *Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ξενόγλωσση
- Alavi, Bettina & Bodo von Borries (2000). „Geschichte“ in: Hans Reich/ Alfred Holzbrecher & Hans Joachim Roth (Hrsg.). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske & Budrich, 55-92.
- Auernheimer, Georg (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Council of Europe (2008a). [White Paper on Intercultural Dialogue-Living Together As Equals in Dignity](#). Strasbourg: Council of Europe Publishing (ανάκτηση: 12/3/2013).
- Council of Europe (2008b). [Symposium on Globalization and Images of the Other: Challenges and New Perspectives for History Teaching in Europe \(Istanbul, 30 November-1 December 2008\)](#). Strasbourg: Council of Europe Publishing (ανάκτηση: 10/3/2013).
- Essinger, Helmut (1991). „Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaft“, in: Helga Marburger (Hrsg.). *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 3-18.
- Posner, George (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Roth, Hans Joachim (2000). „Allgemeine Didaktik“, in: Hans Reich/ Alfred Holzbrecher & Hans Joachim Roth (Hrsg.). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske & Budrich, 12-53.

Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο

Πολυξένη Ελευθερίου
 κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
xelefheriou@hotmail.com
 Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Μαυροσκούφης

Στη μεταπτυχιακή εργασία: *Η Δημόσια Ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο* παρουσιάζεται η αναπαράσταση του κατεξοχήν τραυματικού γεγονότος του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων σε μία από τις ποικίλες εκδοχές της λεγόμενης «δημόσιας ιστορίας», το διαδίκτυο. Οι ελληνικοί ιστότοποι που εξετάζονται υπερβαίνουν σε αριθμό του εννιακόσιους και είναι κατά βάση ανεπίσημοι, καθώς ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η διερεύνηση του τι

πραγματικά συνέβη όσο αφορά το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, αλλά του τρόπου με τον οποίον διαχειρίζεται σήμερα το συγκεκριμένο γεγονός μία μερίδα της ελληνικής κοινωνίας. Οι ανεπίσημες ιστοσελίδες, που αναφέρονται στο Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, αποτελούν τις δημόσιες χρήσεις και σημασιοδότησεις του επίμαχου και συγκρουσιακού ιστορικού θέματος, ενώ ταυτόχρονα συνιστούν και μία εύκολα και γρήγορα προσβάσιμη πηγή «ενημέρωσης» για την ευρύτερη κοινή γνώμη. Επομένως, οι συγκεκριμένες ιστοσελίδες αντιπροσωπεύουν την ανεπίσημη εκδοχή της ιστορίας, όπως αυτή προβάλλεται από ένα σημαντικό ποσοστό της σημερινής ελληνικής κοινωνίας στο δημόσιο λόγο.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί:

- ✓ πώς προσεγγίζεται το ιστορικό γεγονός του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων από την πλειοψηφία των προσωπικών ελληνικών ιστοσελίδων, των ελληνικών φόρουμ και μπλογκ,
- ✓ εάν και πώς η αναψηλάφηση της τραυματικής μνήμης του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων οδηγεί στην αποκάλυψη του επίμαχου παρελθόντος, δηλαδή στην ιστορική επίγνωση και την αναγνώριση των ευθυνών του ελληνικού κράτους,
- ✓ εάν παρουσιάζονται εκτενώς στο διαδίκτυο οι εκδηλώσεις μνήμης για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, οι επέτειοι του Ολοκαυτώματος και οι διάφορες εκδηλώσεις για τον εορτασμό της επετείου απελευθέρωσης από το Άουσβιτς στις 27 Ιανουαρίου,
- ✓ εάν γίνεται αναφορά στην ποινικοποίηση της μνήμης του Ολοκαυτώματος μέσω των νόμων της ιστορικής μνήμης, οι οποίοι έχουν θεσπιστεί σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες,
- ✓ εάν αμφισβητείται άμεσα ή έμμεσα η τραγική ιστορική μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος από διάφορες ερμηνευτικές-ιδεολογικές προοπτικές, όπως αυτές εκφράζονται στον ελληνικό κυβερνοχώρο,
- ✓ εάν υφίσταται σε ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας, όπως αυτή εκπροσωπείται στο διαδίκτυο, ένας λανθάνων και υφέρπων αντισημιτισμός,
- ✓ εάν οι αντιεβραϊκές στάσεις και εκδηλώσεις στην ελληνική κοινωνία έχουν πολλαπλασιαστεί σε τέτοιο βαθμό, που παρατηρείται σήμερα ένα κύμα μίας «νέας εβραιοφοβίας».

Καταγράφεται ο ορισμός της «δημόσιας ιστορίας», η σχέση της με την ακαδημαϊκή ιστορία, τα κυριότερα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της, όπως αυτά επισημαίνονται από τους ιστορικούς, καθώς και η ιστορική πορεία της. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται ο τρόπος διαχείρισης της δημόσιας ιστορίας. Με άλλα λόγια, εξετάζεται το θεωρητικό-επιστημολογικό υπόβαθρο της δημόσιας ιστορίας. Στη συνέχεια, εξετάζεται το πώς η δημόσια ιστορία αλληλεπιδρά με την ιστορική κουλτούρα, αλλά και τη μνήμη. Στο σημείο αυτό, γίνεται μία αναφορά στην έννοια του τραύματος στην

ιστορία, όπως και στη συλλογική μνήμη –και στο χώρο του διαδικτύου. Επόμενο στάδιο, είναι η μελέτη των «συγκρουσιακών θεμάτων» στην ιστορία και οι παιδαγωγικές τους αρχές. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με τον ορισμό της «ψηφιακής ιστορίας», τη σύνδεσή της με τη δημόσια ιστορία και τέλος, το ρόλο του διαδικτύου γενικότερα στη μελέτη της ιστορίας.

Καταρχάς, λοιπόν, αναφέρεται ο ορισμός της «δημόσιας ιστορίας», για να αναδειχθεί η άμεση αλληλεπίδρασή της με την ιστοριογραφία και την ιστορική εκπαίδευση. Έπειτα, αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία χωρίζονται στους εξής πέντε κύριους άξονες:

- ✓ ιστορική μνήμη και Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων (προσεγγίσεις, απώθηση τραυματικού παρελθόντος, εκδηλώσεις μνήμης, μνημεία και ιστορικοί τόποι για το Ολοκαύτωμα, λόγος των Ελλήνων Εβραίων επιζώντων).
- ✓ ιστορική συνείδηση και αναγνώριση ευθυνών για την εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων (ανοχή, συνέργεια και δωσιλογισμός από τη μία μεριά, χριστιανική αλληλεγγύη και αντιφασιστική Αντίσταση από την άλλη μεριά).
- ✓ ποινικοποίηση της ιστορικής μνήμης (ευρωπαϊκοί νόμοι για την άρνηση του Ολοκαυτώματος, ελληνική νομοθεσία).
- ✓ ιστορικός αναθεωρητισμός και αρνητισμός του Ολοκαυτώματος (προοπτική του ιστορικού ρεβιζιονισμού, εκδοχές του νεοκομμουνισμού και του νεο-αριστερού λόγου).
- ✓ αντι-σημιτισμός και αντι-σιωνισμός (επιβιώσεις και αναβιώσεις του αντισημιτισμού, προπαγανδιστικός αντι-σιωνιστικός λόγος, βανδαλισμοί και αντι-εβραϊκά επεισόδια).

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση του υλικού της έρευνας είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Το σύστημα κατηγοριών συγκροτήθηκε έπειτα από τη συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως και των ιστότοπων που χρησιμοποιήθηκαν ως ιστορικές πηγές. Η επιλογή των ιστοσελίδων και των παραθεμάτων δεν λειτούργησε ως υποστηρικτική των απόψεων ή των ιδεολογικών κατηγοριών που προϋπήρχαν εκτός των συγκεκριμένων κειμένων, πριν καν προσεγγιστούν τα κείμενα. Αυτό που είχε κυρίαρχη θέση στη μελέτη ήταν το πραγματικό περιεχόμενο, η λειτουργία και η σημασία των εξεταζόμενων ιστοσελίδων. Επακολούθως, η κατασκευή των κατηγοριών ανάλυσης δεν έγινε ερήμην, αλλά με βάση τα κείμενα των ιστοσελίδων, σε συνομιλία με τα κείμενα, κατά την προσέγγισή τους –κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωσή τους. Η έρευνα, με άλλα λόγια, εστίασε στο περιεχόμενο των ιστοσελίδων –όπως αυτό αρθρώνεται γύρω από λέξεις, φράσεις, προτάσεις– και, ταυτόχρονα, προσέγγισε τους ιστότοπους ως ένα σύστημα με πολλαπλές ερμηνείες και δυνατές αναγνώσεις. Οι κατη-

γορίες, λοιπόν, προέκυψαν από τα ίδια τα κείμενα των ιστότοπων (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 188-224).

Σε γενικές γραμμές η αναζήτηση στον ελληνικό κυβερνοχώρο αποκάλυπτει ένα γενικότερο ιστορικό αναλαφρητισμό σχετικά με το Ολοκαύτωμα. Παρατηρείται, δηλαδή, μία έντονη διχογνωμία μεταξύ επίσημης ιστορικής ερμηνείας και τη «λαϊκής» άποψης, που δε διστάζει να αναπαράγει παλαιότερα στερεότυπα και προκαταλήψεις εις βάρος των Ελλήνων Εβραίων. Αρκετές είναι και οι λεκτικές διαμάχες μεταξύ των χρηστών για την ερμηνεία του συγκεκριμένου συγκρουσιακού ιστορικού θέματος, γεγονός που υποδηλώνει τα κατοχικά τραύματα της ελληνικής κοινωνίας για τους εμβληματικούς «άλλους» της ελληνορθόδοξης κοινωνίας, τους Εβραίους. Ακόμη, λοιπόν, και αν η σιωπή της κοινής γνώμης έχει σπάσει, η ιστορία της γενοκτονίας των Ελλήνων Εβραίων απωθείται σε μεγάλο βαθμό από τη συλλογική μνήμη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και αποφεύγεται η συνάφειά της με την εθνική ιστορία, καθώς δεν αναδεικνύεται ως επί των πλείστον η τοπική διάσταση του γεγονότος. Το αποτέλεσμα είναι να μην επιτυγχάνεται ο ιστορικός γραμματισμός για τους περισσότερους χρήστες του διαδικτύου, οι οποίοι συγκροτούν σε ένα σημαντικό βαθμό την ταυτότητα και την ιστορική τους συνείδηση μέσω της επιρροής που δέχονται από τον κυβερνοχώρο.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Κόκκινος, Γιώργος (2012). «Η αναίρεση του ιστορικού αναθεωρητισμού και της άρνησης του Ολοκαυτώματος», *The Athens Review of books*, 30, 55-58.
- Κόκκινος, Γιώργος, Μαυροσκούφης, Δημήτρης, Γατσωτής, Παναγιώτης & Λεμονίδου, Έλλη (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.
- Κόκκινος, Γιώργος & Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2010). «Τα τραυματικά θέματα της Ιστορίας», *Πολίτης*, 4195, 20.
- Κόκκινος, Γιώργος (2007). «Το Ολοκαύτωμα. Θεωρητικό και ιστοριογραφικό πλαίσιο», στο: Κόκκινος, Γιώργος κ.ά., *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 15-88.
- Κόκκινος, Γιώργος, Λεμονίδου, Έλλη & Αγτζίδης, Βλάσης (2010). *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης & Δημήτρης Κυρίτσης (2009). «Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: Από τη σχολική στη δημόσια Ιστορία», *Νέα Παιδεία*, 130, 38-51.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2010). «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας», στο: Κόκκινος, Γιώργος,

- Μαυροσκούφης, Δημήτρης, Γατσωτής, Παναγιώτης & Έλλη Λεμονίδου, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική, 121-200.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2007). «Το Άξενο Παρόν ενός Άφαντου Παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και Ιστορική Μνήμη», στο: *Αποδοχή και Αποκλεισμός-Διαδικασίες ένταξης προσώπων και ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρακτικά του Συνεδρίου «Όλοι ίσοι-όλοι διαφορετικοί»* (Θεσσαλονίκη, 7-9 Δεκεμβρίου 2007). Θεσσαλονίκη: Εθνική Συντονιστική Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης, 273-282.
- Μπονίδης, Κυριάκος & Ελένη Χοντολίδου (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης –το παράδειγμα της Ελλάδας», *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 188-224.
- Νάκου, Ειρήνη (2007). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». στο: Κόκκινος, Γιώργος & Ειρήνη Νάκου, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-313.
- Πανταζόπουλος, Αντρέας (2005). «Αντιστασιακή εβραιοφοβία, ή αντίσταση στην εβραιοφοβία;», στο: Taguieff, Pierre-Andre & Finkelkraut, Alain, *Η νέα εβραιοφοβία. Στο όνομα του άλλου*. Αθήνα: Εστία, 207-228.
- Taguieff, Pierre-Andre & Alain Finkelkraut (2005). *Η νέα εβραιοφοβία. Στο όνομα του άλλου: σκέψεις γύρω από τον επερχόμενο αντισημιτισμό* /μετ. Ανδρέας Πανταζόπουλος & Μάγκυ Κοέν. Αθήνα: Πόλις.
- Taguieff, Pierre-Andre (2011). *Τι είναι αντισημιτισμός;/μετ. Αναστασία Ηλιαδέλη & Ανδρέας Πανταζόπουλος*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Φλάισερ, Χάγκεν (2009). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη Ιστορία.

ξενόγλωσση

- Jordanova, Ludmilla (2006). *History in Practice*. London: Hodder Education.
- Mavroskoufis, Dimitris (2012). “Memory, forgetting and history education in Greece: The case of Greek Jews as an example of catastrophe didactics”. *Journal of Curriculum Studies*, 2(18), 55-64.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας: το παράδειγμα του Βερολίνου

Γιώργος Κανέλλας

κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής

louris123@hotmail.com

Επόπτης: Δημήτρης Χατζηδήμου

Οι σημερινές οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες που λαμβάνουν χώρα στην Ευρώπη και κυρίως στον ελληνικό χώρο απαιτούν αναπροσαρμογές σε όλους τομείς της παραγωγικής διαδικασίας. Ανεπηρέαστος δεν μπορεί να παραμείνει και ο χώρος της εκπαίδευσης καθώς και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτές οι αλλαγές έχουν ως αποτέλεσμα την αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να καταρτιστεί όσο το δυνατόν καλύτερα και να εναρμονιστεί με τις τρέχουσες εξελίξεις και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, ώστε να πραγματοποιεί το έργο του σ' αυτές τις δύσκολες συνθήκες. Έτσι, η συμβολή του θεσμού της επιμόρφωσης κρίνεται, όσο ποτέ άλλοτε, επιτακτική.

Από τη μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της γερμανικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης αποτελεί εξίσου και για τις δυο χώρες –με διαφορετική βέβαια έμφαση σε επιμέρους χαρακτηριστικά, λόγω των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ερρεισμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας– έναν θεσμό ιδιαίτερα σημαντικό και νευραλγικό, ο οποίος στοχεύει τόσο στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού όσο και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει (Bönsch 1983: 315, Γκότοβος 1983: 28-29, Mahnke 2002: 107, Κωστίκα 2004: 19, Ταρατόρη 2007: 286, Αντωνίου 2009: 173, Bachmaier 2011: 20-21).

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση του θεσμού της επιμόρφωσης στον ελληνικό χώρο και των διάφορων φορέων που ασκούν επιμορφωτικό έργο τη δεδομένη χρονική στιγμή στην Ελλάδα, καθώς η καταγραφή των διάφορων χαρακτηριστικών που αποκρυσταλλώνονται κατά την εφαρμογή των θεωρητικών αρχών της στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, θα επιχειρηθεί η ανάλυση του γερμανικού επιμορφωτικού δικτύου, ενός δικτύου διαφορετικού –και ως προς τη σύλληψη και την εφαρμογή– από το ελληνικό, με ιδιαίτερη αναφορά στην επιμόρφωση που παρέχεται στο κρατίδιο του Βερολίνου. Τέλος, θα συγκριθούν –σε περιγραφικό επίπεδο– τα δύο επιμορφωτικά συστήματα, ώστε αφενός να προκύψουν τα πλεονεκτήματα και τα αδύνατα σημεία τους και, αφετέρου, αυτό να συμβάλλει στη βελτίωσή τους.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Θ. (1983). «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση στάσεων και απόψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη, Ε. (2007). «Επιμόρφωση» στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ξενόγλωσση

Bachmaier, R. (2011). *Fortbildung Online: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten Online-Selbstlernangebots für Lehrkräfte*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Bönsch, M. (1983). «Skizzen für ein neues Konzept der Lehrefort- und -weiterbildung», *Die Deutsche Schule*, 75, 314-318.

Mahnke, U. (2002). *Qualifikation ist mehr als Fortbildung: Erwerb in- tegrationpädagogischer Kompetenzen im Prozess*. Röhrig Universitäts- verlag, χ.τ.

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών φιλολόγων σε πολυπολιτισμικά σχολεία

Νίκος Καραμπάσης
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
knicolas001@hotmail.com

Επόπτρια εργασίας: Ζωή Παπαναούμ

Η έρευνα με θέμα «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών Φιλολόγων σε πολυπολιτισμικά σχολεία» ασχολείται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν φιλολογικά μαθήματα και υπηρετούν σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Η αφετηρία του προβληματισμού προέκυψε από τη διαπίστωση πως περίπου εκατόν τριάντα χιλιάδες αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση. Έτσι, στο θεωρητικό πλαίσιο αναλύεται η έννοια ετερότητα, και ειδικότερα η πολιτισμική ετερότητα καθώς επίσης το πώς επηρεάζει την κοινωνία και το σχολικό θεσμό. Για παράδειγμα οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν πολλές φορές περιθωριοποίηση, έντονο σχολικό στρες, γίνονται αποδέκτες αλλά και πομποί επιθετικής

και παραβατικής συμπεριφοράς κ.ά. (Μανιάτης, 2010). Για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία της χώρας υποδοχής έχουν προταθεί μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής αυτής ετερότητας, από τα οποία αποτελεσματικότερο κρίνεται το διαπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008). Στο μοντέλο αυτό, αλλά και γενικότερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πολυδιάστατος. Οι Φιλολόγοι, εν προκειμένω, διδάσκουν μαθήματα γλώσσας, λογοτεχνίας και ιστορίας, τα οποία σχετίζονται περισσότερο από άλλα με τον πολιτισμό κάθε χώρας. Έτσι, εκτός από τη δυσκολία της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καλούνται να διαπραγματευτούν θέματα κουλτούρας, αντιλήψεων και στάσεων. Ωστόσο, σε επίπεδο βασικών σπουδών, αλλά και επιπλέον εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, επισημαίνεται ένα σημαντικό κενό σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (Λιακοπούλου, 2006). Έτσι, η αναγκαιότητα ενός «διαπολιτισμικά ικανού» εκπαιδευτικού (Banks, 2001 & 2004) στα πολυπολιτισμικά σχολεία μπορεί να καλυφθεί σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2008, 56).

Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις ο ρόλος της επιμόρφωσης παραγνωρίζεται και θεωρείται «πανάκεια» για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος. Αυτή η αντίληψη, σε συνδυασμό με την προχειρότητα του σχεδιασμού μιας επιμορφωτικής δράσης, την καθιστούν αναποτελεσματική. Για να έχει θετικά αποτελέσματα είναι σημαντικό να μην παραλείπεται το πρώτο στάδιο κατά το σχεδιασμό της, η Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών (ΔΕΑ) (Rothwell, 2002). Μόνο όταν αποσαφηνίζεται ποιες είναι εκείνες οι θεματικές στις οποίες έχει ανάγκη να επιμορφωθεί ο πληθυσμός-στόχος, και όχι να είναι σχεδιασμένο άνωθεν, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει πιθανότητες να είναι επιτυχημένο. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως από τα προτεινόμενα μοντέλα ΔΕΑ (αρχαιακές πηγές, επικοινωνιακές μέθοδοι και αναλυτικές μέθοδοι) πρέπει να επιλέγεται το πιο κατάλληλο κατά περίπτωση (Witkin & Altschuld, 1995).

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν ποιες είναι εκείνες οι θεματικές στις οποίες έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν οι Φιλολόγοι που υπηρετούν σε σχολεία με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν τόσο οι ρητές τους ανάγκες, εκείνες δηλαδή που οι ίδιοι γνωρίζουν και παραδέχονται ότι έχουν, αλλά και οι άρρητες, εκείνες που δεν γνωρίζουν ή δεν ομολογούν. Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το εργαλείο είτε αποστέλλόταν ηλεκτρονικά, είτε διανεμόταν από τον ίδιο τον ερευνητή στα σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν είκοσι εννέα Φιλολόγοι (ΠΕ 02) που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία στους νομούς Θεσσαλονίκης, Πιερίας, Ρεθύμνου, Δυτικής Μακεδονίας και Αττικής. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιο-

τικής μεθόδου. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις εξυπηρετούσαν την καταγραφή των ρητών αναγκών των συμμετεχόντων και για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 18. Για την καταγραφή των άρρητων αναγκών, τέθηκαν στους συμμετέχοντες πέντε εκπαιδευτικά, υποθετικά σενάρια και ζητήθηκε να γράψουν σύντομα με ποιον τρόπο θα τα διαχειριζόντουσαν. Οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι φιλόλογοι που συμμετείχαν σ' αυτήν έχουν σε ελάχιστον βαθμό προετοιμαστεί από τις βασικές τους σπουδές να αντιμετωπίσουν θέματα διαπολιτισμικότητας και για το λόγο αυτό συναντούν συχνά δυσκολίες στο έργο τους. Οκτώ στους δέκα προσπαθούν να χειριστούν τις δυσκολίες αυτές αντλώντας από την εμπειρία τους, συζητώντας με τους μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, ενώ περισσότεροι από τους μισούς αναζητούν εξωτερική βοήθεια από τον διευθυντή του σχολείου, από πιο έμπειρους συναδέλφους ή ακόμη και από τους γονείς των μαθητών. Μόνο τέσσερις στους δέκα αναζητούν ευκαιρίες επιμόρφωσης προκειμένου να λύσουν τα προβλήματα αυτά. Ωστόσο, τρεις στους τέσσερις ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Οι θεματικές που καταγράφονται πρώτες στις ανάγκες των φιλολόγων για επιμόρφωση είναι με τη σειρά: Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών, η διδασκαλία της ελληνικής σε μη ελληνόφωνους μαθητές (μέθοδοι, επικοινωνιακές προσεγγίσεις, σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος), η διδασκαλία της ελληνικής σε μικτές τάξεις, διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τεχνικές επικοινωνίας, σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση, σχέσεις σχολείου-γονέων σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, δυνατότητα τροποποίησης και τρόποι προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, μαθητική διαρροή (αίτια, πρόληψη), σχολική ζωή και πολιτιστικές δραστηριότητες ως μέσα προώθησης της διαπολιτισμικότητας, διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, θεωρίες μάθησης-κίνητρα μάθησης και μαθησιακές δυσκολίες, χρήση εγχειριδίων και κατασκευή υλικού, διαπολιτισμική εκπαίδευση (στόχοι και παιδαγωγικές αρχές) και τέλος αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Τέλος, στοιχεία που καθιστούν αποτελεσματική την επιμόρφωση είναι να έχει διαρκή βάση, να αντλεί από τις πραγματικές ανάγκες του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται, να δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα στους επιμορφούμενους, να αποφεύγει την ακαδημαϊκή ορολογία και να στηρίζεται στην αυτενέργεια και την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων. Αποτελεσματικοί επιμορφωτές θεωρούνται οι καθηγητές πανεπιστημίου, έμπειροι επιμορφωτές ή, ακόμη, και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Banks, J., A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*/μετ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήση.
- Κεσίδου, Αναστασία (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Λιακοπούλου, Μαρία (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μανιάτης, Παναγιώτης (2010). «Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Παπαναούμ, Ζωή (2008). «Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Πρακτικά διημερίδων. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 και Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61.

ξενόγλωσση

- Banks, J., A. (2001). *Cultural Diversity and Education-Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle: MA, Allyn & Bacon.
- Rothwell, William (2002). *Beyond training and development: State-of-the-art strategies for enhancing performance*. New York: AMA-COM.
- Witkin, Ruth & Altschuld, James (1995). *Planning and Conducting needs assessment, a practical guide*, California: Sage Publications.

Απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αγγλικής και γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: μία κριτική αποτίμηση

Θεοφανούλα Μπαλίτα
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
fabalita@gmail.com

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Η έρευνα επιχειρεί να ασχοληθεί με το θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει ένα συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων –επιμορφούμενων και επιμορφωτών– σ' αυτό.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος όλων των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων αλλά και στο προσκήνιο της διεθνούς επικαιρότητας. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (in-service training) ή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (in service education) «*βασίζεται στη λογική του ότι οι άνθρωποι βιώνουν ικανοποίηση από τη μάθηση την οποία αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τους είναι κατάλληλη*» (Harris, 1989: 1). Η επιμόρφωση πρέπει να είναι μία διαδικασία συμμετοχική και μετασχηματιστική, όπου ο εκπαιδευόμενος «*αναστοχάζεται, αξιολογεί και επαναξιολογεί τις υποθέσεις*» (Mezirow, 1991: 6).

Γενικά η εκπαίδευση δεν είναι «*μία κατάσταση του να λες και να σου λένε, αλλά μία ενεργής και δημιουργική διαδικασία*» (Dewey, 1966:38). μια διαδικασία που είτε είναι σχεδιασμένη για να συμβάλλει στην ‘απελευθέρωση’ είτε είναι ‘εκπαίδευση για εξημέρωση’ (Freire, 1985: 114, Jarvis, 2004: 132). Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες θα ήταν σκόπιμο να οργανώνονται στη βάση ομάδων εργασίας που αποβλέπουν στη δημιουργία «*κριτικής φιλίας*» και «*δικτύων συνεργασίας*» (Μαυροσκούφης, 2009: 125) Οι κοινότητες μάθησης παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να αντιδράσουν στην κουλτούρα της ατομικότητας (Elliott, 2005: 42-61).

Στην εργασία επιχειρείται να γίνει αναφορά στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από το 1992 έως σήμερα. Η αντίστοιχη εθνική εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζεται από τη μεταρρύθμιση του 1964 έως σήμερα. Ο κοινός ευρωπαϊκός στόχος είναι η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συνεχούς επαγγελματικής τους εξέλιξης ώστε ο ευρωπαίος εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει την πρόκληση ενός σκληρού ανταγωνισμού από ποιοτική και ποσοτική άποψη.

Κατόπιν γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν ορισμένα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στη χώρα μας με αφετηρία τη δεκαετία του '90, οπότε και αρχίζει η χρηματοδότηση στην Ελλάδα ποικίλων δράσεων από ευρωπαϊκά κονδύλια. Επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση αυτών των προγραμμάτων και διαφαίνεται ότι:

«στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση αντανakλάται ακόμη ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο εκπαιδευτικός δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική» (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009: 39-40).

ενώ «*πολλές φορές, επιμορφώσεις έγιναν είτε για να απορροφηθούν κάποια κονδύλια είτε μόνο για την απόκτηση τυπικών, κυρίως, προσόντων*» (Μπαγάκης, 2011: 4).

Το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αφορά την κριτική αποτίμηση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά από τις 15 Ιουνίου 2011 έως τις 3 Δεκεμβρίου 2011 και σχεδιάστηκε ώστε να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας όλων των τύπων εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στους παιδαγωγικούς στόχους του «Νέου Σχολείου».

Η κριτική αποτίμηση επιχειρείται να γίνει μέσα από την καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών της Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό.

Ως εργαλείο της έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα μας πήραμε συνεντεύξεις από 20 εκπαιδευτικούς της Αγγλικής και της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας που συμμετείχαν στο πιλοτικό αυτό πρόγραμμα. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι 12 ήταν οι επιμορφούμενοι, από 6 σε κάθε ειδικότητα και οι 8 ήταν οι επιμορφωτές, από 4 σε κάθε ειδικότητα αντίστοιχα. Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης στηρίχθηκε σε βασικούς άξονες και οι ερωτήσεις με τις οποίες δομήθηκε ο οδηγός-όργανο της συνέντευξης ήταν ανοιχτές.

Το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών τους. Η ανάλυση του υλικού έρευνας είναι σε εξέλιξη και γίνεται με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας γίνεται η αποδελτίωση του απομαγνητοφωνημένου υλικού. Στη συνέχεια, διατυπώνονται οι επαγωγικές κατηγορίες μέσω της εφαρμογής του «φαινομενολογικού» παραδείγματος της συγκεκριμένης ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της τεχνικής της παράφρασης (Μπονίδης, 2004: 119). Η ανάλυση του συστήματος των (υπο)κατηγοριών γίνεται με βάση το παράδειγμα της δόμησης (Strukturierung) της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα, με βάση το παράδειγμα της «δόμησης περιεχομένου» και της «πρότυπης δόμησης» (Μπονίδης, 2004: 132-133).

Η έρευνα επιδιώκει να κάνει μια πρώτη αποτίμηση της πιλοτικής φάσης του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής και Γαλλικής γλώσσας και ενδεχομένως μέσα από τη συζήτηση των διαπιστώσεων να προκύψουν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω συζήτηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Elliott, John (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης, στο: Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και*

- επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, 42-61.
- Jarvis, Peter (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη/μετ. Α. Μανιάτη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2009). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων: ένα εγχείρημα με στόχο τη μετασχηματιστική μάθηση στα πεδία του πολιτισμού και της ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48,124-127.
- Μπαγάκης, Γιώργος (2011). Εισαγωγή, στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, 4-5.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Χρονικά*, 12, 3-10.
- Υφαντή, Αμαλία & Γιώργος, Βοζαΐτης (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Χατζηδήμου, Δημήτριος (2011). Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 16-17, 56-71.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: τυπωθήτω-Δαρδανός.
- ξενόγλωσση
- Dewey, John (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- Freire, Paulo (1985). *The Politics of Education. Culture, power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.: Massachusetts.
- Freire, Paulo (1985). *The Politics of Education. Culture, power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.: Massachusetts.
- Harris, Ben (1989). *In-service Education for Staff Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης

Γεωργία Παπανικολάου

Υποψήφια Δρ.

gewrgiapapanikolaou@hotmail.com

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Χατζηδήμου

Τη σημερινή εποχή η επιστημονική εξέλιξη είναι ραγδαία και οι κοινωνικές μεταβολές ταχύτατες, ενώ αντίστοιχα, ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς κρίνεται αναγκαίος και κυρίως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ευθύνες και στις νέες ανάγκες που απορρέουν από την επαγγελματική του θέση, οφείλει να ενισχύσει και να καλύψει τις ελλείψεις των θεωρητικών του γνώσεων. Ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι συνυφασμένος με κάθε μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση, αναβαθμίζει επαγγελματικά, επιστημονικά και κοινωνικά τον εκπαιδευτικό, ώστε να μην παραμένει απλός διεκπεραιωτής του διδακτικού έργου (Χατζηπαναγιώτου 2001).

Επίσης, η ευρέως διαδεδομένη άποψη και η ανάλογη στάση της κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία σε μια δημοκρατική χώρα επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα τα άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οδήγησε διεθνώς όλο και περισσότερες χώρες να αποδεχτούν αξιωματικά την ισοτιμία αυτή και να προτείνουν νέους ρόλους και στόχους για το σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη 2004). Η πραγματικότητα, όμως, διαγράφεται διαφορετικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους οδηγούνται στη σχολική τάξη με ελάχιστη και πολλές φορές στρεβλή ενημέρωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Αυτό συμβαίνει διότι, δεν τους προσφέρονται οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο σε παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων, πόσο μάλλον όταν σε μια τάξη συνεκπαιδούνται μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Eckert & Arbolino 2005, Gately & Hammer 2005, Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2000).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, παρατηρείται αύξηση των εκπαιδευτικών που δείχνουν ενδιαφέρον για επιμόρφωση και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, καθώς επίσης, καταβάλλονται προσπάθειες από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς για παροχή συστηματικής και ποιοτικής σχετικής επιμόρφωσης. Το ίδιο επικρατεί και σε διεθνές επίπεδο, όπου γίνονται σημαντικές προσπάθειες με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, προκειμένου η ετερογένεια των μαθητών να αναχθεί σε προσδιοριστικό παράγοντα αποτελεσματικών με-

θοδολογικών επιλογών κατά τη διδασκαλία (Boudah, Logan & Greenwood 2001, Lambe 2007).

Έχοντας ως αφετηρία τις παραπάνω σκέψεις, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η επιμόρφωση ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να γίνεται αποτελεσματικότερη η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ως ερευνητικό εργαλείο για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, ενώ το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν δεκαέξι (16) στο σύνολο συνεντεύξεις, από τις οποίες οι οκτώ (8) ήταν με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιπες οκτώ (8) με καθηγητές πανεπιστημίου.

Το υπό εξέταση θέμα διερευνήθηκε από τις δύο οπτικές γωνίες, από αυτή των εκπαιδευτικών ως επιμορφούμενων και από αυτή των καθηγητών πανεπιστημίου, ως επιμορφωτών, προκειμένου να προκύψει μια σφαιρικότερη εικόνα της παρεχόμενης επιμόρφωσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Το μεθοδολογικό παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και συγκεκριμένα, το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών (Μπονίδης 2004).

Υστερα από διεξοδική ανάλυση των συνεντεύξεων πρόεκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε μια τάξη όπου συνεκπαιδούνται μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αρχικά, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης γενικότερα και ειδικότερα σε θέματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή, ως αναπόσπαστο κομμάτι για την αποτελεσματικότητα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο. Έπειτα, μεταξύ των διαπιστώσεων, το σύνολο των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στη δομή, στα προβλήματα, στις ελλείψεις και στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν είτε ως επιμορφούμενοι είτε ως επιμορφωτές, τονίζοντας τον βαθμό ικανοποίησής τους, τόσο από το θεωρητικό μέρος των προγραμμάτων, όσο και από το πρακτικό μέρος αυτών (όπου υπήρχε). Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων για το πού θα ήθελαν να εξειδικεύονται περισσότερο τα προσφερόμενα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής και συγκεκριμένα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε ο ρόλος της επιμόρφωσης στην εκμάθηση των δεξιοτήτων, στρατηγικών διδασκαλίας και διαμόρφωσης προγραμμάτων διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία τους σε μια τάξη συνεκπαίδευσης. Κατόπιν ανάλυσης, εκπαιδευτικοί και επιμορφωτές διαπίστωσαν ότι κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται από επαγγελματισμό και επαγγελματική

συνείδηση, να είναι άρτια εξειδικευμένος και καταρτισμένος, να διαθέτει δεξιότητες διδακτικής μεθοδολογίας και στρατηγικών μάθησης, ώστε να είναι ευέλικτος, να μπορεί να αυτοσχεδιάζει, να προσαρμόζει, να τροποποιεί και να διαφοροποιεί τη διδακτική μεθοδολογία του σύμφωνα με το μαθησιακό επίπεδο όλων των μαθητών του, τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι από αυτούς, την ύλη και το κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Διερευνήθηκε επιπλέον, αν η επιμόρφωση συμβάλλει αρκετά, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί «επιτυχώς» μια τάξη συνεκπαίδευσης και αν τελικά ενισχύθηκε ο ρόλος του μέσα σε αυτή. Αφού διασαφηνίστηκε ο όρος «επιτυχώς» από τους συμμετέχοντες, διαπιστώθηκε απόκλιση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτών. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι αν και έχουν αποκτήσει σε κάποιο βαθμό τις γνώσεις, δεν νιώθουν ακόμα επαρκείς και αποτελεσματικοί να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών τους, νιώθουν ως έναν βαθμό ανέτοιμοι και ανασφαλείς. Οι επιμορφωτές αντίθετα, εκτιμούν πως οι εκπαιδευτικοί, εφόσον λάβουν συστηματικά καλές επιμορφώσεις και έχουν το κατάλληλο υλικό, τότε μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών τους. Ο ορισμός του «επιτυχώς» αποδίδεται και στον κοινωνικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η επιμόρφωση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στον τομέα αυτό, καθώς νιώθουν ότι συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη του παιδιού στο σύνολο της τάξης, χωρίς να παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού, στιγματισμού και περιθωριοποίησης, εν αντιθέσει με τους επιμορφωτές, οι οποίοι δεν αναφέρουν κάτι σχετικά με αυτό.

Τέλος, οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί και επιμορφωτές, διατυπώνουν τις δικές τους προτάσεις για μια αποτελεσματικότερη επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρονται στον τύπο και στη διάρκεια του προγράμματος (βραχείας και μακράς διάρκειας). στη δομή, δηλαδή στην αναλογία θεωρητικού και πρακτικού μέρους, στο επιμορφωτικό υλικό που θα παρέχεται στους επιμορφούμενους, στον φορέα υλοποίησης, ενώ περιγράφουν αναλυτικά το περιεχόμενο του προγράμματος, από τι θα απαρτίζεται στο θεωρητικό, αλλά και στο πρακτικό μέρος, προκειμένου να είναι πλήρες, αποτελεσματικό και κατάλληλα προσαρμοσμένο προς τις ανάγκες των σημερινών εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά & Σπανδάγου Ηλέκτρα (2004). *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παντελιάδου Σουζάνα & Πατσιοδήμου Αντωνία (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Γιάννης Δεληγιωργακάκος.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθηνά: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ξενόγλωσση
- Boudah Daniel, Logan Kent, & Greenwood Charles (2001). The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher Education and Special Education*, 24, 290-303.
- Eckert Tanya & Arbolino Lauren (2005). The role of teacher perspectives in diagnostic and program evaluation decision making, στο Rachel Brown-Chidsey (επιμ.). *Assessment for intervention. A problem-solving approach*. New York: The Guilford Press, 65-81.
- Gately Susan & Hammer Christy (2005). An exploratory study of the preparation of secondary teachers to meet special education needs in the general classroom. *The Teacher Educator*, 40(4), 238-256.
- Lambe, Jackie (2007). Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 59-69.

Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Ζωή Τσοπανίδου
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
ztsopanidou@yahoo.gr
Επόπτρια εργασίας: Ζωή Παπανασούμ

Καθώς πλέον γίνεται όλο και πιο εμφανής η πρόκληση της πολιτισμικής ετερότητας που καλείται να αντιμετωπίσει η κοινωνία στο σύνολό της και το σχολείο ειδικότερα, η έρευνα αφορά στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το νέο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό πλαίσιο, με τον πλουραλισμό ιδεών, την πολυπολιτισμική πολυμορφία και τη διεύρυνση των πληροφοριών επιβάλλει τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγού-εκπαιδευτικού που θα ανανεώνει σε διαρκή βάση τη διδασκαλία του (Ξωχέλλης 2006).

‘Παιδαγωγικά επαρκείς’ θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν στέρεες γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και διαθέτουν διαμορφωμένες πεποιθήσεις και στάσεις για το σχολείο και τις λειτουργίες του στον σύγχρονο κόσμο, αντιλαμβανόμενοι το ρόλο τους ως κοινωνική

παρέμβαση (Παπαναούμ 2001). Επομένως ο *άριστος εκπαιδευτικός*, οφείλει, εκτός των άλλων, να είναι ευαισθητοποιημένος και ενημερωμένος σχετικά με τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που θα τον καταστήσουν αποτελεσματικό στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Λιακοπούλου 2007).

Η διαπολιτισμική διάσταση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε τρεις βασικούς τομείς:

- ✓ Στον γνωστικό τομέα, που αφορά στην ενημέρωση και κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την κοινωνική πραγματικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, το ρατσισμό κ.ά.
- ✓ Στη διδακτική κατάρτιση, που στοχεύει στην παροχή στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της κατάλληλης διδακτικής τεχνογνωσίας.
- ✓ Στον συναισθηματικό τομέα, που αφορά στην καλλιέργεια ή αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών γύρω από θέματα ετερότητας (Κεσίδου & Παπαδοπούλου 2008).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής οφείλει να είναι η ανάπτυξη της 'διαπολιτισμικής ετοιμότητας' (ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της 'διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας' (intercultural competence) των υποψήφιων εκπαιδευτικών, η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου & Παπαδοπούλου 2008).

Μια από τις πιο σημαντικές διαπιστώσεις στις οποίες συγκλίνει η βιβλιογραφία είναι ότι η διαπολιτισμική διάσταση δεν αρκεί να παρέχεται μόνο μέσα από μεμονωμένα μαθήματα, αλλά θα πρέπει να διαχέεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών. Τα στάδια για να φτάσει κανείς στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω των προγραμμάτων σπουδών των σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι τα εξής: α) η ετοιμότητα που αποκτάται από καθημερινές εμπειρίες (contextual awareness). β) η ετοιμότητα από προσωπικές επαφές με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας (emergent awareness). γ) η ευαισθητοποίηση που καλλιεργείται συστηματικά μέσα από μια παιδευτική διαδικασία (transformational awareness) και δ) η ενεργοποίηση του ατόμου σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (committed action) (Zeichner κ.ά. 1998).

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, ότι οι δυνατότητες της εκπαίδευσης να συμβάλει στη διαμόρφωση του 'διαπολιτισμικά ικανού' εκπαιδευτικού είναι πολύ περιορισμένες, απέναντι σε όλους εκείνους τους αστάθμητους παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη μέσα από τη βιωματική του εμπειρία (Παπαναούμ 2011). Ειδικότερα, η καλλιέργεια στάσεων αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Όταν οι πεποιθήσεις τους δεν είναι σύμφωνες με τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν από τη βασική τους εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δεν

προσαρμόζουν τελικά τη δράση τους στις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Taylor & Sobel 2001).

Ωστόσο, η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς είναι μεθοδευμένη, έχει μεγάλη διάρκεια (τουλάχιστον τέσσερα έτη) και παρέχεται σε πρώιμη φάση της ανάπτυξης, όταν ακόμα οι πεποιθήσεις και οι προσωπικές ιδιότητες είναι υπό διαμόρφωση. Έτσι, με τη σωστή οργάνωση του προγράμματος σπουδών –σειρά των μαθημάτων, διάχυση διαπολιτισμικής διάστασης σε όλα τα μαθήματα (infusion approach). συνδυασμό θεωρίας και πράξης– μπορεί να επιτευχθεί ο τελικός στόχος που δεν είναι τόσο η απόκτηση γνώσεων, όσο η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων (Παπαναούμ 2011).

Η μέθοδος που επελέγη για την εμπειρική προσέγγιση του παρόντος ζητήματος είναι η επισκόπηση πεδίου (survey method). Το μεθοδολογικό εργαλείο που κρίθηκε καταλληλότερο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες στην πλειονότητά τους είχαν τη μορφή εξάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι φοιτούν στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι μέσω της εξέτασης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και κυρίως των αντιλήψεων υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση να προσδιοριστεί αν, ολοκληρώνοντας την αρχική τους εκπαίδευση, έχουν αποκτήσει τη ‘διαπολιτισμική ικανότητα’ καθώς και αν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς για να διδάξουν σε σχολεία με πολιτισμική πολυμορφία.

Ειδικότερα, επιδιώκεται:

- ✓ Να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά με θέματα πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση.
- ✓ Να διερευνηθεί αν έχουν κατανοήσει έννοιες, όπως διαπολιτισμική ικανότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, κουλτούρα.
- ✓ Να εξακριβωθεί αν νιώθουν ικανοί να μετουσιώσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σε καλές διδακτικές πρακτικές στην τάξη.
- ✓ Να ανιχνευθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τα παρεχόμενα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- ✓ Να ανιχνευθεί το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώθηκαν αδυναμίες του προγράμματος σπουδών του Τμήματος που μελετήθηκε, οι οποίες αποτελούν

ανασταλτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της ‘διαπολιτισμικής ικανότητας’ των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Η ύπαρξη ενός μόνο υποχρεωτικού μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- ✓ Η στόχευση των μαθημάτων που προσφέρονται κυρίως σε γνώσεις και σε μικρότερο βαθμό σε διδακτικές δεξιότητες και αντιλήψεις.
- ✓ Η έλλειψη πρακτικής άσκησης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα τη μη επαρκή σύνδεση θεωρίας-πράξης.

Τελικό συμπέρασμα της εργασίας που αποτελεί ταυτόχρονα και έρεισμα για περαιτέρω διερεύνηση είναι η εκτίμηση ότι απαιτείται αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών των σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις σύγχρονες επιταγές και ανάγκες.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Κεσίδου, Α. & Β. Παπαδοπούλου (2008). «Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.

Λιακοπούλου, Μ. (2007). «Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: τι, πότε, πώς και γιατί*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Σύνδεσης Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 152-157.

Παπαναούμ, Ζ. (2011). «Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16-17, 16-28.

ξενόγλωσση

Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). “Addressing the discontinuity of students’ and teachers’ diversity: a preliminary study of preservice teachers’ beliefs and perceived skills”. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487-503.

Zeichner, K. M. et al. (1998). “A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: design principles”. *Theory into Practice*, 37(2), 163-171.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών

Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

niki.xatziapostolou@gmail.com

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Μανσροσκούφης

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγησή του είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σήμερα, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό που ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη και επιδιώκει την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Ωστόσο, από έρευνες πεδίου (Eurydice, 2005/06) προκύπτει πως, η εφαρμογή της είναι ένα περίπλοκο θέμα, το οποίο εγείρει ποικίλες και εκ διαμέτρου αντίθετες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ως μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αποτελεί συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και προϊόν της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, 2008). Σύμφωνα με τον Ingvarson (2002: 1-16), συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης.

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό του ρόλο, καθίσταται ιδιαίτερα σύνθετος, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλες και σύνθετες απαιτήσεις στο σύγχρονο σχολείο, ενώ παράλληλα επιφορτίζεται με την ευθύνη της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Για να μπορέσει να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο έργο του, παρακάμπτοντας ελλείψεις, παραλείψεις και στρατηγικής σημασίας λάθη εκπαιδευτικής πολιτικής (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006), πρέπει να διαθέτει τα ανάλογα εφόδια και την απαραίτητη επαγγελματική γνώση. Για την απόκτησή τους βασική προϋπόθεση είναι οι συστηματικές σπουδές πριν από την είσοδο στο επάγγελμα, τόσο στο αντικείμενο διδασκαλίας, όσο και στην παιδαγωγική επιστήμη. Η έρευνα προγραμμάτων σπουδών διερευνά ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών, την οργάνωση και τη μεθόδευση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα διαπιστώνεται ότι υπάρχει «ασυνέχεια» αναφορικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις αρχικές σπουδές –διαδικασίες εισόδου στο επάγγελμα– ανάγκες των εκπαιδευτικών (Λιακοπούλου, 2009). Παρά την

αναγνωρισμένη συμβολή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα του έργου τους, επισημαίνονται ανεπάρκειες και αδυναμίες των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών, όπως αποσπασματικότητα, έλλειψη συνοχής, χαλαρή σύνδεση με την πράξη, ελλείψεις κυρίως σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική κατάρτιση κ.ά. (Ξωχέλλης, 2005).

Από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι σχεδόν τα μισά μόνο από τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης έχουν έστω και ένα μάθημα σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, παρ' όλο που η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αναγκαία και αποτελεί έναν τομέα πολυσυζητημένο. Είναι χαρακτηριστική η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα αξιολόγησης, καθώς και οι έντονες αντιδράσεις τους σε σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, γεγονός που, αν για τους εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας μπορεί να αποδοθεί σε εμπειρίες του παρελθόντος, για τους νέους εκπαιδευτικούς ίσως να οφείλεται στην ανεπαρκή ενημέρωσή τους για θέματα αξιολόγησης, η οποία βοηθά στην αναπαραγωγή προκαταλήψεων απέναντι σε κάθε μορφή αξιολόγησης. Το πρότυπο, ωστόσο, του επαγγελματία εκπαιδευτικού που προβάλλεται στις μέρες μας επιβάλλει διαφορετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, καθιστώντας κρίσιμη την έλλειψη σχετικής ενημέρωσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην αρχική τους εκπαίδευση (Λιακοπούλου, 2004).

Το αδιέξοδο, λοιπόν, που έχει δημιουργηθεί στο συγκεκριμένο ζήτημα οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου και φιλοσοφίας αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθίσταται αναγκαία λοιπόν, η θεματική της παρούσας εργασίας, η οποία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση του θέματος της επάρκειας στην αξιολόγηση γίνεται, πρώτον, μέσα από την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών όλων των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας (προσχολικής και δημοτικής) και δεύτερον, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Στο πρώτο μέρος, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δεκαοχτώ οδηγοί σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 και μελετήθηκαν ως προς την κατάρτιση που παρέχουν στην αξιολόγηση, τόσο μέσα από την παρουσία ή απουσία αντίστοιχων μαθημάτων όσο από την υποχρεωτική ή προαιρετική παρακολούθησή τους. Στο δεύτερο μέρος, η έρευνα φιλοδοξεί να αποκαλύψει μια σειρά από παραμέτρους που αναμένεται ότι θα είναι σχετικές με τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί: α) να διερευνήσει την προπτυχιακή τους κατάρτιση σε θέματα α-

ξιολόγησης, β) να εκτιμήσει τις στάσεις τους απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της στην άσκηση του έργου τους, γ) να διερευνήσει την ενημέρωσή τους σε θέματα αξιολόγησης, δ) να εξετάσει την άποψή τους για το ποιους θεωρούν κατάλληλους να συμμετέχουν στην αξιολόγηση, ε) να προσδιορίσει τους παράγοντες που επιδρούν στις στάσεις τους απέναντι στην αξιολόγηση. Οι εμπειρικοί δείκτες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο αντιστοιχούν στις μεταβλητές που αναφέρονται στις υποθέσεις της έρευνας. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, των Ιωαννίνων, της Πάτρας και της Αλεξανδρούπολης, με συνολικό δείγμα 337 φοιτητών. Η ποσοτική ανάλυση των οδηγιών σπουδών και του ερωτηματολογίου γίνεται με τη χρήση του «Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Για την παρουσίαση των δεδομένων αξιοποιούνται κυρίως οι δυνατότητες που παρέχει η Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Βαβουράκη Αγάπη, Ζουγανέλη Αικατερίνη, Σοφού Ευστρατία & Κούτρα Χρυσούλα (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαρσαμίδου, Αθηνά & Ρες, Γιάννης (2006). [Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών](#), (ανάκτηση: 4-12-2012).
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 135-151.
- Καπαχτσή, Βενετία (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Λιακοπούλου, Μαρία (2004). Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: περιεχόμενο και οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Ιστορίας Εκπαίδευσης»*, Πάτρα, 2004: Π.Τ.Δ.Ε.
- Λιακοπούλου, Μαρία (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω.

ξενόγλωσση

Eurydice, (2005/06) The Information Database on Education Systems in Europe, Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα, [European Commission](#), (ανάκτηση: 10-10-2013).

Ingvarson, Lawrence (2002). Strengthening the profession? A comparison of recent reforms in the UK and the USA. *Australian Council for Educational Research Policy Briefs*, 2, 1-16.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η σχολική ζωή στο Α΄ Γυμνάσιο Γιαννιτσών (1914-1980):
μελέτη αρχειακού υλικού-απόψεις εκπαιδευτικών
και μαθητών και μαθητριών**

Μαρία Ασλανίδου
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
maria.aslanidou@windowslive.com
Επόπτης εργασίας: Βασίλης Φούκας

Η θεματική της Τοπικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας εντάσσεται θεωρητικά στο ευρύτερο πεδίο της μικρο-ιστορίας, αφού στοχεύει να διερευνήσει μια μορφή της κοινωνικής ιστορίας, τη λειτουργία ενός σχολείου, με βάση τεχνικές που αναδεικνύουν τη διάρκεια λειτουργίας του ιδρύματος αυτού, αλλά και τις βιωματικές όψεις της καθημερινής σχολικής ζωής. Η Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία επιχειρεί να συνδυάσει ένα ευρύ φάσμα πηγών: κλασικές ιστορικές πρώτες πηγές (επίσημα κείμενα, δημοσιευμένες πηγές κ.ά.), αυτοβιογραφικά κείμενα και προφορικές μαρτυρίες, αλληλογραφία, λογοτεχνικά κείμενα, φωτογραφικό υλικό κ.ά.

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου μαθημάτων στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. είχα την ευκαιρία, στον κλάδο της Ιστορικής Παιδαγωγικής, να ασχοληθώ, για ένα εξάμηνο, με την έρευνα της Τοπικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας και, ειδικότερα, με το 'παράδειγμα' των σχολείων της Θεσσαλονίκης. Η συστηματική μελέτη της σχετικής με το θέμα μου βιβλιογραφίας δημιούργησαν ερωτήματα και μου αύξησαν το ενδιαφέρον για την Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία του τόπου καταγωγής μου, τα Γιαννιτσά.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη των Γιαννιτσών ξεκινά το 1914, όταν ιδρύεται το Α΄ Γυμνάσιο, το οποίο λειτουργεί, αρχικά, ως Ημιγυμνάσιο. Το σχολείο, είναι, έως το 1964, μεικτό. Στη συνέχεια χωρίζεται σε αρρένων και θηλέων. Το 1980 το Α΄ Γυμνάσιο γίνεται ξανά μεικτό. Η συμβολή του σχολείου αυτού κρίνεται πολύ σημαντική, αν σκεφτεί κανείς πως πριν την ίδρυση του σχολείου, όσοι μαθητές επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους πέρα από το Δημοτικό Σχολείο χρειαζόταν να φοιτήσουν στα Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, γεγονός το οποίο δεν ήταν εφικτό για την πλειονότητα των μαθητών. Ερευνάται η εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατούσε στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί το πρώτο σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ιδρύθηκε στην πόλη των Γιαννιτσών.

Διερευνάται η σχολική ζωή του Α΄ Γυμνασίου Γιαννιτσών και ο αντίκτυπος της στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της πόλης από το 1914, χρονιά ίδρυσής του έως τη δεκαετία του 1980.

Ειδικότερα, στοχεύει να παρουσιάσει:

- ✓ την καθημερινή ζωή του σχολείου (πρόγραμμα μαθημάτων, εκπαιδευτικοί, σχολικές δραστηριότητες, μαθητικές κοινότητες, εκδρομές, καθημερινή ζωή στο σχολείο).
- ✓ το προφίλ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών του σχολείου,
- ✓ τις μεθόδους μάθησης που εφαρμόζονταν κατά την εξεταζόμενη περίοδο,
- ✓ το σύστημα ποινών και αμοιβών, που επιβάλλονταν στους μαθητές και τις μαθήτριες,
- ✓ τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και μαθητριών του ίδιου ή του άλλου φύλου,
- ✓ τον τρόπο, που τα ίδια τα πρόσωπα (εκπαιδευτικοί και μαθητές και μαθήτριες) βιώνουν τα πολιτικά και ιστορικά γεγονότα της περιόδου που εξετάζεται,
- ✓ τις επιδράσεις που δέχονται οι μαθητές και οι μαθήτριες από τις πολιτικές, κοινωνικές οικονομικές και εκπαιδευτικές μεταβολές,
- ✓ τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μαθητριών,
- ✓ το προφίλ των μαθητών και μαθητριών του σχολείου, που ανέλαβαν ηγετικές θέσεις και διακρίθηκαν σε διάφορους τομείς της ελληνικής κοινωνίας αργότερα.

Στην εργασία ακολουθείται η ιστορική ερμηνευτική μέθοδος. Το βασικό υλικό, πρωτίστως, αντλείται από τη μελέτη του αρχαιακού υλικού του σχολείου (βιβλία πράξεων, μαθητολόγια, ποινολόγια κ.λπ.). Πιο συγκεκριμένα, αναζητώ και παρουσιάζω θέματα αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τα ζητήματα πειθαρχίας, τη σχολική και κοινωνική ζωή, τα μαθητικά συμβούλια, τις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, τις σχολικές εκδρομές κ.λπ. Στη συνέχεια, μελετώ τον τοπικό ημερήσιο και περιοδικό τύπο προκειμένου να εξετάσω την απήχηση που είχε το σχολείο στην κοινωνία των Γιαννιτσών.

Η ολοκλήρωση της συλλογής του υλικού πραγματοποιείται με μη δομημένες συνεντεύξεις και προφορικές μαρτυρίες δεκατριών εκπαιδευτικών (διευθυντών και διευθυντριών, και καθηγητών και καθηγητριών) αλλά και μαθητών και μαθητριών του Α΄ Γυμνασίου Γιαννιτσών από το 1920 έως το 1980. Οι συνεντευξιζόμενοι, άνδρες και γυναίκες, έχουν υπηρετήσει ή έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο και εργάζονται, σήμερα, σε διάφορους επιστημονικούς και τεχνικούς και επαγγελματικούς κλάδους.

Η εργασία αυτή επιχειρεί να φωτίσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα της περιόδου 1914-1980 στην περιοχή των Γιαννιτσών, να ανιχνεύσει τις σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών και μαθητριών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών και, τέλος, να συμβάλει στη μελέτη των εκπαιδευτικών αλλαγών της εξεταζόμενης περιόδου και

στον τρόπο που αυτές επηρέασαν τη σχολική ζωή ενός σχολείου της ελληνικής περιφέρειας.

Βιβλιογραφία

- Cohen, Louis & Manion Lawrence (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/μετ.* Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Χατζής, Χρήστος (2002). *Τα Γιαννιτσαά στην Ιστορία.* Γιαννιτσαά: Εκδόσεις Βαγουρδής.
- Χατζής, Χρήστος (2006). *Το Γυμνάσιο Γιαννιτσών 1914-1979.* Γιαννιτσαά: Εκδόσεις Βαγουρδής.
- Iggers, Georg (1999). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα. Από την επιστημονικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού/μετ.* Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κυρίτσης, Δημήτρης & Φούκας Βασίλης (2010). *Διερευνώντας την Τοπική Ιστορία της Θεσσαλονίκης: Απόψεις, στάσεις και γνωστικό επίπεδο μαθητών και μαθητριών και η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου στη διαμόρφωση τους.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος & Ρεπούση Μαρία (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2003). Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο: Προβλήματα και προοπτικές. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 13, 17-33.
- Thompson, Paul (2008²). *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία/μετ.* Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν & Νικόλαος Ποταμιάνος. Αθήνα: Πλέθρον.
- Βαϊνά, Μαρία (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διδασκάλισσες της Κρήτης: υποκείμενα της Ιστορίας: αρχές 19^{ου} αιώνα έως το τέλος της Κρητικής Πολιτείας

Μαρία Δελάκη

Υποψήφια Δρ.

margiadelaki@gmail.com

Επόπτρια εργασίας: Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου

Σκοπός της εισήγησης είναι η ανάδειξη των Κρησών διδασκαλισσών ως υποκειμένων της Ιστορίας, κατά τη χρονική περίοδο των αρχών του

19ου αιώνα έως το τέλος της Κρητικής πολιτείας (1913). Στα πλαίσια της συγκεκριμένης σκοποθεσίας, οι Κρήσες δασκάλες δεν αποτελούν απλώς συμπληρωματικές-περιγραφικές μεταβλητές αλλά υποκειμένα ανάλυσης, δηλαδή δρώντα άτομα, 'agent', φορείς κοινωνικής αλλαγής και φορείς νοήματος, που συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της πολλαπλής συλλογικής ταυτότητάς τους –επαγγελματικής, κοινωνικής, φύλου–, μέσα από τις παραμέτρους της έμφυλης κοινωνικής ιδεολογίας, της εργασίας τους, της λογιόσύνης/εγγραμματοσύνης τους, της εθνικής ιδεολογίας και της κοινωνικής τους τάξης. Υπό το πρίσμα της διερεύνησής τους ως υποκειμένων πολύμορφων, αντιφατικών, εξελισσόμενων, που βιώνουν με ποικίλους τρόπους τόσο δι-υποκειμενικά όσο και ενδο-υποκειμενικά τη «θηλυκότητα» του κοινωνικο τους φύλου, οι διδασκάλισσες της Κρήτης διερευνώνται όχι μόνο ως κοινωνική κατηγορία φύλου αλλά και ως κοινωνική ομάδα, στην οποία συνυπάρχουν πολλαπλές, πολυσύνθετες, διαφορετικές, αντιφατικές, άνισες και ρευστές ταυτότητες τόσο σε υποκειμενικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Ως προς τη μέθοδο που ακολουθείται, αυτή στηρίζεται απαρχής μέχρι τέλους σε λεπτομερή έρευνα των υπαρχόντων πηγών και γίνεται με βάση την ιστορική-ερμηνευτική και βιογραφική μέθοδο. Αναφορικά με το υλικό που χρησιμοποιείται, κυρίως αξιοποιείται ανέκδοτο αρχειακό υλικό και πρωτογενείς πηγές (ημερολόγια, αλληλογραφία, επιστολές, υπομνήματα, εκθέσεις, πανηγυρικοί λόγοι, άρθρα-μελέτες) ενώ κατά δεύτερο λόγο τα στοιχεία της παρούσης μελέτης βασίζονται σε δευτερογενείς πηγές (κλασικά και έγκυρα δημοσιεύματα και μελετήματα δοκίμων συγγραφέων, μελετητών αλλά και περιηγητών της εποχής).

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρουσίασης εξετάζονται δυο βασικοί θεματικοί άξονες: στο πρώτο μέρος μελετάται η ανάπτυξη δικτύου εκπαίδευσης και επαγγελματικής απασχόλησης των Κρησών διδασκαλισσών που δραστηριοποιήθηκαν κυρίως εκτός Κρήτης από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα έως το τέλος της δεκαετίας του 1850 ενώ στο δεύτερο μέρος εξετάζεται το εύρος και το περιεχόμενο της κοινωνικής δραστηριότητάς τους, όπως αυτή διαμορφώνεται κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα έως το τέλος της περιόδου της Αυτονομίας.

Ειδικότερα, όσον αφορά το πρώτο μέρος, προκειμένου να παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαίδευσης και επαγγελματικής σταδιοδρομίας του γυναικείου διδακτικού προσωπικού της Κρήτης κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 19^{ου} αιώνα, ενδεικτικά εξετάζεται η θεματική της «μετανάστευσης» Κρησών γυναικών με σκοπό τη φοίτηση και τη μετεκπαίδευσή τους στα σχολεία του ελληνικού κράτους. Πρόκειται για μια σύνδεση του γεωγραφικού με τον προσωπικό και κοινωνικό χώρο των διδασκαλισσών, η οποία καθορίζει τόσο τους προσωπικούς όσο και τους δημόσιους διακανονισμούς της ζωής αυτών. Υπό τη θεώρηση αυτή επισημαίνονται οι λόγοι που τις οδήγησαν στο εγχείρημα της με-

τανάστευσης, τα κριτήρια εισαγωγής τους στα σχολεία του ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση που αυτές έλαβαν και οι επιδόσεις που σημείωσαν στα εν λόγω διδακτήρια. Επιπλέον διαφωτίζεται η επαγγελματική τους σταδιοδρομία τόσο στο ελληνικό κράτος όσο και στην Κρήτη, μέσα από α) τη διερεύνηση των λόγων που οδήγησαν έναν σεβαστό αριθμό Κρησσών διδασκαλισσών να ιδρύσει, να διευθύνει και να υπηρετήσει σε σχολεία του ελληνικού κράτους και όχι της πατρίδας τους, ταυτόχρονα όμως να επηρεάσει καταλυτικά τα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου καταγωγής τους και β) την αποτίμηση της επιστροφής των Κρησσών διδασκαλισσών στη Νήσο καθώς ο επαναπατρισμός αυτός: 1) επαναπροσδιορίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα, 2) ενισχύει τις πρώτες προσπάθειες για τη θεμελίωση της γυναικείας εκπαίδευσης στην Κρήτη και 3) επιφέρει μια μετακένωση των μεθόδων διδασκαλίας που ίσχυαν στο επίσημο ελληνικό κράτος στην Κρήτη.

Στο δεύτερο μέρος, η διερεύνηση της κοινωνικής δραστηριότητας της εν λόγω επαγγελματικής κατηγορίας των γυναικών, κυρίως κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα έως την Ένωση με το επίσημο ελληνικό κράτος, διαπλέκεται με επιμέρους «ιστορίες» όπως της φιλανθρωπίας, των γυναικείων οργανώσεων και σωματείων, του φεμινιστικού κινήματος, της εθνικής δράσης, του συνδικαλισμού, του σοσιαλισμού, ακόμα και της φιλοζωικής δράσης αλλά και της «κουλτούρας» της εποχής. Επιπροσθέτως αποσαφηνίζεται το νόημα που αποδίδουν οι ίδιες δασκάλες της Κρήτης στην κοινωνική δράση και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για την εμπλοκή τους σε αυτήν μέσα από την παράλληλη συνεξέταση των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών μετασχηματισμών και κοινωνικο-εκπαιδευτικών επιταγών. Επίσης, διερευνάται ο βαθμός της αποδοχής της πολυσχιδούς κοινωνικής τους δραστηριότητας από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο καθώς και οι επιρροές που δέχτηκαν στην κοινωνική δραστηριοποίησή τους τόσο από τα ευρωπαϊκά ρεύματα όσο και από τις Ελληνίδες του ελεύθερου κράτους. Τέλος εξετάζεται ο αντίκτυπος των εκπεφρασμένων παρεμβάσεων του γυναικείου διδακτικού προσωπικού της Κρήτης στην υποκειμενική, επαγγελματική, πολιτική και συλλογική-έμφυλή τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1993). Ιστορία των γυναικών, Ιστορία του φύλου, φεμινιστική ιστορία: μεθοδολογικές διεργασίες και θεωρητικά ζητήματα μιας εικοσαετίας. *Δίμη*, 6, 12-31.
- Βαρίκα, Ε. (1988). Το κενό στον καθρέπτη. Βιογραφικές προσεγγίσεις στην ιστορία των γυναικών. *Δίμη*, 3, 64-71.
- Κοκκινίδου, Α. (1997). Ο λόγος του «Άλλου». Φεμινισμός και Μεταμοντερνισμός. *Δίμη*, 9, 222-237.

- Μαλούτα-Παντελίδου, Μ. (1995-1996). Για τον φεμινισμό της κρίσης. Από τη διαφορά των φύλων στην πολυποίκιλη γυναικεία υποκειμενικότητα. *Δίνη*, 8, 101-119.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Η Φεμινιστική κριτική της παραδοσιακής επιστημονικής έρευνας και η εναλλακτική της πρόταση, στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: τυπωθήτω, 119-143.
- Χαντζαρούλα, Π. (2006). Ιστορία του Φύλου και η αλλαγή του ιστοριογραφικού παραδείγματος, *Σύγχρονα Θέματα*, περίοδ. Β', 94, 43-49.
- ξενόγλωσση
- Anthias, F., Lazaridis, G. (eds) (2000). *Gender and Migration in Europe. Employment, Welfare and Politics*. London, New York: Routledge.
- Bock, G., Cova, A. (2003). *Ecrire l'histoire des femmes en Europe du Sud 19-20eme siècle*. Celta Editora: Oeiras, 5, 97-115.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish*, London: Penguin.
- Harding, S. (1992). Subjectivity, experience and knowledge, στο Pieterse, J.N. (επιμ.). *Emancipations, Modern and Postmodern*. London: Sage, 175-194.
- Irigaray, L. (1985). *Speculum of the other woman*. New York: Cornell University Press.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*, London: Polity Press.
- Smith, B. (1995) Gender and the Practices of Scientific History: The Seminar and the Archival research in the nineteenth century. *The American Historical Review*, 100(4). 1150-1666.
- Smith, B. (1998) *The Gender of History: Men, Women and Historical practice*, Harvard University Press.
- Spain, D. (1992). *Gendered Spaces*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Tilly. L.A. (1990). Genre, histoire des femmes et histoire sociale. *Geneses* 2, 148-167.

**ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Η συμβολή της μη τυπικής/άτυπης μάθησης στην απόκτηση ψυχο-παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: ζητήματα εγκυροποίησης μέσω της χρήσης του Validpack

*Ευδοξία Καμπράνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
evikamprani@hotmail.gr*

Επόπτης εργασίας: Γιώργος Ζαρίφης

Από τα μέσα ήδη της δεκαετίας του 1980 υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και αποτελεί επένδυση. Θεμελιώδης στόχος των ατόμων αλλά και των κρατών είναι η διαρκής αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων με τη δημιουργία ενός συνεχούς μεταξύ των τυπικών και μη τυπικών περιβαλλόντων (Κόκκος, 2002:60). ούτως ώστε να βελτιωθεί η απασχολησιμότητα, να αρθούν τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, να τονωθεί η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή των πολιτών.

Το 2000 η Ευρωπαϊκή Ένωση εξέδωσε υπόμνημα σχετικά με τη Δια Βίου Εκπαίδευση (Memorandum on Lifelong Learning). στο οποίο αναφέρεται ότι πρέπει να εκτιμήσουμε την αξία της συμμετοχής στη μάθηση και στα αποτελέσματά της, ιδιαίτερα όσα αποκτήθηκαν με μη τυπικό / άτυπο τρόπο καθώς επίσης και να προάγουμε καινοτόμες μορφές αξιολόγησης και αποτίμησης της γνώσης που αποκτήθηκε με τους προαναφερόμενους τρόπους. Στο σημείο αυτό, προς αποφυγήν παρεννοήσεων, πρέπει να διευκρινιστεί ότι τυπική μάθηση (formal learning) είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε ιεραρχημένο, οργανωμένο σε βαθμίδες και δομημένο περιβάλλον, είναι σκόπιμα σχεδιασμένη και μπορεί να οδηγεί σε τυπική αναγνώριση (δίπλωμα, πιστοποιητικό). Μη τυπική (non formal) ονομάζεται η μάθηση που είναι ενσωματωμένη σε σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες δε σχεδιάστηκαν εξ αρχής ως μαθησιακές αλλά μπορεί να περιέχουν σημαντικά μαθησιακά στοιχεία. Άτυπη (informal) είναι η μάθηση που προκύπτει από την καθημερινή ζωή που σχετίζεται με τη δουλειά και τον ελεύθερο χρόνο. Συχνά αναφέρεται με τον όρο «μάθηση μέσω εμπειριών» (experiential learning) και θεωρείται συμπτωματική. Δεν είναι δομημένη με όρους μαθησιακών στόχων, χρόνου και τυπικά δεν οδηγεί στην certification (Smith, 2009:8 Straka, 2004:9).

Ακολούθησε πληθώρα ευρωπαϊκών αποφάσεων που υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης κατάλληλων δομών-συστημάτων που θα υποστηρίζουν τη διαδικασία εγκυροποίησης των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν εκτός συμβατικού τυπικού πλαισίου. Με την έννοια της εγκυροποίησης (validation) αναφερόμαστε στην επιβεβαίωση από ένα αρμόδιο σώμα ότι τα αποτελέσματα της μάθησης –γνώσεις και δεξιότητες–

που αποκτήθηκαν από το άτομο σε τυπικό / μη τυπικό / άτυπο πλαίσιο έχουν μετρηθεί βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και ανταποκρίνονται προς τις απαιτήσεις ενός επαρκώς προσδιορισμένου επιπέδου. Η αξιοπιστία της εγκυροποίησης θα λέγαμε ότι εξαρτάται από την ύπαρξη δίκαιων κριτηρίων και την επάρκεια των ατόμων που θα κάνουν την αξιολόγηση. Φυσικά, για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου θεωρείται ως προαπαιτούμενη η ύπαρξη κοινών ευρωπαϊκών κριτηρίων και κοινού αξιόπιστου οργάνου ανίχνευσης, καταγραφής και αποτίμησης των άτυπων δεξιοτήτων.

Ερευνητές του Romanian Institute for Adult Education (στο πλαίσιο του Vineras project). σε συνεργασία με πληθώρα φορέων του εξωτερικού κατέβαλαν μια πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ενός τέτοιου ερευνητικού εργαλείου, το οποίο να μπορεί να αξιοποιηθεί στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Validpack (όπως ονομάζεται το συγκεκριμένο όργανο) φιλοδοξεί να θέσει τα κοινά ευρωπαϊκά κριτήρια και τη μεθοδολογία για την εγκυροποίηση και τη μελλοντική πιστοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων, δεδομένου ότι ο ρόλος τους έχει με την πάροδο του χρόνου μεταβληθεί, είναι πολυπρισματικός και οι γνώσεις που πρέπει να έχουν είναι τόσο επιστημονικές, όσο και παιδαγωγικές, κοινωνικές και θεσμικές (Καψάλης, 2002:121).

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τους εκπαιδευτές ενηλίκων και προσπαθεί να διερευνήσει τη συμβολή της μη τυπικής / άτυπης μάθησης στην απόκτηση των ψυχοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων που διαθέτουν και να αποτιμήσει ποιοτικά τη διδασκαλία τους. Επίσης γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο στον ελλαδικό χώρο, να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις του και να γίνουν οι απαιτούμενες τροποποιήσεις για να ανταποκριθεί στις συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας.

Ορισμένα ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την ανωτέρω στοχοθεσία ήταν τα εξής:

- ✓ Ποιες οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής και πώς αποκτώνται;
- ✓ Ποιες στάσεις / αξίες του εκπαιδευτή προάγουν τη μάθηση;
- ✓ Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές τον ρόλο τους;
- ✓ Είναι το Validpack κατάλληλο για εφαρμογή στον ελλαδικό χώρο;
- ✓ Ποια μαθησιακά αποτελέσματα προέκυψαν για τους εκπαιδευτές από την όλη ερευνητική διαδικασία;

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι εργάζονταν ως εκπαιδευτές σε ΙΕΚ της Θεσσαλονίκης και διέθεταν επαγγελματική εμπειρία τουλάχιστον 150 ωρών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η έρευνα διήρκεσε από τις αρχές Μαΐου έως τις αρχές Ιουλίου του 2012 κι έλαβε χώρα στα γραφεία των εκπαιδευτών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το Validpack. Η επεξεργασία

των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, με βάση το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης (Μπονίδης, 2004:128-129) και καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα, με βάση το επαγωγικό σύστημα (υπο)κατηγοριών που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων:

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές δεν κατέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εντούτοις εφαρμόζουν εμπειρικά κάποιες από τις αρχές μάθησης των ενηλίκων (ανταποδοτικότητα της γνώσης, σύνδεση θεωρίας-πράξης, συνεργατικότητα, αξιοποίηση των εμπειριών, προσανατολισμό στη δράση, καλό μαθησιακό κλίμα). Γνωρίζουν την αναγκαιότητα προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων αλλά δεν ανταποκρίνονται σε αυτά, λόγω του αυστηρού πλαισίου που τους τίθεται από το ΥΠ. Ενεργητική εμπλοκή των ενηλίκων στο σχεδιασμό του μαθήματος δε διαπιστώθηκε (πχ. στον καθορισμό των στόχων, τον τρόπο /μέθοδο διδασκαλίας). Η πλειονότητα δεν ανέθετε εργασίες και δεν προωθούνταν η εργασία σε ομάδες. Η έννοια της αξιολόγησης ήταν για ορισμένους συνδεδεμένη μόνο με τον έλεγχο των γνώσεων που οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν. Ως προς την παροχή συμβουλευτικής προς τους εκπαιδευόμενους ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά.

Ως προς τα προσόντα που κατά τη γνώμη τους πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αυτά εντοπίζονται στην άρτια κατοχή του γνωστικού αντικείμενου, τις επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, την ικανότητα καλλιέργειας θετικού κλίματος, την καλή γνώση του ακροατηρίου, την οργανωτικότητα, μεταδοτικότητα, ευελιξία και αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση, δεξιότητες τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων κι έξαψης του ενδιαφέροντος των ενηλίκων, δεξιότητες σωστής παρουσίασης της ύλης. Ωστόσο δεν έγινε καμιά αναφορά από μέρους τους σε δεξιότητες κινητοποίησης των εκπαιδευόμενων προς την ενεργητική μάθηση, δεξιότητες ανίχνευσης προϋπαρχουσών γνώσεων-εμπειριών και αξιοποίησής τους στη διδασκαλία.

Οι ερωτώμενοι ένιωθαν διεκπεραιωτές της διδασκαλίας σε συντριπτική πλειονότητα, ενώ σποραδικά αναφέρθηκαν και στο ρόλο του εκπαιδευτή ως διαχειριστή της μαθησιακής ομάδας, ανατροφοδότη, σύμβουλου μάθησης. Αναφορικά με τις στάσεις τους, οι εκπαιδευτές τόνισαν τη δεκτικότητα στη μάθηση και την κριτική, την αξία της αυτομόρφωσης, τη μάθηση μέσω εμπειρίας. Μεμονωμένα αναφέρθηκαν στην αξία της αυτοαξιολόγησης και της κριτικής σκέψης ως στοιχεία που προάγουν την ενήλικη μάθηση.

Επίσης μνημόνευσαν ως περιβάλλοντα που ευνοούν τη μάθηση τόσο τις τυπικές εκπαιδευτικές δομές (σχολείο, πανεπιστήμιο) όσο και μη τυπικές (προγράμματα δήμων, ΚΕΚ, ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης) και

άτυπες (χώρο εργασίας, παρακολούθηση συνεδρίων-σεμιναρίων, εθελοντική εργασία, ενασχόληση με το Διαδίκτυο και τα ΜΜΕ, αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό, που να μπορούν να ανταποκριθούν σχετικά καλά στο έργο τους στη διδασκαλία σε ενήλικες. Επιλογικά, ως προς τις δυνατότητες του Validpack, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι αποτελεί αξιόπιστο και έγκυρο όργανο καταμέτρησης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και περιλαμβάνει όλα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας. Συνεπώς κρίνεται κατάλληλο για τη χρήση του στην Ελλάδα, αν και ίσως πρέπει να τροποποιηθούν οι δείκτες που αναφέρονται στη διαδικασία training.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Καψάλης, Α. & Αδαμ. Παπασταμάτης (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά εισαγωγικά θέματα* (τόμος Α). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. επιμ. (2002). *Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ξενόγλωσση

Buiskool, B et al (2010). *Key competences for adult learning professionals. A contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Final report

CEDEFOP (2008). *Validation of non formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Luxemburg: Office for official publications of the European Communities

Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities, 30 October 2000 SEC (2000) 1832

Research voor Beleid & Plato (2008). *Adult Learning Professions In Europe. Study on current situation, trends and issues*. Final report (Zoetermeer).

Smith, L. & B. Clayton (2009). *Recognising non formal-informal learning: participant insights & perspectives*. Australia: NCVET

Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen: Institut Technik & Bildung

Vinapac (2008). *Handbook for the use of Validpack for the validation of psycho-pedagogical adult educator's competences*

Το θέατρο στην επιμόρφωση των φιλολόγων καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βασιλική Τυφλιώρη
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
vicky.86@windowslive.com

Επόπτης εργασίας: Γιώργος Ζαρίφης

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και σκοπών της εκπαίδευσης είναι η ουσιαστική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ένα αποτελεσματικό μέσο για την εκπλήρωση της προϋπόθεσης αυτής είναι το θέατρο και όλα τα μέσα τα οποία θέτει σε λειτουργία για να μεταφέρει τα μηνύματά του στο κοινό. Για να συμμετέχει κανείς σε μια θεατρική δραστηριότητα δεν πρέπει απλώς να ακολουθεί οδηγίες ή να εκτελεί εντολές, αλλά να σκέφτεται, να ακούει, να φέρει και να αξιοποιεί όλες τις καταβολές και τις γνώσεις που αποκόμισε από τις μέχρι τώρα εμπειρίες του, με σκοπό να τις μεταδώσει μέσω ενός ουσιαστικού διαλόγου με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Ο διάλογος αυτός προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και οδηγεί στην αναθεώρηση των υπαρχουσών εμπειριών τους και στο χτίσιμο μέσω της από κοινού συμμετοχής τους στη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης.

«Το μήνυμα που εκπέμπει η ερμηνεία του ηθοποιού επί σκηνής επιδρά στο συναίσθημα του ίδιου του πομπού κατά τρόπο αμφίδρομο. Με τον τρόπο αυτό, η στάση του αναδιοργανώνεται και σχηματίζεται εκ νέου πάνω στη σκηνή έχοντας πάντα υπόψη ορισμένες αρχές και κανόνες, οι οποίοι σχετίζονται με το πόσο και μέχρι ποιο σημείο ο ηθοποιός μπορεί να γίνει παραστατικός (Γραμματάς, 1997: 29).

Κατά συνέπεια, τα δομικά στοιχεία του θεάτρου είναι: α. ο διάλογος, β. η δράση, γ. η πλοκή, δ. οι τεχνικές δραματικής έντασης, ε. οι καταστάσεις και στ. οι χαρακτήρες. Έτσι, όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν από κοινού να δράσουν, να σκηνοθετήσουν και να μετουσιώσουν ένα οποιοδήποτε θεωρητικό κείμενο σε δραματικό.

Το θέατρο στην Εκπαίδευση εισήχθη στο σχολικό περιβάλλον τη δεκαετία του '60 στη Μεγάλη Βρετανία, προκειμένου να καλύψει υπάρχουσες και νέες σχολικές ανάγκες. Πρωταρχικό ρόλο στην εφαρμογή του μέσα στην τάξη διαδραματίζει η

«ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, η διέγερση του ενδιαφέροντός του και ο εμπλουτισμός των εμπειριών του. Όλα αυτά αποσκοπούν στην καλλιέργεια κι αξιοποίηση και καλλιέργεια του πνεύματος του μαθητή μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις μεθόδους διδασκαλίας» (Παπαδόπουλος, 2010: 260).

Με αυτό τον τρόπο δίνει έμφαση στη φαντασία του παιδιού και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του και προωθεί διάφορες θεατρικές τεχνικές που θεωρούν απαραίτητη τη χρήση παιδαγωγικών πρακτικών, προκειμένου ο μαθητής να συμμετέχει και να δρα θεατρικά με όλες του τις αισθήσεις. Όπως υποστήριζε κι ο Ken Robinson, «οι νέες αντιλήψεις στην εκπαίδευση επενδύουν στις ικανότητες των μαθητών, επιδιώκουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση στη μάθηση και διδάσκουν δεξιότητες μέσα από ένα σχολείο που εργάζεται πάνω στη δημιουργικότητα και τον πολιτισμό» (Σέξτου, 2005: 174). Σαν αποτέλεσμα, το θέατρο προωθεί «τη μάθηση μέσα από την πράξη» μέσω της δραματουργικής επεξεργασίας κειμένων, του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Η δραματολογική επεξεργασία ενός κειμένου γίνεται μέσω της δραματουργικής ανάλυσης, κατά την οποία εξετάζεται η γνησιότητα ενός κειμένου, ειδικότερα όταν πρόκειται για προϊόν μετάφρασης, ερμηνεύεται το ίδιο το κείμενο ως προς τη χρονολογία συγγραφής του και τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο πομπός στο δέκτη και συλλέγονται πληροφορίες αρχικά για τα εξωκειμενικά στοιχεία του κειμένου, δηλαδή η ιδεολογία της εποχής και του συγγραφέα, το φωτογραφικό υλικό και τα αισθητικά ρεύματα που πρεσβεύει και αργότερα για τα ενδοκειμενικά, τα οποία αφορούν στα στοιχεία του κάθε ρόλου και τις εμπειρίες που συνθέτουν τη ζωή και το χαρακτήρα του. οι θεματικές των κειμένων προς επεξεργασία μπορεί να ποικίλλουν, να προέρχονται δηλαδή από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας, της Λογοτεχνίας ή των Φυσικών Επιστημών (Σέξτου, 2005: 175) Το θεατρικό παιχνίδι, από την άλλη, και οι τεχνικές του (παντομίμα, παιχνίδι ρόλων) εξάπτει τη φαντασία του μαθητή και τον ωθεί στο να δημιουργεί και να αναδημιουργεί κείμενο και ρόλους από την αρχή προσεγγίζοντας τα δύο αυτά στοιχεία μέσω της δικής του οπτικής και αξιοποιώντας στοιχεία του χαρακτήρα του. τον ίδιο σκοπό εκπληρώνει και η τεχνική της δραματοποίησης, αφού γίνεται ανάλυση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικών στοιχείων του κειμένου, δηλαδή της χρονολογίας που συνεγράφη και των ιδεολογιών που αντιπροσωπεύει, και δίνεται ώθηση στο μαθητή να προσεγγίσει την πλοκή και τους ρόλους μέσα από τα δικά του μάτια και το πώς αντικατοπτρίζονται όλα αυτά στη δική του σκέψη, με αποτέλεσμα να αυτοσχεδιάζει (Μουτσαδάκης, 1994: 200)

Σκοπός λοιπόν της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι η «διά του θεάτρου παίδευση». Αυτό επιτυγχάνεται με

«την εφαρμογή ενός γνήσιου θεατρικού, βιωματικού και οικοσυστημικού περιβάλλοντος δημιουργικής, κριτικής και διαλεκτικής εμπύχωσης και μαθητείας, υπό το πρίσμα αφενός της σύγχρονης και μεταμοντέρνας θεατρικής τέχνης και αφετέρου των γνωστικών και κοινωνικών επιστημών, όπως η φαινομενολογική, ανθρωπιστική, γνωστική, ψυχαναλυτική ψυχολογία (πλήρης αντίληψη της εμπειρίας και ερμηνεία του περιβάλλοντος μέσω προσωπικής και ενεργη-

τικής συμμετοχής στη διαμόρφωση αυτού) και κοινωνική ανθρωπολογία, η ερμηνευτική και κριτική παιδαγωγική» (Παπαδόπουλος, 2010: 60).

Το ίδιο το θέατρο αποκτά τεράστια παιδαγωγική αξία, διότι μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας των ηθοποιών με το κοινό μεταφέρονται συνέχεια πληροφορίες που έχουν σκοπό να πείσουν το θεατή, να θέσουν σε λειτουργία τις ψυχοπνευματικές του ικανότητες και να ενεργοποιήσουν την αισθητική του καλλιέργεια. Η παραστατική απεικόνιση προσώπων, θεσμών και καταστάσεων από τους ηθοποιούς, η προβολή πεποιθήσεων και ιδανικών κι η ανάδειξη χαρακτήρων και των σχέσεων μεταξύ τους, που προσλαμβάνονται από τους θεατές κάθε ηλικίας άμεσα και κριτικά, εκπληρώνουν την παιδαγωγική αποστολή του θεάτρου, αφού αποδέκτης των μηνυμάτων που εκπέμπει κάθε θεατρική παράσταση είναι οι θεατές. Με την ύπαρξη της θεατρικής ψευδαίσθησης και της ταύτισης στη συνείδηση του θεατή και τη συνύπαρξη του θεατρικού φαινομένου με την αντικειμενική πραγματικότητα, ο θεατής αποκτά γνώσεις, προβληματίζεται ηθικά, αναδομεί το συνειδησιακό του κόσμο, ωριμάζει και εξελίσσεται ψυχικά και πνευματικά και καταλήγει μία ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη προσωπικότητα (Γραμματάς, 1997: 120).

Το ερευνητικό μέρος εκπονήθηκε με την εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης μέσω της *συμμετοχικής παρατήρησης* και της ημιδομημένης συνέντευξης. Συμμετείχα σε έναν πραγματικό χώρο μάθησης, συγκεκριμένα σε ένα θερινό θεατρικό χώρο κατακλεισμένο από δάση και πλούσια βλάστηση, και κατέγραφα ο, τι λάμβανε χώρα σε όλη τη διάρκεια των σεμιναρίων. Τα δεδομένα τα απομαγνητοφώνησα και τα ανέλυσα μέσω της πρότυπης δόμησης και της δόμησης περιεχομένου. Το θεατρικό κείμενο αναλύθηκε στα δομικά του μέρη και οι χαρακτήρες προσεγγίστηκαν με βάση τις δράσεις τους, το χαρακτήρα τους και τα κίνητρά τους. Όλοι οι συμμετέχοντες από κοινού αναλάβαμε ρόλους, σκηνοθετήσαμε και ανασυνθέσαμε το σενάριο. Πολύτιμη υπήρξε η καθοδήγηση του σκηνοθέτη ο οποίος ενίσχυε την ισότιμη συμμετοχή όλων χωρίς ποτέ να μας υποδεικνύει ότι οι ιδέες και οι προσεγγίσεις του καθενός από μας ήταν λανθασμένες.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το σύνολο των γνώσεων που αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στο σεμινάριο ήταν σημαντικά και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διεξάγεται η ίδια η διδακτική διαδικασία σε σχέση με την ανθρώπινη ζωή. Η ίδια η ζωή, λοιπόν, διαμορφώνεται από τη δράση, η οποία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη. Τη δράση την ορίζουν τα ενεργητικά μεταβατικά ρήματα. Κατά συνέπεια, η δράση του ηθοποιού-εκπαιδευτικού πρέπει να μεταδίδεται στο δέκτη, αλλιώς ο ηθοποιός παίζει για τον εαυτό του (Grotowski, 1982: 78). Τη δράση τη διαμορφώνουν τα κίνητρα, δεδομένου ότι κάθε δράση αποσκοπεί σε κάτι συγκεκριμένο. Τις ανθρώπινες σχέσεις, από την άλλη

πλευρά, τις καθορίζουν οι σχέσεις στάτους, τα οποία ανεβοκατεβαίνουν συνέχεια και πρέπει να έχουν άθροισμα 10, ούτως ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στους δρώντες. Το θέατρο γενικότερα αναπαριστά τη ζωή, οπότε θεωρείται απαραίτητο για τη μαθησιακή διαδικασία, αφού οποιαδήποτε πληροφορία λαμβάνουν οι μαθητές αντικατοπτρίζει φαινόμενα και πτυχές της ανθρώπινης ζωής και καθημερινότητας (Στανισλάφσκι, 1959: 109).

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές της έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Γκροτόφσκι, Π. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*/μετ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γαϊτη-Βορρέ. Αθήνα: Εκδόσεις Θεωρία: ζητήματα αισθητικής και σημειωτικής.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Θεατρική Παιδεία.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μουτσαδάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Παπανδρέου, Ν. (1989). *Περί Θεάτρου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Στανισλάφσκι, Κ. (1959). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*/μετ. Α. Νίκας. Αθήνα: Έκδοση Δραματικής Σχολής Θεάτρου Χρ. Βαχλιώτη & Γκόννη.
- Davis, D. (2001). Το θέατρο ως πείσμα της κοινωνικής πραγματικότητας, στο Γκόβας Ν. (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 269-274.
- Vio, K. (2006). Αγώνας αυτοσχεδιασμού: μια παιγνιώδης προσέγγιση του θεάτρου. Μπορώ ως εκπαιδευτικός να προτείνω μια θεατρική δραστηριότητα; στο Γιαννούλη Μ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Α. (επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 268-274.

ξενόγλωσση

- Adelman, C., Kemmis, St. & Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference, in H. Simons (ed). *Towards a science of the singular: Essays about case study in educational research and evaluation*. University of East Anglia: Centre of Applied Research in Education, 45-61.
- Bentley, E. (1984). *What is theatre? Incorporating the dramatic event and other reviews*. New York: limelight editions.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London and New York: Routledge.
- Bolton, G. (1993). Drama in Education and TIE: a comparison, στο Jackson, T. *New Perspectives on Theatre in Education*, Second Edition. London: Routledge, 39-50.
- Fleming, M. (2003). *Starting Drama Teaching*, Second Edition. London: David Fulton Publishers.
- Govas, N. & Mavrokordatos, A. (eds) (2009). *mPPACT manifest*. Bedfordshire: Authors OnLine.
- Heathcote, D. (1971). Drama and Education: Subject or System? στο Dodd N. & Hickson (επιμ.) *Drama and Theatre in Education*. London: Heinemann Educational Books, 42-62.
- Jackson, T. *New Perspectives on Theatre in Education*. Second Edition. London: Routledge.
- Pammenter, D. (1993). Devising for TIE, στο Jackson, T. *New Perspectives on Theatre in Education*, Second Edition, 53-70. London: Routledge.
- Williams, G. (1986). *Choosing and staging a play*. Hampshire: Macmillan Education.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Bristol UK, Chicago USA: Intellect Ltd.

**ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Οι σχέσεις των κωφών ατόμων με τους ακούοντες συνομηλίκους τους κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία: η οπτική των κωφών

*Ιφιγένεια Κοτσάνη
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
ifikotsani@hotmail.gr*

Επόπτρια εργασίας: Μάρω Δόικου

Η ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού είναι άμεσα συνυφασμένη με τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων από την παιδική ακόμα ηλικία. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους του, το παιδί μαθαίνει να διαπραγματεύεται τις κοινωνικές σχέσεις σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες και τις απαιτήσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της απόρριψης ή της δυσκολίας αποδοχής του από την πλευρά των άλλων (Densham, 1995: 17).

Ειδικότερα, στην περίπτωση των κωφών ατόμων, η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων με ακούοντα και κωφά άτομα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ασφάλειας (Higgins & Nash, 1996: 116). Οι πρώτες σχέσεις των κωφών ατόμων με ακούοντες δημιουργούνται στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς των κωφών ατόμων είναι ακούοντες. Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον οι κωφοί, όπως είναι λογικό, αναπτύσσουν σχέσεις με άλλα άτομα, κωφά και ακούοντα, συνομήλικα και μη. Για τους ακούοντες, οι φιλίες που αναπτύσσονται κατά την παιδική και ενήλικη ζωή και διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο, τη δουλειά και τις δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος, διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου, καθώς γίνονται νέες γνωριμίες, με τις οποίες ενδεχομένως να μπορεί να εξελιχθεί μία φιλία περαιτέρω. Ωστόσο, στην περίπτωση των κωφών δεν ισχύει το ίδιο. Οι φιλίες δημιουργούνται μέσω της κοινότητας των κωφών και βασίζονται σε ισχυρούς δεσμούς και δεν αλλάζουν, καθώς περνούν τα χρόνια (Gregory et al., 1995: 156).

Η κοινότητα των κωφών χαρακτηρίζεται ως μία ομαδική οντότητα στην οποία το κάθε άτομο έχει τα ίδια δικαιώματα (Higgins & Nash, 1996: 6, Haughton, 1999: 27). Ο πυρήνας της κοινότητας των κωφών διαμορφώνεται από τους κωφούς που προέρχονται από οικογένειες κωφών (Corker, 1995: 24). Η κοινότητα των κωφών δημιουργήθηκε από τα ίδια τα κωφά άτομα ως αποτέλεσμα της ολοένα και αυξανόμενης συνειδητοποίησης, από την πλευρά τους, των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητά τους (Moores, 2007: 347) και έχει χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα άλλων αναγνωρίσιμων πολιτισμικών ή εθνικών ομάδων (Moores, 2007: 62).

Παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ κωφών και ακουόντων θεωρείται ο τρόπος επικοινωνίας. Οι κωφοί επιλέγουν κωφούς φίλους και η επιλογή τους αυτή βασίζεται σε επικοινωνιακά κριτήρια. Σ' αυτές τις σχέσεις, τα κωφά παιδιά αισθάνονται πιο οικεία, πιο ασφαλή και καλύπτουν την ανάγκη τους για μια «πραγματική» επικοινωνία με στόχο τη μακρόχρονη φιλία (Kersting, 1997: 253, Foster, 1988 στο Stinson & Whitmire, 1996: 153). Αποφεύγουν να συνάπτουν σχέσεις με ακούοντες, εκτός και αν οι τελευταίοι γνωρίζουν τη Νοηματική γλώσσα, επειδή έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει σε αισθήματα απογοήτευσης, σύγχυσης, απομόνωσης και μοναξιάς (Densham, 1995: 90).

Με αφετηρία τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ κωφών και ακουόντων, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο, από την οπτική ενήλικων κωφών ατόμων. Συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα κωφά άτομα συνάπτουν κοινωνικές –ή και ερωτικές σχέσεις– κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, τι μορφή έχουν αυτές οι σχέσεις και ποιοι παράγοντες συντελούν στη δημιουργία τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα προγλωσσικώς κωφά άτομα (πέντε γυναίκες και πέντε άνδρες), ηλικίας 30 έως 35 ετών, που διέμεναν στο Νομό Θεσσαλονίκης. Στις οικογένειές τους υπήρχαν και άλλα παιδιά που δεν είχαν κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια ενώ οι γονείς όλων ήταν ακούοντες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις βιντεοσκοπήθηκαν καθώς διενεργήθηκαν στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χωρίς την παρουσία διερμηνέα. Μετά τη βιντεοσκόπηση, μεταφέρθηκαν στη γραπτή ελληνική γλώσσα, όσο το δυνατό πιο πιστά, τα λόγια των συμμετεχόντων (Angelides & Aravi, 2006: 479). Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες, ώστε να νιώθουν άνετα και να μπορούν να εκφραστούν. Έτσι, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο Σωματείο των Κωφών, στο Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και σε δύο περιπτώσεις στα σπίτια των συμμετεχόντων.

Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων επιλέχτηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη και την επεξεργασία του υλικού, διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες έχοντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις τεχνικές της δόμησης, της πρότυπης δόμησης και της εξήγησης (Μπονίδης, 2004: 128-133).

Από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι υφίστανται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των κωφών και των ακουόντων κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία. Στις σχέσεις αυτές τα κωφά άτομα ένιωθαν ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη και αποζητούσαν ανάλογες συμπεριφορές. Δι-

ακριτές, όμως, ήταν και αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους των ακουόντων προς τα κωφά άτομα αλλά και το αντίστροφο, γεγονός που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως είδος άμυνας. Στις περιπτώσεις κοροϊδίας ή χλευασμού των κωφών ατόμων, οι τελευταίοι αντιδρούσαν έντονα, ανάλογα με το χαρακτήρα τους και τις περιστάσεις.

Επίσης, τα κωφά άτομα είχαν συνάψει ερωτικές σχέσεις με ακούοντες και είχαν θετικές εμπειρίες από αυτές. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις φάνηκε πως η κώφωση επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη των σχέσεων αυτών, είτε με άμεσο (δυσκολίες στην επικοινωνία) είτε με έμμεσο τρόπο (επιφυλακτικότητα των κωφών ατόμων, αρνητική στάση και επιρροή άλλων ατόμων του κοινωνικού περιβάλλοντος, έλλειψη κατανόησης από την πλευρά του ακούοντα συντρόφου).

Πρωτοβουλία για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων έπαιρναν και οι δύο πλευρές ανάλογα με την περίπτωση. Στα άτομα στα οποία η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ήταν επαρκώς ανεπτυγμένες, έπαιρναν την πρωτοβουλία να πλησιάσουν και να μιλήσουν με τους ακούοντες.

Βασικός παράγοντας, όπως αναφέρθηκε, που συνέβαλε στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων ήταν το σχολείο. Μέσα στο σχολείο κωφών ή ακουόντων, τα άτομα αυτά συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν λόγω της απώλειας της ακοής. Αναφέρθηκε ως βασικότερη η επικοινωνία. Αναμφίβολα, δε γνωρίζουν όλοι οι ακούοντες και οι ακούουσες τη νοηματική γλώσσα και όταν τα κωφά άτομα δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική γλώσσα, τότε οι δυσκολίες στην επικοινωνία οξύνονται.

Αρκετά από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως, κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, δημιούργησαν φιλίες με τους ακούοντες συνομηλίκους τους, κάποιες από τις οποίες διατηρήθηκαν με το πέρασμα του χρόνου. Επιπλέον, κάποια από τα άτομα αυτά ανέφεραν πως αισθάνονταν «διαφορετικοί», «αποξενωμένοι» μέσα στην ομάδα των ακουόντων συνομηλίκων τους. Γενικότερα, διαφάνηκε πως, ενώ οι συμμετέχοντες περιέγραψαν με ιδιαίτερα θετικούς χαρακτηρισμούς και τόνισαν την οικειότητα που αισθάνονταν μέσα στις φιλικές σχέσεις που είχαν με κωφούς, προσδιόρισαν τις φιλικές τους σχέσεις με ακούοντες κάνοντας αναφορά κυρίως στους κοινωνικούς δεσμούς που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους και όχι στα συναισθήματα που βίωναν μέσα στη φιλική σχέση.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Mooges, D. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές/μετ. Χαρά Λυμπεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ξενόγλωσση

Angelides, P. & Aravi, C. (2006/2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools, *American Annals of the Deaf*, 151 (3), 476-487.

Corker, M. (1995). *Counselling: the deaf challenge*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Densham, J. (1995). *Deafness, children and the family: a guide to professional practice*. England: Ashgate Publishing.

Gregory, S., Sheldon, L. & Bishop, J. (1995). *Deaf young people and their families: developing understanding*. Great Britain: Cambridge University Press.

Haughton, E. (1999). *Living with Deafness*. East Sussex: Wayland.

Higgins, P. & Nash, J. E. (1996). [Understanding deafness socially: continuities in research and theory](#). Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

Kersting, S. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction, *Journal of Deaf studies and Deaf education*, 2(4), 252-263.

Stinson, M. & Whitmire, K. (1990). Self perceptions of social relationships among hearing-impaired adolescents in England, *International Congress on Education of the Deaf*, Rochester, July 29-August 3, 252-263.

**Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνομιλίας σε άτομα
με ελαφρά νοητική καθυστέρηση: σχεδιασμός,
εφαρμογή και αποτελέσματα ενός προγράμματος
παρέμβασης σύντομης διάρκειας**

Κωνσταντίνος Μαντζάρης
μεταπτυχιακός φοιτητής
konstantinosmantzaris@gmail.com
Επόπτρια εργασίας: Μάρω Δόικου

Ένα βασικό διαγνωστικό κριτήριο της νοητικής καθυστέρησης είναι οι περιορισμοί του ατόμου στην ανάπτυξη της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Οι περιορισμοί αυτοί αναφέρονται στις κοινωνικές δεξιότητες,

την αυτοεξυπηρέτηση, την αυτοκαθοδήγηση, την υγεία και την ασφάλεια, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, την ψυχαγωγία και την εργασία (American Psychiatric Association 2000: 47, Luckasson et al. 1992: 1). Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι συνήθως ανήσυχα και παρουσιάζουν πιο συχνά επιθετικότητα, πράγμα που δυσχεραίνει την κοινωνική προσαρμογή τους. Λόγω των δυσκολιών μάθησης και της επακόλουθης σχολικής αποτυχίας, τα παιδιά αυτά βιώνουν άγχος και αισθήματα κατωτερότητας (Heiman & Margalit 1998: 156).

Αναφορικά με τον κοινωνικό τομέα, τα ευρήματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν πως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία φοιτούν στις τάξεις του γενικού σχολείου απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους ή είναι κοινωνικά απομονωμένα. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στη χαμηλή νοητική ικανότητα των παιδιών αυτών, η οποία αποτρέπει τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη να συναναστραφούν μαζί τους αλλά και στην ακατάλληλη συμπεριφορά τους και στις περιορισμένες κοινωνικές τους δεξιότητες (Δελλασούδας 2005: 268). Ανάλογα ευρήματα διαπιστώνονται και σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Υποστηρίζεται πως οι μαθητές αυτοί, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν συναναστρέφονται συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη, είναι πιθανό να μην αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και για τον λόγο αυτό απομονώνονται στο πλαίσιο της ομάδας συνομηλίκων και αισθάνονται μοναξιά (Heiman & Margalit, 1998: 156).

Μία κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν οι δεξιότητες επικοινωνίας. Οι δεξιότητες αυτές εμπλέκονται στις διαπροσωπικές σχέσεις και αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ξεκινά μια συζήτηση, να επικοινωνεί με λεκτικό και με μη λεκτικό τρόπο και να προσαρμόζει την επικοινωνία ανάλογα με την περίσταση και το άτομο στο οποίο απευθύνεται (Wiener 2004: 24). Οι δυσκολίες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την καθημερινή επικοινωνία με τους άλλους αποδίδονται στα ελλείμματα που εμφανίζουν στην προσαρμοστική συμπεριφορά αλλά και στον γνωστικό τομέα (αδυναμίες στη μνήμη, την προσοχή κ.λπ.) και συντελούν στην κοινωνική τους αποξένωση και την εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση να αποκτήσουν κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. (Geller et al 1980: 17, Bradlyn et al. 1983: 315, Wildman et al. 1986: 444).

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η αποτίμηση της εφαρμογής ενός προγράμματος εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας, σύντομης διάρκειας, σε μια ομάδα ατόμων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ο στόχος της έρευνας ήταν διττός: αφενός να καταγραφούν τα αποτελέσματα του προγράμματος ως προς τις δεξιότητες συνομιλίας και αφετέρου να προσδιο-

ριστεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίθηκαν στη διδασκαλία των εν λόγω δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα, εντάσσονταν στις ακόλουθες ομάδες δεξιοτήτων συνομιλίας: δεξιότητες προσφώνησης των συνομιλητών, δεξιότητες ακρόασης, συμμετοχή και ανταπόκριση κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, δεξιότητες που σχετίζονται με το σεβασμό του άλλου και δεξιότητες συνέχισης της συνομιλίας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τρία άτομα (δύο κορίτσια και ένα αγόρι), ηλικίας 22-24 ετών, με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, τα οποία φοιτούσαν σε ένα κέντρο αποκατάστασης.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα. Αρχικά έγινε η αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης των δεξιοτήτων συνομιλίας, με τη χρήση της μη συμμετοχικής παρατήρησης (Παπαδοπούλου 1999: 33). Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση ήταν η δειγματοληψία συμπεριφορών (event sampling) –και συγκεκριμένα εκείνων των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Για τον λόγο αυτόν καταρτίστηκε ένα φύλλο παρατήρησης όπου καταγράφηκαν οι υπό εξέταση δεξιότητες συνομιλίας. Στη συνέχεια, ο ερευνητής έθεσε στην ομάδα ένα θέμα προς συζήτηση. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, μία εξωτερική παρατηρήτρια κατέγραφε τη συχνότητα εμφάνισης των δεξιοτήτων συνομιλίας στο φύλλο παρατήρησης. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκε το επίπεδο των δεξιοτήτων συνομιλίας των συμμετεχόντων πριν την παρέμβαση, ώστε να αποτελέσει τη βάση για την αξιολόγηση ενδεχόμενων διαφορών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Σε ένα δεύτερο στάδιο ακολούθησε η εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης σε δεξιότητες συνομιλίας. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος ήταν πέντε εβδομάδες. Κάθε εβδομάδα πραγματοποιούνταν δύο συνεδρίες, χρονικής διάρκειας 45 λεπτών. Στην 1^η συνεδρία της εβδομάδας πραγματοποιούνταν η διδασκαλία των δεξιοτήτων με τη χρήση εικόνων και ακολουθούσε η εξάσκηση σε ένα θέμα συζήτησης. Στη 2^η συνεδρία γινόταν η επανάληψη των δεξιοτήτων και ακολουθούσε το παιχνίδι ρόλων. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, έγινε η τελική αξιολόγηση από την ίδια παρατηρήτρια σε συνθήκες όμοιες με εκείνες της αρχικής αξιολόγησης.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ο ερευνητής-εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο στο οποίο κατέγραφε την πορεία των συνεδριών καθώς και τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ημερολόγιο καταγράφηκε τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική συμπεριφορά. Επίσης, οι συνεδρίες ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν (Haring et al. 1986: 160). Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων του ημερολογίου χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και καταρτίστηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα και παρατηρήθηκε βελτίωση σε σχέση με το αρχικό επίπεδο των δεξιοτήτων τους. Σε όλες τις περιπτώσεις διαπιστώθηκε αύξηση των θετικών συμπεριφορών και μείωση των αρνητικών συμπεριφορών μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Σε όλες τις περιπτώσεις διαπιστώθηκε αύξηση στην εμφάνιση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συμμετοχή και την ανταπόκριση στη συνομιλία. Επίσης, ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα καταγράφηκαν και όσον αφορά την εμφάνιση δεξιοτήτων ακρόασης και δεξιοτήτων τροφοδότησης της συνομιλίας και στις τρεις περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά, δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στις θετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με το σεβασμό του συνομιλητή. Η εκδήλωση σεβασμού προς το συνομιλητή προϋποθέτει ικανότητα ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου καθώς και ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας των μη λεκτικών μηνυμάτων των άλλων.

Κατά την εκπαίδευση, όσον αφορά την ανταπόκριση των συμμετεχόντων κατά τη διδασκαλία, με βάση το ημερολόγιο, φάνηκε ότι κάποιες δεξιότητες, όπως το να αποκαλούν τους συνομιλητές με το όνομα τους, και να κάνουν θετικά σχόλια οι συμμετέχοντες τις εμφάνισαν κατά την εξάσκηση και το παιχνίδι ρόλων. Η βλεμματική επαφή των συνομιλητών μεταξύ τους στην οποία σημειώθηκε βελτίωση κατά την τελική αξιολόγηση εμφανίστηκε και στα παιχνίδια ρόλων και στην εξάσκηση. Αντίθετα, η διατύπωση θετικών σχολίων που εμφανίστηκε κατά την εκπαίδευση, στην τελική αξιολόγηση, εμφανίστηκε σε περιορισμένο βαθμό.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είχε ως πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνομιλίας στα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση με σκοπό την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν ενθαρρυντικά κυρίως σε σχέση με τις δεξιότητες ακρόασης και τροφοδότησης-συνέχισης της συνομιλίας, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι βελτιώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*, Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδοπούλου, Β. Γ (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ξενόγλωσση

American Psychiatry Association (2000⁴). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. USA: Washington, DC.

Brandlyn, A., Himad, W., Crimmins, D., Christoff, K., Gravew, K. & Kelly, J. (1983). Conversational skills training for retarded adolescents, *Behavior Therapy*, 18(2), 314-325.

- Geller, M. I., Wildman H. E., Kelly, J. A. & Laughlin, C. S. (1980). Teaching assertive and commendatory social skills to an interpersonally-deficient retarded adolescent, *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(1), 17-21
- Haring, G.T., Roger, B., Lee, M., Breen, C. & Gaylord-Ross, R. (1986). Teaching social language to moderately handicapped students, *Journal of Applied Behavior Analyses*, 19(2), 159-171.
- Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings, *The Journal of Special Education*, 32(3), 154-163.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnick, D. M. & Stark, J. A. (1992⁹). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association of Mental Retardation.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wildman, G. B., Wildman, E. H. & Kelly, J. W. (1986). Group conversational skills training and social validation with mentally retarded adults, *Applied Research in Mental Retardation*, 7(4), 443-458.

**Η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών
παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
από την πλευρά ειδικών παιδαγωγών
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Έλενα Παπαγεωργίου
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
elenapapg@gmail.com

Επόπτρια εργασίας: Μάρω Δόικου

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Πολυχρόνη 2011: 165). Λόγω της ανεπαρκούς κατάκτησης δεξιοτήτων, οι οποίες είναι βασικές για την επιτυχή σχολική τους επίδοση, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία η οποία επιδρά αρνητικά στην κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, από σχετικά ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάσουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (άγχος, κατάθλιψη, επιθετικότητα, παραβατικότητα) καθώς και αρνητική εικόνα του εαυτού και

χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, συχνά διαπιστώνονται στα παιδιά αυτά, ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που επηρεάζει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Goor et al., 1995, Thomson & Hartley 1980).

Οι παραπάνω ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά αυτά δρουν ανασταλτικά στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και στην κοινωνική τους ένταξη (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Από την άλλη πλευρά, στις προσεγγίσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής ψυχολογίας δίνεται έμφαση στη σημασία της απόκτησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών προκειμένου να αναπτυχθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα και να ενισχυθεί η κοινωνική τους προσαρμογή αλλά και η ψυχική τους ευημερία. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ένα παιδί και η αλληλεπίδραση που συντελείται μέσα σε αυτό διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς μπορεί είτε να προάγει είτε να δυσχεράνει την ανάπτυξη του (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010, Meyers & Meyers, 2003, Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, στο Πολυχρόνη 2011: 165). Ο εκπαιδευτικός υιοθετώντας πρακτικές που εκφράζουν το ενεργό ενδιαφέρον του και μέσω της παροχής στήριξης μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Murray & Greenberg, 2001).

Ενώ η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών τόσο σε κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο, εντούτοις, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι έρευνες εστιάζουν στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθησιακών δυσκολιών, παρέχοντας περιορισμένα δεδομένα σχετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ατόμων αυτών. Κατ' επέκταση, οι μελέτες επικεντρώνονται στον σχεδιασμό παρεμβάσεων παιδαγωγικού χαρακτήρα με κύριο στόχο την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, υποσκελίζοντας, κατά κάποιο τρόπο, τη διερεύνηση θεμάτων σχετικών με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών αυτών (Πολυχρόνη, Χατζηγηρήστου, & Μπίμπου, 2006: 50, Edwards, 1994, Burden, 2005, Hatzichristou & Hopf, 1993, Riddick, 1996 στο Πολυχρόνη 2011: 165). Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν αναλογιστεί κανείς ζητήματα προτεραιοτήτων που ανακύπτουν στον επιστημονικό και τον εκπαιδευτικό χώρο αναφορικά με την κρισιμότητα απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού από τα ενεργά μέλη της κοινωνίας (Δόικου-Αυλίδου, 2002: 13-14).

Σκοπός της έρευνας είναι αφενός η διερεύνηση της ύπαρξης ψυχοκοινωνικών δυσκολιών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφετέρου η διερεύνηση των πρακτικών, εφόσον υπάρχουν, και των ενεργειών

που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εν ενεργεία ειδικοί παιδαγωγοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εννέα γυναίκες και ένας άντρας, οι οποίοι απασχολούνται σε τμήματα ένταξης σε διάφορα δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν κατά μέσο όρο 23 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση εκ των οποίων τα 6 χρόνια εμπειρίας τους, κατά μέσο όρο, αφορούν τα τμήματα ένταξης. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, όλοι είχαν ευρύ κύκλο σπουδών με περισσότερα από ένα πτυχία ενώ κάποιιοι είτε ήταν κάτοχοι είτε βρίσκονταν σε διαδικασία εκπόνησης μεταπτυχιακού. Αν και οι περισσότεροι σε κάποιο σημείο της καριέρας τους ή ανά διαστήματα έχουν παρακολουθήσει διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια, μόλις δύο ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για την Ειδική Αγωγή.

Η έρευνα διεξήχθη με βάση το πρότυπο των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Με τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας οι ερευνητές ενδιαφέρονται κυρίως να κατανοήσουν και όχι να 'μετρήσουν' τη συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό διερεύνησης των προβλημάτων της ειδικής εκπαίδευσης ενισχύεται η μείωση των προκαταλήψεων γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες και μπορεί να προωθείται η έννοια της ενσωμάτωσης (Τζουριάδου 1995: 31-32).

Το εργαλείο, το οποίο επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Εκτός από τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων, η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε, επειδή αποτελεί βασικό ερευνητικό εργαλείο που επιτρέπει στον ερωτώμενο να αναφερθεί σε βάθος σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Ιωσηφίδης 2003: 39). Συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 451).

Για το σχεδιασμό του εργαλείου της έρευνας αρχικά προσδιορίστηκαν οι άξονες, με βάση τους οποίους διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Η ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αναλυτικότερα, για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, καταρχήν έγινε η επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων, διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες και ταξινομήθηκαν τα δελτία κατά κατηγορία. Μετά τον έλεγχο της λειτουργικότητας του συστήματος κατηγοριών, συγκροτήθηκε το οριστικό σύστημα των κατηγοριών και υποκατηγοριών (Μπονίδης 2004: 117, 137). Για την ανάλυση των κατηγοριών επιλέχθηκε το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen L., L. Manion & K. Morrison (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μία ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ξενόγλωσση

Cohen L., L. Manion & K. Morrison (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goor, M.B., McKnab, P.A. & R. Davison-Aviles (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.

Thomson, M.E. & Hartley, G.M (1980). Self-concept in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16(1), 19-36.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

Η κοινωνικοποίηση των φοιτητών στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση

Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

julie.vaiopoulou@yahoo.gr

Επόπτης εργασίας: Μιχάλης Κελπανίδης

Αφετηρία της εργασίας αποτελεί ο προβληματισμός σχετικά με τις συνέπειες της μετάβασης από το ελιτιστικό στο μαζικό πανεπιστήμιο. Στόχος είναι η διερεύνηση των επιδράσεων της αυξανόμενης ετερογένειας του φοιτητικού πληθυσμού στην κοινωνικοποίηση των σπουδαστών της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα ο παγκόσμιος φοιτητικός πληθυσμός αυξήθηκε ραγδαία (από 500.000 το 1900 σε 100 εκ. το 2000). (Schofer & Meyer 2005: 3). ενώ, παράλληλα με την αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού, μεταβλήθηκε και η κοινωνική αντίληψη για την ανώτατη εκπαίδευση με αποτέλεσμα σήμερα να θεωρείται απαραίτητο εφόδιο για την οικονομική ευημερία κάθε πολίτη (Altbach 1999: 107-108).

Σ' αυτό το πλαίσιο, ο Martin Trow διατύπωσε ένα μοντέλο, όπου περιγράφονται οι φάσεις της ανάπτυξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι διαστάσεις της μετάβασης από την ελιτιστική, στη μαζική και στη γενικευμένη μορφή της (Κελπανίδης 1990: 93-94, Trow 1991). Ο Trow διατύπωσε τη θεωρία του βασισμένος σε παρατηρήσεις που έκανε στο αμερικανικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, το οποίο ήταν το πρώτο σύστημα παγκοσμίως που συντελέστηκε αυτή η πρωτοφανής διεύρυνση (Altbach 1999: 107). Με την επέκταση και των ευρωπαϊκών συστημάτων έγινε αντιληπτό ότι το μοντέλο του Trow αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μελέτη των εντάσεων που προκαλούνται από την αύξηση της φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση (Amano 2010: 80-84).

Η κοινωνικοποίηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι φοιτητές αποκτούν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες και τη συμπεριφορά που απαιτούνται, ώστε να γίνουν επιτυχημένα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Weidman et al. 2001: iii· Boden et al., 2011: 745). Πρόκειται για μία ιδιαίτερος κρίσιμη διαδικασία τόσο για το άτομο όσο και για το ίδρυμα, καθώς σε αυτή συμμετέχουν όλοι οι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες με σκοπό αφενός την προσαρμογή του ιδρύματος στις ανάγκες των νέων μελών κι αφετέρου την καλλιέργεια της δέσμευσης του ατόμου προς το ίδρυμα (Thierney & Rhoads, 1994: vi, 22-23).

Κατά τη μετάβαση από το ελιτιστικό στο μαζικό πανεπιστήμιο, η εισροή μεγάλου αριθμού φοιτητών, με διαφορετικό υπόβαθρο και ετερόκλητα κίνητρα, επηρέασε σημαντικά τον τρόπο διδασκαλίας, τους στόχους

και τα ακαδημαϊκά κριτήρια επίδοσης στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί δεν είναι αναστρέψιμη, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο όλη αυτή η εξελικτική διαδικασία επηρέασε κοινωνικοποιητικά τους σημερινούς φοιτητές.

Στην Ελλάδα, η επέκταση του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπήρξε το μοναδικό αποτέλεσμα μιας σειράς ιδιαίτερων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών, οι οποίες υποχρέωσαν τις ελληνικές κυβερνήσεις στην εισαγωγή δομικών μεταρρυθμίσεων μεγάλου εύρους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 98-100). Η μεγάλη διεύρυνση του ελληνικού συστήματος παρατηρήθηκε τη δεκαετία 1987-2002, οπότε από το 25,1% της αντίστοιχης ομάδας ηλικίας έφτασε να εκπαιδεύεται το 45,5%, φέρνοντας τη χώρα ένα βήμα πριν τη γενικευμένη φοίτηση (ΥΠΕΠΘ).

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο διάφοροι παράγοντες –ατομικοί, ακαδημαϊκοί και περιβαλλοντικοί– επιδρούν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των φοιτητών στην κουλτούρα της επιστήμης.

Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που συνελέγησαν από τον καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Μιχάλη Κελπανίδη και την ομάδα εργασίας των πρωτοετών φοιτητών του Π.Μ.Σ. Παιδαγωγικής του ίδιου τμήματος (όπου συμμετείχε και η γράφουσα). για τις ανάγκες του μαθήματος 'Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας Ι'. Η έρευνα απευθυνόταν σε φοιτητές των ελληνικών Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. και σε αυτή συμμετείχαν 1270 άτομα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο 2012-13.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο αποτελείται κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ συμπεριλαμβάνονται και κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για τη διευκρίνιση των απαντήσεων στις περιπτώσεις που κρίθηκε απαραίτητο. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 20.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (χ.χ.). [Εξέλιξη Ποσοστού Συμμετοχής Ηλικιών 18-22 Ετών στην Α.Ε.](#) (πρόσβαση: 29/8/2013).

Κελπανίδης, Μιχάλης (1990). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση (Τόμος Α)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γίτσα (1995). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

ξενόγλωσση

- Altbach, Philip G. (1999). The logic of mass higher education. *Tertiary Education & Management*, 5(2), 107-124.
- Amano, Ikuo (2010). Structural Changes in the Higher Education System in Japan-Reflections on the Comparative Study of Higher Education Using the Theory of Martin Trow. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 79-93.
- Boden, Daniel, Maura Borrego, & Lynita K. Newswander (2011). Student socialization in interdisciplinary doctoral education. *Higher Education*, 62(6), 741-755.
- Schofer, Evan & John W. Meyer (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American sociological review*, 70(6), 898-920.
- Tierney, William G. & Robert A. Rhoads (1994). *Faculty socialization as cultural process: A mirror of institutional commitment*. School of Education and Human Development, George Washington University.
- Trow, Martin (1991). Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στη μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο Μιχάλης Κελπανίδης (επιμ.). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση (Τόμος Β')*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη, 307-390.
- Weidman, John C., Darla J. Twale, & Elizabeth Leahy Stein (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?*. ASHE-ERIC.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναγνωστικές ιστορίες πρώην χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών, μελών θεραπευτικού προγράμματος

Ιωάννα Γιαννακοπούλου

Υποψήφια Δρ.

ioagiannakopoulou@yahoo.gr

Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Η έρευνα αφορά σε αναγνωστικές ιστορίες ενήλικων πρώην χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών, οι οποίοι εντάχθηκαν σε στεγνό Θεραπευτικό Πρόγραμμα και παρακολούθησαν μαθήματα στο σχολείο του Προγράμματος είτε κατά τη διάρκεια της θεραπείας τους είτε μετά την αποφοίτησή τους από το Πρόγραμμα. Δύο άξονες διαπερνούν την έρευνα: από τη μία οι αναγνωστικές πρακτικές και οι σημασίες που επενδύονται σε αυτές, και από την άλλη η πορεία του βίου μιας πολύ ειδικής ομάδας στόχου, των πρώην χρηστών. Για να τους προσεγγίσει θεωρητικά η έρευνα αντλεί από ποικίλα εργαλεία: για τη χρήση και την απεξάρτηση από τις ουσίες εστιάζει στους λόγους της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Σχετικά με τις αναγνωστικές πρακτικές αντλεί από τη θεωρία λογοτεχνίας και, συγκεκριμένα, τη θεωρία της πρόσληψης, από την κοινωνιολογία της ανάγνωσης, με ισχυρότερη επίδραση από το έργο του Bourdieu και εκείνους τους μελετητές που προσπαθούν να απαντήσουν στη θεωρία του περί Διάκρισης. Μεθοδολογικά η έρευνα κινείται στο χώρο των ιστοριών ζωής στις οποίες γίνεται αφηγηματική ανάλυση.

Πιο αναλυτικά, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια, τα οποία προσεγγίζουν τους 'λόγους' που αφορούν στην ανάγνωση, στη χρήση και εξάρτηση ουσιών, στη θεραπεία. Σχετικά με την ανάγνωση, γίνεται αναφορά στη θεωρία λογοτεχνίας και, συγκεκριμένα, στη θεωρία της πρόσληψης. Οι Jauss και Iser ανέδειξαν τον ρόλο του αναγνώστη, τονίζοντας τη διαλεκτική σχέση αναγνώστη και κειμένου μέσω της ύπαρξης ενός ορίζοντα προσδοκίας (Jauss) ή την ανακατασκευή του εαυτού, την αυτοπραγμάτωση και τη μεταβολή, ως λειτουργίες της λογοτεχνίας οι οποίες επιτυγχάνονται με τη συμπλήρωση των κενών (σημείων απροσδιοριστίας) του κειμένου (Iser) (Holub, 2004: 464).

Κοινό σημείο όλων των αναγνωστικών θεωριών είναι ο δημιουργικός ρόλος του αναγνώστη, ο οποίος έρχεται στο προσκήνιο ως 'τρίτη εξουσία' (Jauss, 1975: 3, στο Κάλφας, 1998: 15). Παρακάμπτοντας τις πολλαπλές καταμήσεις στις οποίες υπόκειται η έννοια του αναγνώστη (Rabinowitz, 2004: 532) η έρευνα κάνει αναφορά στη διάκριση μεταξύ υποθετικών και εμπειρικών αναγνωστών, που έρχεται στο προσκήνιο με την ψυχαναλυτική θεώρηση και την κοινωνιολογία.

Στον αντίποδα του στρουκτουραλισμού που θεωρεί ότι τα άτομα λειτουργούν ως φορείς της δομής, των συστημάτων πρόσληψης, η ψυχανα-

λυτική θεώρηση δίνει έμφαση στη σημασία του υποκειμένου (Τζιόβας, 1987: 247). Ο Norman Holland υποστηρίζει ότι η ομόφωνη ανταπόκριση των αναγνωστών απέναντι στο κείμενο, η οποία θεωρείται δεδομένη για τη λογοτεχνική παράδοση, δεν υφίσταται (Rabinowitz, 2004: 539). Αντίθετα, το κείμενο είναι μεν σταθερό, αλλά οι αναγνώστες ανταποκρίνονται σε αυτό με ποικίλους τρόπους (Holland, 1975: 108) ανάλογα με τις εμπειρίες, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους. Ο αναγνώστης, λόγω της ταυτότητάς του γίνεται όχι συν-δημιουργός αλλά αναδημιουργός του κειμένου: αναπαράγει το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με το δικό του «θέμα ταυτότητας». Ο Bleich στρέφεται περισσότερο στην ομάδα και όχι στο άτομο. Θεωρεί ότι η υποκειμενική γνώση δεν υφίσταται εκτός ενός κοινωνικού πλαισίου που να την επικυρώνει: *«εφόσον η γνώση δεν αποτελεί μέρος μιας κοινότητας, τότε δεν αποτελεί γνώση»* (Rabinowitz, 2004: 539). Η κριτική που ασκείται στην ψυχαναλυτική οπτική είναι ότι δίνει προβάδισμα στην ατομικότητα και όχι στην ανάγνωση (Culler, 2000: 225).

Περνώντας στο πεδίο της κοινωνιολογίας γίνεται αναφορά στο έργο του Bourdieu. Η ανάγνωση δεν είναι παρά μία πολιτισμική πρακτική, μία *έξις* (habitus) που λειτουργεί ως σημείο διάκρισης για τις κοινωνικές τάξεις και τα τμήματά τους (Bourdieu, 2000: 21). Το πρόβλημα με την *έξη* είναι ότι συνδέεται με τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες του συστήματος. Δηλαδή, κατά τον Bourdieu, όσοι βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση, δε διαθέτουν την *έξη* που θα τους επιτρέψει να ακολουθήσουν μοντέλα δράσης ικανά να βελτιώσουν τη ζωή τους (Smith, 2006: 214). Οι επικριτές του Bourdieu ισχυρίζονται ότι η θεωρία του δίνει έμφαση στη δομή και το σύστημα αναπαραγωγής αλλά βάζει σε δεύτερη μοίρα το υποκείμενο της δράσης και τον τυχαίο χαρακτήρα των αλλαγών (Sewell, 1992, Bennett, Emmiso & Flow, 1999, Lamont, 1992, στο Smith, 2006: 222-224).

Στο κεφάλαιο για τη χρήση ουσιών, γίνεται αναφορά στην πολλαπλότητα των ορισμών, των ερμηνειών, της απόδοσης αιτίων σχετικά με τη χρήση ουσιών, ανάλογα με την προσέγγιση του επιστημονικού πεδίου – της Βιολογίας, της Ψυχιατρικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας. Συνδέεται η επικράτηση ενός ορισμού ανά εποχή και τόπο ανάλογα με τις πολιτικές που επικρατούν (Τσίλη, 1995: 12-13) και πλαισιώνεται πολιτισμικά το φαινόμενο της χρήσης ουσιών (Courtwright, 2002, Stafford, 1988, Ανδριάκαινα, 2005).

Στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη θεραπεία σε στεγνό θεραπευτικό πρόγραμμα, παρουσιάζονται το πλαίσιο, οι κανόνες και οι δομές του θεραπευτικού προγράμματος. Γίνεται μία ιστορική αναδρομή στις θεραπευτικές κοινότητες προκειμένου να προσεγγίσουμε τους 'λόγους' που διαμορφώνουν το ιδεολογικό τους προφίλ (Σούγκαρμαν & Ζαφειρίδης, 1990, Ζαφειρίδης, 2009, Ανδριάκαινα, 2005). Στη συνέχεια, γίνεται ανα-

φορά στη σημασία που δίνεται στο Λόγο από το θεραπευτικό πρόγραμμα καθώς υπάρχει πλαίσιο χρονικό και τοπικό για το ύψος και το είδος του λόγου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα μέλη. Τέλος, προσεγγίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης όπως και της βιβλιοθήκης και της δυνατότητας ανάγνωσης, που δεν είναι αυτονόητα αλλά αντίθετα απετέλεσαν σημεία αντιπαραθέσεων και ζυμώσεων μέχρι να πάρουν μια μορφή· μορφή που μολονότι δεν είναι παγιωμένη αλλά διαρκώς αλλάζει, τουλάχιστον αναγνωρίζεται θεσμικά από το θεραπευτικό πρόγραμμα.

Μεθοδολογικά, η έρευνα κινείται στο χώρο των ιστοριών ζωής με συνεντεύξεις από 15 άτομα, πρώην μέλη του θεραπευτικού προγράμματος. Οι ερευνώμενοι μιλούν για την πορεία της ζωής τους, από την παιδική τους ηλικία μέχρι και σήμερα. Η εκπαιδευτική τους πορεία, η σχέση τους με τα βιβλία, οι πολιτισμικές πρακτικές του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι προσδοκίες που είχε η οικογένεια γι' αυτούς συμπλέκονται με τη σχέση τους με τη χρήση ουσιών και τη θεραπεία, άλλοτε έμμεσα και άλλοτε ρητά. Με τις ιστορίες ζωής δίνεται ο χώρος στους ερευνώμενους να αποδώσουν οι ίδιοι τη σημασία των πολιτισμικών τους πρακτικών. Η ανάγνωση, άλλοτε καταφύγιο, άλλοτε απόλαυση και άλλοτε καταναγκασμός. Το σχολείο λειτουργεί ως πεδίο διάκρισης, πεδίο περιθωριοποίησης ή στην ενήλικη ζωή, πεδίο για αποφυγή των αγγαρειών της κοινότητας, ή πεδίο για να ονειρευτούν ένα διαφορετικό μέλλον και να ανοίξουν τα φτερά τους, ή όλα αυτά μαζί. Με τις ιστορίες ζωής αναδεικνύεται η πολλαπλότητα, η αντιφατικότητα του υποκειμένου, οι ρωγμές και οι ρήξεις.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Bourdieu, Pierre (2000). *Πρακτικοί λόγοι Για τη θεωρία της δράσης/μετ. Ράνια Τουτουτζή*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Culler, Jonathan (2000). «Προλεγόμενα σε μια θεωρία της ανάγνωσης», στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.) *Ώψεις της ανάγνωσης/μετ. Κώστας Αθανασίου & Φώτης Σιάτιστας*. Αθήνα: νήσος, 213-37.
- Holub, Robert (2004). «Θεωρία της πρόσληψης: η Σχολή της Κωνσταντίας», στο Selden, Raman (επιμ.) *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό /Θεώρηση μετ. Μίλτος Πεχλιβάνος & Μιχάλης Χρυσανθόπουλος*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 445-82.
- Rabinowitz, Peter, J. (2004). «Άλλες αναγνωστικές θεωρίες», στο Selden, Raman (επιμ.). *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό/Θεώρηση μετ. Μίλτος Πεχλιβάνος & Μιχάλης Χρυσανθόπουλος*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 522-62.
- Smith, Philip (2006). *Πολιτισμική θεωρία, μια εισαγωγή/επιμ. Νίκος Μπουμπάρης, μετ. Θανάσης Κατσικερός*. Αθήνα: Κριτική.
- Stafford, Peter (1988). *Εγκυκλοπαίδεια των ψυχεδελικών/μετ. Νίκος Νικολόπουλος*. Αθήνα: Praxis.

- Ανδριάκαινα, Ελένη (2005). *Παίζοντας με τα όρια: θεραπευτικές κοινότητες και χρήστες ναρκωτικών*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Ζαφειρίδης, Φοίβος (2009). *Εξαρτήσεις και κοινωνία. 1. Θεραπευτικές Κοινότητες. Ομάδες Αυτοβοήθειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κάλφας, Αντώνης (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης, Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: το τραμ.
- Σούγκαρμαν, Μπάρν & Φοίβος Ζαφειρίδης (1990). *Οι θεραπευτικές κοινότητες: απάντηση στα ναρκωτικά/μετ*. Βάσω Ρεζίτη, επιμέλεια Γιώργος Καραμπελιάς. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις «Κομμούνα».
- Τζιόβας, Δημήτρης (1987). *Μετά την Αισθητική, Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Τσίλη, Σωσώ (1995). *Η τοξικομανία ως ιδεολογικό διακύβευμα: η περίπτωση της Ελλάδας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- ξενόγλωσση
- Courtwright, David T. (2002). *Forces of habit. Drugs and the making of the modern world*. USA: Harvard University Press
- Holland, Norman (1975). *The Dynamics of Literary Response*. New York: The Norton Library.

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου: εφαρμογή και αξιολόγηση του νέου Προγράμματος Σπουδών

Σοφία Ελευθεριάδου
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
sofeleft@yahoo.gr
Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Η εργασία αποπειράται να απαντήσει σε ερωτήματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και αποτελεί μέρος ενός διαρκούς και γόνιμου διαλόγου σχετικά με την αξία της λογοτεχνίας, τις μεθόδους διδασκαλίας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τον σκοπό της *πολιτισμικής εγγραμματοσύνης* (Πασχαλίδης 2000).

Η αλλαγή *παραδείγματος*, η μεταφορά του ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη και δη στον έφηβο μαθητή (Κάλφας 1998, Καπλάνη & Κουντουρά 2000) και «η κριτική αγωγή του στον σύγχρονο πολιτισμό» παραπέμπουν στις κριτικές θεωρίες και τις Πολιτισμικές Σπουδές

(Easthope 1996, Φρυδάκη 2003). Καλούνται οι μαθητές να συμμετάσχουν στη διαδικασία του μαθήματος, να αναδιαμορφώσουν το περιεχόμενο προτείνοντας τίτλους, να διαβάσουν βιβλία και να συν-παραγάγουν τη γνώση.

Η έρευνα συμβάλλει σε πρακτικά ζητήματα, επιδιώκοντας τη θεωρία που κατέχουμε (νέα προγράμματα σπουδών, Νέο Λύκειο, μέθοδος project, προοδευτική εκπαίδευση, ομάδες συνεργασίας μαθητών, αναγνωστικές θεωρίες κ.λπ.) να την εφαρμόσουμε στην πράξη, πραγματοποιώντας παράλληλα και αξιολόγηση. Τελικά, η έρευνα αποτελεί ταυτόχρονα *εφαρμογή* στην πράξη και *αξιολόγηση* αυτού του νέου ΠΣ (ΦΕΚ 2011). *αξιολόγηση συλλογική εσωτερική, διαμορφωτική και ποιοτική με αξιοποίηση των εργαλείων που χρησιμοποιεί και η έρευνα δράσης.*

Στην προσπάθειά μου να απαντήσω στα ερωτήματα που διατυπώνονται είχα αρωγούς τους μαθητές. Η άποψή τους για τον νέο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος είναι σαφής: σε ποσοστό 64% προτιμούν ξεκάθαρα τη νέα μέθοδο διδασκαλίας, οι περισσότεροι διαβάζουν εξωσχολικό βιβλίο, που τους ζητείται (σε αντίθεση με το παραδοσιακό μάθημα, όπου δεν απαιτείται η ανάγνωση εξωσχολικού βιβλίου σε προσωπικό χρόνο των μαθητών) και, γενικά, συνεργάζονται με τη φιλόλογο και μεταξύ τους. Μάλιστα, το 70% αυτών που διάβασαν εξωσχολικό βιβλίο επιθυμούν να επαναληφθεί το πρόγραμμα με την ίδια μέθοδο.

Οι ρόλοι καθηγητών και μαθητών αλλάζουν. Αυτή η αλλαγή, ενώ αρχικά ξαφνιάζει τους μαθητές (αλλά και τους εκπαιδευτικούς) και ίσως τους φοβίζει κιόλας, γιατί δεν θα κάθονται παθητικά στην καρέκλα για να ακούν μόνο τον «καθηγητή», πολύ γρήγορα τους προκαλεί σε δράση και, τελικά, ανακαλύπτουν μόνοι τους πληροφορίες και ανταποκρίνονται με προθυμία στις εργασίες τους, χωρίς να είναι πια παθητικοί δέκτες. Δηλαδή, αφού πρώτα γνωρίσουν τη νέα μέθοδο (συνεργασία σε ομάδες, έρευνα, project). την αποδέχονται και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος. Παρατηρείται *αλλαγή στάσης* απέναντι στη μέθοδο διδασκαλίας αλλά και απέναντι στη λογοτεχνία. Για παράδειγμα, ενώ αντέδρασαν στην αρχή αρνητικά στην ποίηση, στο τέλος της διδακτικής ενότητας ήταν ενθουσιασμένοι και με το είδος αυτό, γιατί το κατάλαβαν, το αγάπησαν, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, αλλά και από τις δηλώσεις τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Γενικά, τα κείμενα τους φάνηκαν ευκολότερα από άλλες χρονιές, αλλά πιθανόν να είναι η μέθοδος που τα κάνει να φαίνονται ευκολότερα.

Ο ρόλος του κριτικού φίλου της εκπαιδευτικού είναι, επίσης, σημαντικός για τη βελτίωση της διδασκαλίας, γιατί ενώ είναι *φίλος*, δηλαδή συνεργάτης, σύμβουλος και αρωγός, είναι παράλληλα και *κριτικός*, δηλαδή αντίθετος, αρνητικός και συχνά διαφωνεί. Πάντα όμως είναι ένας πολύτιμος συνοδοιπόρος σε όλη την πορεία σχεδιασμού, εφαρμογής και

αξιολόγησης του προγράμματος για το μάθημά της. Όλη αυτή η κοινή πορεία των δύο εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ τους (πράγμα ασυνήθιστο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται απομονωμένος) αποτελεί ουσιαστικά ένα πολύτιμο επιμορφωτικό σεμινάριο.

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες εκφράζουν κάθε φορά κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, που συμβαίνουν εντός του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου και αναπλαισιώνουν την επιστημονική γνώση από το πρωτογενές στο δευτερογενές πεδίο παραγωγής, που είναι το σχολείο. Έτσι και το νέο ΠΣ εφαρμόζεται κατά το σχολικό έτος 2011-12, αλλά μέσα στην ίδια χρονιά (την άνοιξη του 2012) αλλάζει η κυβέρνηση, οπότε πολλά σχολεία σταμάτησαν την εφαρμογή του προγράμματος, αμέσως μόλις ανακοινώθηκε ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου τελικά θα εξεταστούν στη Γ΄ τάξη με το παραδοσιακό σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων.

Αυτή η πολιτική και η γενικότερη ασυνέχεια και αστάθεια συνεχίζει να υφίσταται και το επόμενο σχολικό έτος, 2012-13, καθώς υπάρχει η υπόνοια ότι και οι επόμενοι μαθητές της Α΄ τάξης θα εξεταστούν με το υπάρχον σύστημα. Η αδράνεια, όμως, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα πρέπει να μας αποθαρρύνει και να μας κάνει και μας αδρανείς. Άλλωστε, το ΦΕΚ 2011 εξακολουθεί να ισχύει για το μάθημα της Λογοτεχνίας και δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι, που με ευαισθησία και διάθεση δημιουργίας ερευνούν την εκπαιδευτική πράξη, δοκιμάζουν νέες διδακτικές εφαρμογές και αναστοχάζονται.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

ΦΕΚ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου*. Αρ. φύλ. 1562/27 Ιουνίου 2011, ΥΠΕΠΘ, 21068-21082.

Κάλφας, Αντώνης (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: το τραμ.

Καπλάνη, Βικτωρία & Λίνα Κουντουρά (2000). «Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη», στο Βενετία Αποστολίδου κ.ά. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 161-168.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο Βενετία Αποστολίδου κ.ά. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 21-36.

Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Βενετία Αποστολίδου κ.ά. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 37-65.

ξενόγλωσση

Easthope, Antony (1996). *Literary into cultural studies*. London and New York: Routledge.

Διαμόρφωση υποκειμενικότητας μαθητών και μαθητριών μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Ασπασία Ιωαννίδου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

aspasioan@hotmail.com

Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία συναντούν κατά τη διάρκεια του σχολικού τους χρόνου, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της αναγνωστικής υποκειμενικότητας των μαθητών και μαθητριών. Θέτοντας όμως το ζήτημα υπό το πρίσμα των δύο αυτών πόλων, αφενός του εκπαιδευτικού και αφετέρου του αναγνωστικού, αναπόφευκτα η προσέγγισή του οφείλει να λάβει υπόψη της δύο παράγοντες, εκείνον της συγκρότησης των παιδαγωγικών υποκειμένων (Σολομών 1994: 117-121) και εκείνον του τρόπου διαμόρφωσης και ανταπόκρισης των αναγνωστικών υποκειμένων. Προκειμένου να συντελεστεί η σφαιρική εξέταση του ζητήματος, συνεπώς, προαπαιτείται μία θεωρητική βάση, η οποία απαρτίζεται από φιλοσοφικές, αναγνωστικές, ψυχαναλυτικές και κοινωνιολογικές αρχές, καθώς επίσης και λογοτεχνικές θεωρίες, εκφάνσεις της ανάλυσης λόγου, οι οποίες εστιάζουν στη συγκρότηση πολιτικών και κριτικών υποκειμένων.

Το πεδίο της αναγνωστικής ανταπόκρισης προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της θεωρίας της *αισθητικής πρόσληψης* (aesthetic reception) η οποία ανανέωσε τη λογοτεχνική κριτική αποδίδοντας πρωτεύοντα ρόλο στον αναγνώστη για την απόδοση του λογοτεχνικού νοήματος, κατέχοντας σαφή κοινωνικό προσανατολισμό (Holub 2001: 10-18). Ο Wolfgang Iser και ο Hans Robert Jauss είναι οι δύο βασικοί εκπρόσωποι αυτού του κινήματος, έχοντας ο καθένας τη δική του θεωρητική πρόταση για την πορεία της ερμηνευτικής απόδοσης. Ο μεν Iser, θεωρεί σημαντική την υποδηλωτική φύση του κειμένου και τα εγγενή *σημεία απροσδιοριστίας* (in-

determinacy points) κάθε λογοτεχνήματος προκειμένου να επέλθει ερμηνεία (Eagleton 1996: 130-131). ενώ ο Jauss χρησιμοποιεί τις έννοιες της *ιστορικότητας*, του *ορίζοντα των προσδοκιών* και τα τρία στάδια για την ερμηνευτική πορεία, εκείνα της *κατανόησης*, της *εξήγησης* και της *εφαρμογής* (Jauss 1995: 93-104).

Η διερεύνηση και ο συσχετισμός συγκεκριμένων εννοιών, οι οποίες έχουν θεμελιωθεί, καθιστούν ευκολότερη την προσέγγιση της διαμόρφωσης υποκειμένων μέσω της λογοτεχνίας και κυρίως, μέσω λογοτεχνίας διαφορετικών εθνικοτήτων από ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς. Οι έννοιες της *ταξινόμησης* (classification) και της *περιχάραξης* (framing) δηλώνουν η μεν πρώτη, τον καθορισμό συνόρων μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιεχομένων και πρακτικών, ενώ η δεύτερη τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις και τους περιορισμούς που ενυπάρχουν στο εσωτερικό των γνωστικών πεδίων. Ο *παιδαγωγικός λόγος* με τη σειρά του, νοείται ως ένας κανόνας, βασική αποστολή του οποίου είναι η *αναπλαίσωση* (re-contextualizing) άλλων λόγων, αποσπασμένων από το αρχικό πλαίσιο παραγωγής τους και από τις αρχικές πρακτικές που συνεπάγονταν, προκειμένου να αναπροσαρμοστούν με κατάλληλο τρόπο, ώστε να μεταδοθούν στα παιδαγωγικά υποκείμενα εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Bernstein 1997²: 88-125).

Ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούν οι εκάστοτε θεωρίες αγωγής το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική επικοινωνία, είναι εκείνος που καθορίζει τα παιδαγωγικά υποκείμενα. Η οργάνωση, η επιλογή και η αξιολόγηση της γνώσης που επιλέγεται να μεταδοθεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, υπόκειται στις ισχύουσες θεσμικές προδιαγραφές και είναι αποτέλεσμα σχέσεων πειθαρχίας-γνώσης, ορίζοντας με αυτό τον τρόπο σταθερές, αλλά ταυτόχρονα, ενδεχομενικές κοινωνικές κατασκευές (Μακρυνιώτη 1994: 145-147). Ανάλογα επιλέγονται και τα κείμενα που προορίζονται για διδασκαλία και κυρίως τα λογοτεχνικά έργα, τα οποία οφείλουν να υπόκεινται στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος θέτει τα κριτήρια για την ορθή επιλογή των κειμένων τα οποία μπορούν και κρίνονται ως άξια να μεταδοθούν.

Πέρα από τις σχολικές πρακτικές όμως, οι οποίες αναμφίβολα αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των παιδαγωγικών υποκειμένων (Bernstein 1991: 111-122). εξίσου σημαντικός είναι και ο τρόπος που συγκροτείται η αναγνωστική υποκειμενικότητα μέσω του λογοτεχνικού λόγου και της υποκειμενικής ανταπόκρισης σ' αυτόν. Οι ρηματικές δομές, οι οποίες είναι αδιαμφισβήτητα κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένες, συγκροτούν μορφές υποκειμενικότητας και θέσεις υποκειμένων, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται την αναγκαιότητα των θέσεων αυτών (Hardcastle 1985: 15). Τα υποκείμενα συγκροτούνται μέσω ρηματικών συναρθρώσεων που έχουν διαμορφωθεί από προηγούμενους σχηματισμούς λόγου, ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν εναλλακτι-

κές δυνατότητες συνάρθρωσης των λόγων και να τροποποιήσουν τις θέσεις τους αντί να τις αναπαράγουν. Η ενδεχομενικότητα που διακατέχει τις μορφές που θα προσλάβουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα διαπερνά και το λόγο σε όλο του το φάσμα (Phillips & Jorgensen 2009: 84-86).

Οι λογοτεχνικές ερμηνευτικές αποδόσεις είναι άμεσα εξαρτημένες από τις κοινωνικές εμπειρίες που φέρουμε κατά τη διάρκεια της συνάντησής μας με ένα λογοτεχνικό έργο (Bleich 1985: 254). Είναι, επομένως, ενδιαφέρον να γνωρίσει κανείς, σε ποιο επίπεδο διαφέρουν οι ερμηνευτικές εκδοχές του συνολικού πληθυσμού των μαθητών, σε ποιο βαθμό συμπίπτουν, αν υπάρχουν διαφορές ή ομοιότητες στις νοηματικές αποδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με τους γηγενείς, εν τέλει αν προκύπτει τελική νοηματική συναίνεση έπειτα από διαπραγμάτευση όλων των παραχθέντων νοημάτων στην τάξη.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Bernstein, Basil (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος/μετ.* Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Eagleton, Terry (1996⁴[1989]). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας/μετ.* Δημήτρης Τζιόβας. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Holub, Robert (2001). *Θεωρία της πρόσληψης: μία κριτική εισαγωγή/μετ.* Κωνσταντίνα Τσακοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jauss, Hans Robert (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα/μετ.* Μίλτος Πεχλιβάνος. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Phillips, Louise & Marianne Jorgensen (2009). *Ανάλυση λόγου: θεωρία και μέθοδος/μετ.* Αλέξανδρος Κιουπκιολής. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακρυγιώτη, Δήμητρα (1994). «Η υπό διαπραγμάτευση σχολική τάξη», στο Ιωσήφ Σολομών & Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση: τοπικά α΄*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου-E.M.E.A., 145-167.
- Σολομών, Ιωσήφ (1994). «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Ιωσήφ Σολομών & Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου-E.M.E.A., 113-143.

ξενόγλωσση

- Bernstein, Basil (1977²). *Class, and Control: towards a theory of educational transmissions-Volume 3*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bleich, David (1985). "The Identity of Pedagogy and Research in the Study of Response to Literature", in Charles Cooper (ed.). *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: points of departure*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 253-272.

Hardcastle, John (1985). "Classrooms as sites for cultural making", *English in Education*, 19(3), 8-22.

Ελληνικό Λαϊκό Παραμύθι: η παιδαγωγική του αξιοποίηση

Μαρία Κραμέτη
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
mkiameti@hotmail.com

Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Το παραμύθι συγκέντρωσε το ενδιαφέρον τόσο διαφορετικών επιστημονικών κλάδων σε έναν γόνιμο διάλογο λογικών αντιπαραβολών, με σταθερή, ωστόσο, τη συνεχή κι αναλλοίωτη δυναμική του (Jean: 1996, 23). Οι διάφορες προσεγγίσεις και θεωρίες σχετικά με την προέλευση και τις αναλύσεις των μύθων και των παραμυθιών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η κοινωνιολογική θεώρηση του ανθρωπολογικού φονξιοναλισμού συνδεδεμένη κυρίως με τους Émile Durkheim, Bronislaw Malinowski και Franz Boas θεωρεί κυρίαρχη έννοια τη *λειτουργία*. Στην *ψυχαναλυτική προσέγγιση* ο Sigmund Freud υποστήριξε ότι τα όνειρα εκφράζουν τις ασύνειδες παιδικές επιθυμίες του ανθρώπου, ενώ στους μύθους βρίσκει έκφραση η παιδικότητα της ανθρωπότητας (Doty 1986: 134) κι αργότερα ο παιδοψυχολόγος Bruno Bettelheim επεσήμανε τη χρησιμότητά τους στην παιδική αντίληψη για τον περιβάλλοντα κόσμο. Στον χώρο της λογοτεχνικής κριτικής οι βάσεις της *δομικής ανάλυσης* τίθενται στον φερμαλισμό με κύριο εκπρόσωπο τον Vladimir Propp, που επεχείρησε να περιγράψει την ιδιομορφία του παραμυθικού περιεχομένου στο έργο του *Η Μορφολογία του μαγικού Παραμυθιού* (1928).

Πολλοί σύγχρονοι μελετητές έθεσαν τη θεωρία του Propp σε παιδαγωγικό πλαίσιο καταδεικνύοντας την *παιδαγωγική αξία* του παραμυθιού στην κατανόηση του κόσμου των ενηλίκων, καθώς η θεωρία αυτή χτίζει έναν δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο προϊστορικό και το ιστορικό παιδί (Rodari, 2001: 91-100).

Στην άτυπη αγωγή της παραδοσιακής κοινωνίας χρησιμοποιήθηκε συνολικά το περιεχόμενο του λαϊκού πολιτισμού στη μετάδοση γνώσεων, πρακτικών και συμπεριφορών στα νέα μέλη της. Από την άλλη, στις σύγχρονες συνθήκες δεν υποβαθμίζεται η σημασία και η μορφωτική δύναμη των πολιτισμικών «λόγων» (Μερακλής, 2001). Στην τάξη, λοιπόν, ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, δείχνοντας στους μαθη-

τές κυρίως το πώς μαθαίνουν όλα εκείνα που τους διδάσκουν τον κόσμο και τον εαυτό τους.

Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόστηκε είναι η *εθνογραφική παρατήρηση*, δηλαδή η προσωπική παρατήρηση της ερευνήτριας σε συγκεκριμένους χώρους έρευνας και στις συζητήσεις που διεξάγει ο ίδιος με τα μέλη της ομάδας που μελετά.

Με στόχο την ανάδειξη δεσμών και συσχετίσεων μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων και στις ομάδες τους, παρατηρώντας την πορεία τους προς την αυτονομία και τους μηχανισμούς επιρροής (Πηγιάκη, 1988: 23). στην έρευνα μελετήθηκε η αναγνωστική ανταπόκριση των εφήβων αναγνωστών-ακροατών ελληνικών λαϊκών παραμυθιών στο πλαίσιο αναγνωστικών ομάδων. Οι απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις των παιδιών αναλύθηκαν με βάση εκδοχή της *ανάλυσης λόγου*, εστιασμένης στο περιεχόμενο του λόγου και όχι στα μορφικά-ρητορικά χαρακτηριστικά του (Potter & Watherell, 2009) και με το *μοντέλο της γλωσσικής δράσης*, συνδυάζοντας φάσεις και στοιχεία της θεματικής ανάλυσης με τις *θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης* και τις κατηγορίες που προκύπτουν από αυτές, εφαρμόζοντάς τα σε λόγους ερευνητικών υποκειμένων (Potter & Edwards, 1992).

Το δείγμα ήταν έφηβοι ηλικίας 14-17 ετών, όταν η πίστη στο παραμύθι έχει λήξει κι όμως διαβάζουν βιβλία ή παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια με χαρακτήρες παραμυθιακούς. Οι αναγνωστικές ομάδες συστάθηκαν στις παιδικές Δημοτικές Βιβλιοθήκες του χωριού της Λέκκας (Δήμος Καρλοβάσου Σάμου). της Κατερίνης και της Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης. Οι συγκεκριμένες περιοχές επιλέχθηκαν κυρίως για τα διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενά τους. Η ομάδα ανάγνωσης στη Σάμο έγινε σε διαφορετική χρονική περίοδο (Δεκέμβριος 2011 σύσταση ομάδας και Απρίλιος 2012 εργασίες της ομάδας) καθώς οι υποχρεώσεις της ερευνήτριας επέβαλλαν να βρίσκομαι τον υπόλοιπο χρόνο στη Θεσσαλονίκη.

Οι συναντήσεις ήταν εβδομαδιαίες, δώρες κι ολοκληρώθηκαν σε τέσσερα στάδια, με αναγνώσεις, μετα-αφηγήσεις παραμυθιών, συζητήσεις, αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση. Στη μελέτη μας προσεγγίσαμε αντιπροσωπευτικό δείγμα του είδους με χαρακτηριστικές γυναικείες μορφές θνητές (οικόσιτες) και υπερφυσικές. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν *Ο κυρ-Σιμιγδελένιος*, *Του βασιλιά η κόρη έγινε παλικάρι*, *η Στρίγγλα*, *Τα χρυσά κλαδιά και ο Αλίμονος*, *Η νεράιδα και το πέπλο*, *Το βασιλόπουλο και η αγέννητη*, *η Λιοτήρω*.

Συγκεντρώθηκε το προς ανάλυση υλικό με ηχογράφηση των συζητήσεων και ημερολόγιο της ερευνήτριας. Οι άξονες μελέτης αφορούν την προηγούμενη επαφή των εφήβων με το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, την ανταπόκρισή τους και πώς το νοσηματοδοτούν, το ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού τους πλαισίου, τις αλλαγές αρχικών στάσεων και σκέψεων στο πλαίσιο της ομάδας, την αντίληψη για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό

είδος και το τί σημαίνει λογοτεχνία και λαϊκός πολιτισμός γι αυτούς. Ακολούθως, προέκυψαν και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Η εργασία κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- ✓ Τα υποκείμενα στην ημι-αστική περιοχή και στα χωριά είχαν περισσότερα παιδικά ακούσματα λαϊκών παραμυθιών και ο αφηγητής ήταν κυρίως η μητέρα, ενώ στο αστικό κέντρο οι αναγνώσεις και αφηγήσεις παραμυθιών –όχι λαϊκών– σχεδόν ταυτίζονται με τη Νηπιαγωγό.
- ✓ Στο σύνολό τους απέρριπταν κατά την παιδική τους ηλικία να διαβάσουν οι ίδιοι παραμύθια και στις προτιμήσεις τους ήταν η αφήγηση κι όχι η ανάγνωση παραμυθιού από άλλο πρόσωπο.
- ✓ Το φύλο του ακροατή καθόριζε το είδος του παραμυθιού που επέλεγε να ακούσει, αλλά και τους ήρωες που «αγάπησε» περισσότερο ή λιγότερο.
- ✓ Μπόρεσαν να κατανοήσουν την πολυσημικότητα του παραμυθιού ως κειμένου, την πληρότητα και τη συνοχή του.
- ✓ Αναγνώριζαν μορφές και δομές της γλώσσας.
- ✓ Μετά την αφήγηση μιας παραμυθιακής ιστορίας συνέθεταν αβίαστα δικά τους παραμύθια.
- ✓ Συχνά συσχέτιζαν τις ηρωίδες με οικεία πρόσωπα κι ακόμη συχνότερα με μορφές από άλλα «μνημεία λόγου».
- ✓ Τέλος, τα υποκείμενα συχνά θεωρούσαν ότι διέκριναν καταστάσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στα παραμύθια με θνητές γυναικείες μορφές (οικόσιτες).

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Jean, Georges (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*/μετ. Μαρία Τζαφεροπούλου, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Propp, Vladimir (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού, Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβι-Στρως και άλλα κείμενα*/μετ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rodari, Gianni (2001). *Γραμματική της Φαντασίας*/μετ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Santagostino, Paola (2003). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι...και να επινοούμε άλλα εκατό*/μετ. Ελένη Γεωργιάδου. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μέγας, Γεώργιος (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Αθήνα.
- Μπετελχάιμ, Μπρούνο (1991). *Η γοητεία των παραμυθιών: μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Αθήνα: Γλάρος.
- Πηγιάκη, Πόπη (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Νόρα (2008). «Γυναίκες εξωτικές και γυναίκες οικόσιτες» στο Γκότσης, Κωνσταντίνος (επιμ.). *Ανθολόγιο Δοκιμίων*

ων για το Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα 19^{ος}-20^{ος} αιώνας, Πάτρα: ΕΑΠ, 217-241.

ξενόγλωσση

Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

Doty, William (1986). *Mythography: the study of Myths and Rituals*. London: The University of Alabama Press.

Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Δήμητρα Ντόβα

κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής

dimitra_dova100@hotmail.com

Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μια πολιτισμική πρακτική, η οποία παράγει διάφορες μορφές κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου, καθώς, μέσω της ανάγνωσης, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες πολιτισμικές και κοινωνικές ιδέες, οι οποίες θα μετασχηματίσουν και εντέλει θα διαμορφώσουν την υποκειμενικότητά του (Kress, 1995: 69-70, Mc Callum, 1999: 22).

Η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η παιδική λογοτεχνία –κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες– υπήρξε ο κατεξοχήν χώρος όπου οι αδύναμοι και τα άτομα με αναπηρία εμφανίζονται με στόχο την εξισορρόπηση της δυσχερούς τους θέσης στην κοινωνία της υποδοχής και αποδοχής.

Η προσπάθεια καταγραφής του αναπήρου μέσω των λογοτεχνικών κειμένων βασίζεται στην αμφίδρομη και αμοιβαία σχέση που υπάρχει μεταξύ πραγματικότητας και λογοτεχνίας, αλλά και στη θεμελιώδη αξία με βάση την οποία οι λογοτεχνικές απεικονίσεις, αποτυπώσεις και αναπαραστάσεις στις οποίες εκφράζεται και ζει ο ανάπηρος, υπάγονται αναγκαστικά στο πλαίσιο των ήδη διαμορφωμένων και υπαρχουσών κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την παιδική ηλικία (Καρακίτσιος, 2001). Οι τρόποι που παρουσιάζονται οι χαρακτήρες με αναπηρία στη λογοτεχνία, αντανakλούν την κοινωνική στάση της εποχής απέναντί τους και δεν την παράγουν πρωτογενώς, αφού τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν «μηχανισμούς» που χρησιμοποιούνται, για να εκφράσουν και να διαμορφώσουν τις κοινωνικές επιταγές και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της εποχής τους (Καρακίτσιος, 2001, Σεμερτζίδου, 2008).

Στην ανακοίνωση μελετάται η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Έχει διαπιστωθεί, ότι το εικονογραφημέ-

νο παιδικό βιβλίο ανταποκρίνεται στην αισθητική φύση του παιδιού-αναγνώστη, συντελεί στη φιλιαναγνωσία και στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, καλλιεργεί και τροφοδοτεί τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, την καλαισθησία και τη θετικότετη και πιο δεκτική στάση του παιδιού απέναντι σε διαφοροποιημένα καλλιτεχνικά μηνύματα (Καρπόζηλου, 1994: 40).

Διερευνάται η εικόνα του ανάπηρου παιδιού και των σχέσεών του με την οικογένεια και τον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο, σε δώδεκα επιλεγμένα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα από το 1999 μέχρι σήμερα, ώστε να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται και πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας τα συγκεκριμένα βιβλία. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι καθημερινές δραστηριότητες των αναπήρων, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα, τα αισθήματά τους, και οι λόγοι που οδηγούν στην απόρριψη ή την αποδοχή τους από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του υλικού είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, καθώς με τη χρήση αυτής της μεθόδου *«επιδιώκεται η προσεκτική και με κοινωνική ευαισθησία μελέτη του κειμένου...»* (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 9).

Όπως προέκυψε από το σύνολο των επιλεγμένων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, προβάλλονται διάφορα είδη αναπηρίας που αποτυπώνονται μέσω των κειμένων και των εικόνων. Ωστόσο, σε πολλά από τα κείμενα δεν δηλώνεται ρητά η αναπηρία του ήρωα και σε κάποια από τα βιβλία δεν περιγράφεται επαρκώς η αναπηρία του παιδιού, παρά γίνεται κατανοητή μέσω των εικόνων και των υπόλοιπων χαρακτηριστικών. Στα περισσότερα βιβλία, υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση των ηρώων ως προς τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται η αναπηρία τους, ενώ τα ηλικιακά χαρακτηριστικά τους κατανοούνται από τα συμφραζόμενα, από έμμεσες ή άμεσες αναφορές και από τις εικόνες. Στην πλειονότητα του υλικού, οι ήρωες εμφανίζονται να είναι παιδιά, τα οποία φοιτούν ακόμη στο σχολείο και υιοθετούν το ντύσιμο που επιβάλλεται από τις τάξεις της εποχής τους, ενώ δε διαφέρουν από τους συνομήλικους τους.

Ως προς τις καθημερινές τους δραστηριότητες και ασχολίες, οι ήρωες εμφανίζονται να φοιτούν σε κανονικά ή ειδικά σχολεία, να λαμβάνουν υποστήριξη και βοήθεια από ειδικούς στο σπίτι τους, να ασχολούνται με διάφορα είδη του αθλητισμού και μάλιστα σε επίπεδο Παραολυμπιακών Αγώνων, ενώ τέλος, υπάρχει αναφορά που εμφανίζει το ανάπηρο παιδί να εργάζεται.

Τα συναισθήματα που νιώθουν ή βιώνουν τα ανάπηρα παιδιά, περιγράφονται σε συνάρτηση με το σχολικό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι ανάπηροι ήρωες. Στην πλειονότητα του υλικού, οι

αναφορές περιλαμβάνουν συναισθηματικές εκφράσεις όπως λύπη, θυμός, πίκρα, συμπόνια, παράπονο, απογοήτευση, συγκίνηση, αίσθημα μοναξιάς και απόρριψης, ενώ οι λόγοι που οδηγούν σε τέτοιου είδους συναισθήματα φαίνεται να είναι η απόρριψη από το κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, σε μικρότερο μέρος του υλικού, το ανάπηρο παιδί εμφανίζεται να περιέρχεται στη συναισθηματική κατάσταση της χαράς, της αισιοδοξίας, της υπερηφάνειας, της αγάπης και της ευτυχίας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα παιδιά είναι συνυφασμένες με τη σχολική επίδοση, με την καθημερινή μετακίνηση, με την επικοινωνία τους με τον περίγυρο και, ιδιαίτερα, με τα συνομήλικα παιδιά.

Επίσης, μελετήθηκε η σχέση των ανάπηρων παιδιών με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και του ανάπηρου παιδιού, οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια και ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον και τους φίλους, ανέδειξαν μία πορεία, στην οποία διαφαίνεται το πέρασμα από την άρνηση, τη ντροπή και τη μη αποδοχή τους στην καθολική αποδοχή και ένταξή τους στις παραπάνω κοινωνικές ομάδες.

Εν κατακλείδι, από την έρευνα καταδεικνύεται ότι, μέσω των συγκεκριμένων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, παρέχεται μια πλουραλιστική αφήγηση, με επαρκείς πληροφορίες που εξοικειώνουν «τα μάτια» των παιδιών-αναγνωστών με το θέμα της αναπηρίας. Οι ανάπηροι ήρωες, όπως προβάλλονται και αποτυπώνονται στις εικόνες και τα κείμενα των βιβλίων, προκαλούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και παρέχουν μία ματιά για τη ζωή ή μέσα από τη ζωή της αναπηρίας.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2001). «Παιδική λογοτεχνία και ειδική αγωγή», στο Μαρία Τζουριάδου (επιμ.). *Πρώιμη παρέμβαση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 326-363.
- Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπονίδης, Κυριάκος & Ελένη Χοντολίδου (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης –το παράδειγμα της Ελλάδας», στο Μιχάλης Βαμβούκας & Αντώνης Χουρδάκης (επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224.
- Σεμερτζίδου, Ελένη (2008). «[Αναπηρία και Λογοτεχνία: Διαχρονικά στερεότυπα και προκαταλήψεις](#)» (ανάκτηση: 12/10/2013).

ξενόγλωσση

Kress, Gunther (1995). “Representational resources and subjectivity”, in C. Coulthard & M. Coulthard (ed.) *Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 15-32.

McCallum, Robyn (1999). *Ideologies of Identities in Adolescent Fiction: the dialogic construction of subjectivity*. New York and London: Garland Publishing.

Ζωντανεύοντας e-στορίες: η λογοτεχνική αγωγή στο διαδίκτυο

Ευγενία Τσιουπλή

φιλόλογος-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

evtsioupli@gmail.com

Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Η ανάγνωση, ως δεξιότητα, αποτέλεσε καθοριστικό στοιχείο στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού, της σκέψης και διανοήσης. Προϋποθέτει πολύπλοκες νοητικές διεργασίες και βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και μεταβολή στην ιστορική πορεία του ανθρώπου, απαιτώντας το συντονισμό πολλαπλών νευροφυσιολογικών, ψυχικών και πνευματικών λειτουργιών (Καρακίτσιος 2011: 22). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες οι ρυθμοί της έντυπης ανάγνωσης φθίνουν συνεχώς, ιδιαίτερα στους νεότερους, ενώ η ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα είναι απολύτως ενταγμένη στην καθημερινότητά τους. Αναμένεται ότι η αναγνωσιμότητα των έντυπων εκδόσεων θα συνεχίσει την πτωτική της πορεία, οι εφημερίδες και τα περιοδικά, ενδεχομένως, να βρουν ένα βιώσιμο μοντέλο δημοσίευσης του περιεχομένου τους στο διαδίκτυο (Bohn & Short 2009: 18). Το έντονο ενδιαφέρον για την ψηφιακή ανάγνωση αναζωπυρώθηκε με την είσοδο εκτός του ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων ψηφιακών μέσων ανάγνωσης (iPad, tablets, ereaders κ.ά.).

Το θεωρητικό υπόβαθρο των περισσότερων μελετών και ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσλαμβάνουν τη νέα μορφή ανάγνωσης είναι η θεωρία κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης του Lev Vygotsky και των διαδόχων του. Το κεντρικό σημείο αυτής της θεωρίας είναι η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (Zone of proximal development) σημαντικό χαρακτηριστικό της οποίας

«είναι η εκκίνηση μίας ποικιλίας εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών, οι οποίες μπορεί να είναι λειτουργικές μόνο διαμέσου της αλληλεπίδρασης του παιδιού με άτομα του περιβάλλοντος του και σε συνεργασία με ομάδες συνο-

μιλήκων. Από τη στιγμή που θα εσωτερικευτεί η διαδικασία γίνεται κομμάτι της ανεξάρτητης αναπτυξιακής πορείας του παιδιού» (Vygorsky 1978: 90).

Τα περιοδικά εντάσσονται στις σημαντικότερες πηγές για το ιδεολογικό και πολιτισμικό παρελθόν μίας κοινωνίας, αποτελώντας σημαντικό κομμάτι της γραπτής παράδοσής της. Ως εκφραστές του ιστορικο-κοινωνικού γίνεσθαι αντανakλούν τις υφιστάμενες στάσεις και αντιλήψεις. Αν πρόκειται για παιδικά περιοδικά τις επιθυμίες και προσδοκίες για την ανάπτυξη των νεότερων μελών ειδικότερα. Παρά τη σημαντικότητά τους, το ερευνητικό ενδιαφέρον που έχουν προσελκύσει είναι περιορισμένο.

Τα διαδικτυακά περιοδικά, παρά την ομοιότητα με τα έντυπα, έχουν σημεία διαφοροποίησης τα οποία είναι γνωρίσματα της ιδιαίτερης φύσης του μέσου στο οποίο επικοινωνούνται, δηλαδή:

- ✓ Είναι διαδραστικά και ο σχεδιασμός τους είναι τέτοιος ώστε να είναι ανταγωνιστικά της προσοχής των διαδικτυακών αναγνωστών και όχι των αναγνωστών των εντύπων.
- ✓ Τα διαδραστικά διαδικτυακά περιοδικά σχεδιάστηκαν ώστε να είναι εύκολη η αλληλεπίδραση μεταξύ των αναγνωστών και του περιοδικού και όχι να είναι μονοδιάστατη η μεταφορά περιεχομένου.
- ✓ Τα διαδραστικά διαδικτυακά περιοδικά περιλαμβάνουν επιπροσθέτως και διαφημίσεις με τα οποία ο αναγνώστης μπορεί να αλληλεπιδράσει (Gordon 2011: 10-13).

Τα λογοτεχνικά διαδικτυακά περιοδικά για παιδιά, και όχι μόνο, δυναμικά αποτελούν έναν από τους καλύτερους χώρους εφαρμογής του συνδυασμού μάθησης και διασκέδασης. Στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδεται με τον όρο *edutainment* (συνδυασμός των αγγλικών όρων *education* και *entertainment* και δηλώνει κάτι που ενώ αρχικά σχεδιάστηκε να ψυχαγωγεί έχει και εκπαιδευτικούς σκοπούς). Εξειδικεύοντας τα παραπάνω στην εκπαιδευτική πρακτική, οι νεαροί αναγνώστες ψηφιακών κειμένων μπορούν να δώσουν ευκαιρίες και δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να μεταμορφώσουν τη χρήση της λογοτεχνίας στις αίθουσες με τέτοιους τρόπους ώστε οι έφηβοι να διακρίνουν τη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής αίθουσας των τεχνολογικών κόσμων με τους οποίους σχετίζονται και τα δικά τους χαρακτηριστικά γραμματισμού (Groenke & Maples 2010: 43).

Σκοπός της έρευνας είναι να απαντηθεί το ερώτημα κατά πόσο τα διαδικτυακά λογοτεχνικά περιοδικά που σχετίζονται με την παιδική λογοτεχνία, ως φορείς άτυπης εκπαίδευσης, υποβοηθούν την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και την επαφή των νέων ατόμων με τη λογοτεχνία και κατά πόσο αυτά, ως ένα από τα πολλά ψηφιακά εργαλεία, που είναι διαθέσιμα, πλέον, στους εκπαιδευτικούς αξιοποιείται.

Για την εκπόνηση επιλέχθηκε ως μέθοδος η μελέτη περίπτωσης, ένα διαδικτυακό περιοδικό το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς

και μαθητές. Για την οργανωμένη παρουσίαση του ιστοτόπου, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Τα ερευνητικά ερωτήματα κινούνται και γύρω από τους τρόπους με τους οποίους οι χρήστες και οι αναγνώστες αυτού του ιστοτόπου αλληλεπιδρούν με αυτόν και ποια είναι η άποψη τους για το εγχείρημα. Για τη συλλογή δεδομένων που θα απαντούν σ' αυτά τα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 19 για τα ερωτηματολόγια ενώ για την οργάνωση του υλικού των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis).

Στην εργασία μελετάται το ηλεκτρονικό περιοδικό [bookbook](#), το οποίο έχει ως στόχο την προώθηση της φιλαναγνωσίας χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο ποσοστό των δυνατοτήτων που μπορεί να τους παρέχει το ψηφιακό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Οι λόγοι για τους οποίους έγινε αυτή η επιλογή είναι οι εξής:

- ✓ Η ποικιλία των χρηστών στους οποίους απευθύνεται: παιδιά από έξι ετών έως την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και το μάθημα τους, γονείς που αγαπούν την ανάγνωση και θέλουν να μεταδώσουν αυτή τους την αγάπη στα παιδιά τους, βιβλιοθηκάρους που προτείνουν παιδικά βιβλία.
- ✓ Το πλήθος των μέσων που χρησιμοποιούνται ώστε να επιτύχει την ενεργή συμμετοχή των νεαρών χρηστών στη διαδικασία προσέγγισης των βιβλίων και η ενθάρρυνση παραγωγής δικών τους λογοτεχνικών κειμένων.
- ✓ Το γεγονός ότι μία από τις βασικές φιλοδοξίες του είναι η δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας φίλων της ανάγνωσης, οι οποίοι θα μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω της ψηφιακής του πλατφόρμας.
- ✓ Είναι ένα διαδικτυακό περιοδικό από τη γέννησή του και δεν αποτελεί ηλεκτρονικό παράγωγο ενός έντυπου ομολόγου του, άρα είναι πρόσφορο για τη μελέτη της πορείας ενός αμιγώς ψηφιακού εγχειρήματος και της αποδοχής του από τους αναγνώστες.
- ✓ Κατά τη διάρκεια της έρευνας ο ιστότοπος δεν φιλοξενούσε πληρωμένες διαφημιστικές καταχωρήσεις, ούτε είχε χορηγούς, γεγονός που προσμετράται θετικά ως προς τις επιλογές και τη μορφή του.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2010). [Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών](#) (ανάκτηση: 5/6/2013)

- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2011). «Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια», στο Αρτζανίδου et al. *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 19-55.
- Μουράτογλου, Νίκος & Ευγενία Τσιουπλή (2012). *Αναγνωστικές συμπεριφορές φοιτητών και φοιτητριών*. Υπό έκδοση στα πρακτικά του 8^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- ξενόγλωσση
- Bohn, Roger E. & Short, James E. (2009). [*How much information? 2009 Report on American Consumers*](#) (ανάκτηση: 8/5/2013).
- Gordon, Josh (2011). [*The case for advertising in interactive digital magazines*](#), (ανάκτηση: 13/4/2013).
- Groenke, Suzan L. & Joellen Maples (2010). “Young adult literature goes digital: Will teen reading ever be the same?”, *ALAN Review*, 37(3). 38-44.
- Kim, Ji Eun & Anderson, Jim (2008). “Mother-child shared reading with print and digital texts”, *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, 213-245.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

Θεοδώρα Τζιαμπάζη

μεταπτυχιακή φοιτήτρια

thea_tziampazi@hotmail.com

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Χατζηδήμου

Η δημιουργική γραφή ως παιδαγωγική πρακτική συνάδει με τις αρχές που απορρέουν από το προοδευτικό ρεύμα της αγωγής και τις σύγχρονες μεταπλάσεις του. Ειδικότερα συντάσσεται με την απαίτηση για παραγωγική σκέψη, βιωματική μάθηση, ενθάρρυνση της αυτο-έκφρασης των μαθητών μέσα σ' ένα κλίμα αποδοχής (Σουλιώτης κ.ά. 2012, Πασσιά & Μανδηλαράς 2000). Η δημιουργική γραφή προκαλεί συχνά σύγχυση, καθώς, τότε αποτραβιέται σε εκδοχές απεριόριστης συγγραφικής ελευθερίας και τότε γενικεύεται τόσο που μοιάζει να μην έχει λόγο ύπαρξης. Η σύγχυση είναι εύλογη, δεδομένου ότι το αντικείμενο αυτό λειτουργεί ως ένα κάτοπτρο στο οποίο συγκλίνουν θεωρητικές αψιμαχίες σχετικά με την προσέγγιση της δημιουργικότητας, της εκπαίδευσης και της λογοτεχνίας.

Η θεωρητική πλαισίωση της εργασίας αποτελεί μια σύνθεση: α) της σύγχρονης έρευνας για τη δημιουργικότητα (Νημά 2002: 39-45) και β)

της νοηματοδότησης της δημιουργικότητας στο πλαίσιο του 'πολιτισμικού υλισμού' (Williams 1994). Όσον αφορά τη σύγχρονη έρευνα, η πιο ζωτική διαπίστωση διάφορων θεωριών και μοντέλων είναι η πολυπαραγοντική φύση της δημιουργικής σκέψης (Νημά όπ.π.: 45-74). η ανάδειξη του παράγοντα «περιβάλλον» και η συνακόλουθη αξίωση της εκπαίδευσης να στοχεύει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Η διάσχιση της δημιουργικότητας σε συνιστώσες (άτομο, περιβάλλον, διαδικασία, προϊόν) και κριτήρια (εντοπισμός προβλημάτων, ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, επεξεργασία, σύνθεση, μετασχηματισμός). καθώς και η σχηματική διάκριση κριτικής-δημιουργικής σκέψης υποδεικνύουν το συμβατικό, αλλά βοηθητικό χαρακτήρα της κατηγοριοποίησης (Ξανθάκου, όπ.π.: 32-33, 94) που κατατέμνει το όλον για να επιστρέψει εν καιρώ σε μια ώριμη ολιστική θεώρηση για τη δημιουργική ποιότητα. Η κατανόησή μας ενισχύθηκε στο βαθμό που αναλύθηκε και ανασυντέθηκε η πάλαι ποτέ θολή και μυθοποιημένη εικόνα της δημιουργικότητας, στο βαθμό που διακρίνουμε πολλές πτυχές της δημιουργικής σκέψης, εστιάζοντας (αλλά όχι περιορίζοντας) τη διδακτική μας στην καλλιέργεια επιμέρους ικανοτήτων. Οι τεχνικές δημιουργικής γραφής ασκούν συνδυαστικά μια ποικιλία νοητικών ικανοτήτων.

Προχωρώντας στο δεύτερο μέρος της θεωρητικής σύνθεσης, εντάσσουμε τη διάσταση της λογοτεχνίας στην προβληματική μας, εναρμονίζοντας τη δημιουργική γραφή με τις αρχές της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, έτσι όπως σχηματοποιήθηκαν από τις βασικές παραδοχές των Πολιτισμικών Σπουδών (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000). Η οπτική αυτή καθιερώνει μια «ευρεία πολιτισμική διακειμενικότητα» που διαρρηγνύει τόσο το λογοτεχνικό κανόνα όσο και το περίβλημα της τέχνης (Πασχαλίδης 2000: 26). Επομένως, η δημιουργική γραφή δεν περιχαράκωνεται σε μικροσκοπικές αναλύσεις αισθητικής υφής' η όποια λογοτεχνικότητά της ρευστοποιείται και κυκλοφορεί στα συγκοινωνούντα δοχεία της κουλτούρας.

Ο πολιτισμικός υλισμός απεγκλώβισε την κουλτούρα από τα δεσμά της οικονομικής βάσης και την ανασυγκρότησε ως το «συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος» που είναι εγγενώς ετερογενές και συγκρουσιακό (όπ.π.: 23). Η αλληλεπίδραση 'λόγων' (και όχι η μονοκρατορία του κυρίαρχου λόγου) σ' αυτό το πλαίσιο στοιχειοθετεί το κριτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα. Η δημιουργική έκφραση προάγεται μέσα σε μια «κριτική δημόσια σφαίρα» (όπ.π. 24) και αποκρούει επιπόλαιες μομφές που θέλουν τη δημιουργική γραφή ή την αισθητική αγωγή εσωστρεφείς δραστηριότητες, παίγνια που χρησιμεύουν ως διαλείμματα εκτόνωσης από τη σοβαρή σχολική γνώση και το επιστημονικό της εκτόπισμα.

Βασική παράμετρος της δημιουργικής παιδαγωγικής είναι ο εκπαιδευτικός (Ξανθάκου, όπ.π.: 68-70). Η επιμόρφωσή του περιλαμβάνει θεωρητική θωράκιση και πρακτική άσκηση σε μεθοδολογίες που προάγουν τη

δημιουργικότητα. Υπό το πρίσμα όμως της σύμπτωσης επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης (Μπαγάκης 2005). υπογραμμίζεται η ανάγκη να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός «μοντέλο εν εξελίξει δημιουργικού ανθρώπου» (Ξανθάκου, όπ.π.: 70). Αυτό θα διασφαλίσει μια ζωντανή εκπαιδευτική σχέση και μια διάχυτη διάθεση δημιουργικής επαφής με το έμψυχο και το άψυχο υλικό του μαθησιακού περιβάλλοντος τόσο της θεσμοθετημένης όσο και της ‘μόνιμης εκπαίδευσης’.

Ο Giroux παραθέτει τον Williams και την έννοια της ‘μόνιμης εκπαίδευσης’, την «εκπαιδευτική δύναμη του συνόλου της κοινωνικής και πολιτισμικής μας εμπειρίας» (Giroux 2010: 344).

«Γιατί ποιος μπορεί να αμφιβάλλει, παρακολουθώντας τηλεόραση και διαβάζοντας εφημερίδες ή γυναικεία περιοδικά, ότι εδώ, στο κέντρο τους, υπάρχει διδασκαλία, και μάλιστα διδασκαλία που χρηματοδοτείται και διανέμεται σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση;» (Williams, 1967: 14-15).

Η υιοθέτηση από το δάσκαλο μιας τέτοιας στάσης ευνοεί το στοχασμό και εγείρει ανησυχίες για βαθύτερες αναζητήσεις σχετικά με τη φύση και το ρόλο μιας δέσμης διδακτικών τεχνικών, όπως η δημιουργική γραφή. Σ’ αυτό το πλαίσιο προβληματισμού εγγράφεται ως ένα βαθμό η θεωρητική στήριξη της εργασίας, όπου η σχετική συζήτηση εκκινεί από και εκβάλλει σε αντιπροσωπευτικές τεχνικές δημιουργικής γραφής, προκειμένου να συναφθεί η πράξη με τη θεωρία.

Στο πρακτικό μέρος διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δημιουργική γραφή με σκοπό να συλλεχθούν (με ερωτηματολόγιο) κάποια πρώτα στοιχεία για το πώς προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μια πρόσφατη στη χώρα μας εκπαιδευτική τάση.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Βενετία, Καπλάνη, Βικτωρία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Giroux, Henry (2010). «Κάνοντας Πολιτισμικές Σπουδές: η Νεολαία και η Πρόκληση της Παιδαγωγικής», στο: Γούναρη, Παναγιώτα & Γιώργος Γρόλλιος (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*/ μετ. Βάσω Παππή. Αθήνα: Gutenberg, 331-377.
- Μπαγάκης, Γιώργος (2005). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νημά, Ελένη (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Ξανθάκου, Γιώτα (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασσιά, Αγγελική & Φίλιππος Μανδηλαράς (2000). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο: Αποστολίδου, Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω, 21-36.
- Σουλιώτης, Μίμης et al. (2012). [«Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως»](#), (ανάκτηση: 12/09/2013].
- Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και ιστορία/μετ*. Βενετία Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.
- ξενόγλωσση
- Williams, Raymond (1967). *Communications*. New York: Barnes & Noble.

Η διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «πορτρέτα εφήβων» στη Γ΄ Γυμνασίου

Πετρούλα Φωκά,
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
pfoka@hotmail.gr

Επόπτρια εργασίας: Ελένη Χοντολίδου

Έρευνες δείχνουν ότι τα αφηγηματικά κείμενα είναι τα αγαπημένα αναγνώσματα των ανθρώπων και συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αισθήματος της φιλαναγνωσίας. Και αυτό είναι φυσικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι η αφήγηση είναι μέρος της ζωής μας, αφού πλάθουμε συνεχώς ιστορίες για τον εαυτό μας και για τους άλλους, ονειρευόμαστε, θυμόμαστε, κρίνουμε και μαθαίνουμε μέσω της αφήγησης. Πλήθος ποικίλων αφηγηματικών κειμένων καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες του εκάστοτε αναγνώστη. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι θεματικοί κύκλοι οι οποίοι αντιμετωπίζονται με μεγάλο ενδιαφέρον από μία μερίδα διαφορετικών αναγνωστών. Στην περίπτωση που η αναγνωστική ομάδα αποτελείται από εφήβους, ένας τέτοιος θεματικός κύκλος είναι το νεανικό μυθιστόρημα και το μυθιστόρημα εφηβείας (Κουντουρά & Τσαρμποπούλου, 2000: 225). Μολονότι όμως το νεανικό μυθιστόρημα και το μυθιστόρημα εφηβείας ανήκουν σε ένα θελκτικό και αξιανάγνωστο λογοτεχνικό είδος για τον νεαρό αναγνώστη, εντούτοις δεν έχουν σπουδαία παρουσία στα σχολικά ανθολόγια του Γυμνασίου. Σκοπός της έρευνάς μας είναι η αξιοποίηση στη διδασκαλία νεανικών μυθιστορημάτων και μυθι-

στορημάτων εφηβείας και η προσωπική εμπλοκή των μαθητών με τα λογοτεχνικά αυτά είδη.

Η θεματική των κειμένων αυτών είναι πάρα πολύ πλούσια. Όλα τα θέματα που μπορεί να απασχολούν τον έφηβο –ο αυτοπροσδιορισμός με την αναζήτηση της ταυτότητας, η αμφισβήτηση και η τάση ανατροπής του κοινωνικά αποδεκτού, η γνωριμία με το σώμα, οι σχέσεις με το άλλο φύλο, οι φιλικές σχέσεις, οι σχέσεις με τους ενηλίκους, η τάση για απομόνωση, η αυτοκαταστροφική διάθεση, η αίσθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και υπευθυνότητας– παρελαύνουν στις σελίδες των κειμένων αυτών (Αποστολίδου κ.ά., 2011: 59, Κανατσούλη & Πολίτης, 2011: 11).

Για να ακουστεί, λοιπόν, ο λόγος των μαθητών σχετικά με τη θεματική της *εφηβείας* πραγματοποιήθηκε διδασκαλία των νεανικών μυθιστορημάτων και των μυθιστορημάτων εφηβείας σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Το διδακτικό σενάριο που υλοποιήθηκε φέρει την ονομασία «Πορτρέτα Εφήβων». Κατά την υλοποίησή του πραγματοποιήθηκε εθνογραφική συμμετοχική παρατήρηση και συνεντεύξεις των μαθητών σε ομάδες εστίασης (focus group). από όπου και συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις ήταν ανοιχτού τύπου και ακολουθούσαν ορισμένους θεματικούς άξονες.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε διαπολιτισμικό Γυμνάσιο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και ειδικότερα το τμήμα Γ1 που αποτελείτο από 20 παιδιά –13 αγόρια και 7 κορίτσια– εκ των οποίων τα περισσότερα είχαν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η έρευνα είχε διάρκεια 2,5 μηνών. Ξεκίνησε στις 15 Φεβρουαρίου του 2013 και έληξε 22 Απριλίου του 2013. Πραγματοποιήθηκαν 16 ώρες διδασκαλίας. Η διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «Πορτρέτα Εφήβων» ηχογραφήθηκε, και στη συνέχεια, απομαγνητοφωνήθηκε. Κατά την απομαγνητοφώνηση αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές που προτείνονται από τον Silverman (2000: 298-299).

Τα βιβλία που μελετήθηκαν από τους μαθητές είναι τα εξής: *Ο ψεύτης παππούς* (της Άλκης Ζέη). *Το διπλό ταξίδι* (της Λίτσας Ψαραύτη). *Τα ψάθινα καπέλα* (της Μαργαρίτας Λυμπεράκη). *Eroica* (του Κοσμά Πολίτη). *Η άλλη φωνή* (της Άννας Γκέρτσου-Σαρρή). *Σπίτι για 5* (της Λόπης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι ομάδες και, ύστερα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους, η κάθε ομάδα επέλεξε να μελετήσει το βιβλίο που της κέντρισε το ενδιαφέρον. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με βάση τα παρακάτω δύο κριτήρια: 1) τις φιλικές σχέσεις των μαθητών, και 2) το ενδιαφέρον των μαθητών για τα βιβλία.

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι η *θεματική ανάλυση περιεχομένου*. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου προσφέρεται για τη μελέτη των απόψεων ή των αντιλήψεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Berelson, 1984: 123-124).

Η ανταπόκριση των μαθητών στα συγκεκριμένα κείμενα ήταν γενικά θετική. Οι μαθητές αν και υποστήριζαν ότι όλα τα βιβλία ήταν ενδιαφέροντα, εντούτοις, *Ο ψεύτης παππούς*, αποδείχτηκε ότι ήταν το αγαπημένο βιβλίο όλων των μαθητών. Ίσως σε αυτό να συνέβαλε και ο ενθουσιασμός των μαθητών που μελέτησαν το εν λόγω βιβλίο, ενθουσιασμός ο οποίος μεταδόθηκε και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, δήλωσαν ότι δεν αντιπάθησαν κανέναν από τους έφηβους ήρωες των βιβλίων τους. Όπως χαρακτηριστικά είπε ένας μαθητής: *Δεν υπήρξε κάποιος που να αντιπάθησα, δεν μου έκανε κάποιος έφηβος τόσο κακή εικόνα.*

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Βενετία κ.ά. (2011). «Η περιπέτεια της ενηλικίωσης. Η διδασκαλία του εφηβικού μυθιστορήματος στο Γυμνάσιο», στο Κανατσούλη Μένη & Δημήτρης Πολίτης (επιμ). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης, 57-69.

Κανατσούλη Μένη & Δημήτρης Πολίτης (2011) (επιμ). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.

Κανατσούλη Μένη & Δημήτρης Πολίτης (2011). «Εισαγωγή», στο Κανατσούλη Μένη & Δημήτρης Πολίτης (επιμ). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης, 9-18.

Κουντουρά Λίνα & Τσαρμποπούλου Αντιγόνη (2000). «Γ' Γυμνασίου. Νεανική πεζογραφία: μυθιστόρημα με ήρωες εφήβους και νέους σε μια πορεία προς την ενηλικίωση», στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (επιμ). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 225-227.

[Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό](#). Αθήνα (2011).

ξενόγλωσση

Berelson, Bernard (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.

Silverman, David. (2000). *Doing Qualitative Research: a practical handbook*. London: Sage Publication

ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Δημιουργώντας έναν σχολικό πολιτισμό ειρήνης για παιδιά Ρομά:
μία έρευνα δράσης στο Δημοτικό σχολείο υπό το πρίσμα της
Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης**

*Θεοδώρα Αγάπογλου
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
ntoragap@hotmail.com*

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Η ειρήνη είναι μία αξία που συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς των ανθρώπων και αποτελεί οικουμενικό αίτημα (Μπονίδης 2013: 11). Προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών θεσμών που μεριμνούν για τη δίκαιη διανομή των αγαθών και για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων (Iram 2003: 43, Wintersteiner, Spajic-Vrkas &Teutsch 2003: 46, Παπαδοπούλου 2004: 41), αλλά και την αποδοχή ενός συστήματος αξιών από όλους τους ανθρώπους σύμφωνα με το οποίο κυριαρχεί ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου, η απουσία στερεοτύπων, προκαταλήψεων, οποιασδήποτε μορφής κοινωνικής διάκρισης και ρατσισμού.

Η εκπαίδευση καλείται να συνδράμει στη διαμόρφωση μίας ειρηνιστικής κοινωνίας και γι' αυτό το λόγο η ειρήνη είναι ανάγκη να αποτελεί τόσο αντικείμενο αγωγής (Wellington 1986: 128) όσο και να διαπνέει τις δομές και τις πρακτικές του σχολείου. Συγκεκριμένα το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, οφείλει τόσο μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και μέσω των εκπαιδευτικών δομών, των προγραμμάτων σπουδών και των παιδαγωγικών πόρων και πρακτικών, να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση προωθώντας ίσα δικαιώματα, την ισότιμη και αποδεκτή συνύπαρξη, το σεβασμό στην ετερότητα, τη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας, την ισότητα του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, με απώτερο στόχο την απελευθέρωση από όλες τις μορφές οικονομικής και κοινωνικής καταπίεσης, τον σεβασμό στη ζωή, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ισότητα μεταξύ των φύλων, των ηλικιών και των εθνικοτήτων, τη μη βία, την ανάπτυξη, την ειρηνική επίλυση και το μετασχηματισμό των συγκρούσεων και την οικολογική ισορροπία (Unesco 1996: 15).

Εντούτοις, στην κοινωνία μας παρατηρούνται τόσο φαινόμενα καταπίεσης μειονοτικών ομάδων όσο και ο εκπαιδευτικός τους αποκλεισμός, η πρόωρη σχολική διαρροή και το φαινόμενο αναλφαβητισμού. Ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες συγκαταλέγονται και οι Ρομά. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των συγκεκριμένων παιδιών καταφέρνουν να περάσουν τα στάδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, ενώ είναι αμελητέος ο αριθμός των μαθητών/τριών που προχωρούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τρέσσου-Μυλωνά 1995: 213). Η ελλιπής εκπαίδευσή τους αποτελεί με

τη σειρά της βασική παράμετρο περιθωριοποίησης, κοινωνικής απομόνωσης και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων.

Εάν ο σωστός τύπος εκπαίδευσης μπορεί να αποδεσμεύσει τους ανθρώπους από τέτοιου είδους εκδηλώσεις βίας (Iram 2003: 63, Harris 2004: 12) και να παρέμβει, ώστε να βοηθήσει τον άνθρωπο να κατανοήσει τους λόγους της καταπίεσής του, αλλά και να του προτείνει λύσεις (Heater 1984: 27), οι οποίες συνεπάγονται κοινωνικές αλλαγές με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη, τότε τα αίτια αυτού του μειονεκτήματος που βιώνει η τσιγγάνικη κοινότητα είναι ανάγκη να αναζητηθούν και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Επομένως, ένα ενδιαφέρον πείραμα, προς την αντίθετη κατεύθυνση θα αποτελούσε η δημιουργία ενός ειρηνιστικού σχολικού πολιτισμού, βασισμένου σε δημοκρατικές αρχές, που θα έχει ως στόχο τη λειτουργική ένταξη και ενεργητική ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων στους κόλπους του.

Μέσω μίας κριτικής-χειραφετητικής έρευνας δράσης, διάρκειας δύο μηνών, που εστίασε τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη και πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο, ημιαστικής περιοχής του νομού Θεσσαλονίκης, αναζητήθηκαν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες ενός ειρηνιστικού δημοκρατικού περιβάλλοντος που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών Ρομά στο δημοτικό σχολείο, ώστε τα συγκεκριμένα παιδιά να φοιτούν τακτικά και να συνειδητοποιήσουν την αξία της εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, της κοινωνικής αφύπνισης και της ενδυνάμωσης που θα τους προσφέρει, για να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με κάθε μέλος της κοινωνίας, να διεκδικήσουν τα δικά τους δικαιώματα, να υπερασπιστούν εκείνους και εκείνες που καταπιέζονται, να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα σε όλες τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εκδηλώσεις της ζωής και να αγωνιστούν υπέρ μίας δικαιότερης κοινωνίας. Ειδικότερα αναζητήθηκαν λύσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιες είναι οι παιδαγωγικές προθέσεις που αποδεικνύεται να συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών Ρομά;
- ✓ Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές και ποιες παιδαγωγικές γραμματισμού ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών;
- ✓ Ποιοι παιδαγωγικοί πόροι είναι κατάλληλοι;
- ✓ Ποια μπορεί να είναι η θέση της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο και ποια η σχέση της με τη δεύτερη γλώσσα;
- ✓ Ποια αποδεικνύονται τα κατάλληλα περιεχόμενα μάθησης;
- ✓ Πώς μπορεί να διαμορφωθεί το περιβάλλον μάθησης, για να θεωρηθεί κατάλληλο για αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις;

- ✓ Πώς μπορεί ο/η εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τα παιδιά Ρομά;
- ✓ Ποιες είναι οι κατάλληλες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, ώστε να ευοδωθεί μία τέτοια παρέμβαση.

Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα αποτέλεσαν 8 παιδιά ρομικής καταγωγής, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και μία ομάδα κριτικών φίλων. Η διαδικασία περιλαμβάνει δύο κύκλους δράσης που αναπτύχθηκαν μέσω των γνωστών από τη σχετική βιβλιογραφία βημάτων: σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, αναθεωρημένου σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού (Kemmis & McTaggart 1988: 11-15) και περιέλαβε τη συλλογή δεδομένων από πολλές οπτικές γωνίες καθώς και μία συνεχή ενδοσκοπική/αναστοχαστική διαδικασία.

Σε γενικές γραμμές, όπως προέκυψε από την έρευνα, ξεπερνώντας τη μονοπολιτισμική διάσταση του σχολείου και υιοθετώντας μια πολυπρισματική θεώρηση της πραγματικότητας, εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά Ρομά στη μαθησιακή διαδικασία ως υποκείμενα, δίνοντας χώρο έκφρασης στις εμπειρίες των παιδιών, τις αξίες τους, τη μητρική τους γλώσσα και θέτοντας ως στόχο την απόκτηση χειραφετητικής γνώσης, η λειτουργική σχολική ένταξη και ενδυνάμωση των μαθητών/τριών Ρομά μπορεί να επιτευχθεί.

Η λεπτομερειακή περιγραφή των βημάτων και η συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα θα πραγματοποιηθεί κατά την προφορική ανακοίνωση.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Μπονίδης, Κ. (2013). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: η θεωρία και η πράξη μίας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.) (2004). *Για έναν πολιτισμό ειρήνης: η εκπαίδευση για την Ειρήνη στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Έδρα UNESCO του Α.Π.Θ.

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1995). «'ΓΕΝΝΕΣΙΣ': Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά». Στο: Μ. Δεδικούση-Ιακωβίδη & Π. Λευθεριώτου (επιμ.), *Εκπαίδευση Τσιγγάνων: ανάπτυξη διδακτικού υλικού*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Αθήνα 6-9 Απριλίου 1995. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., 213-217.

ξενόγλωσση

Harris, I. (2004). "Peace education theory", *Journal of peace education*, 1(1), 5-18.

Heater, D. (1984). *Peace through education: the contribution of the Council for Education in World Citizenship*. London: The Falmer Press.

- Iram, I. (ed.) (2003). *Education of minorities and Peace Education in pluralistic societies*. London: Praeger.
- Kemmis S. & R. McTaggart (1988). *The Action Research Reader*. Victoria: Deakin University Press.
- UNESCO (1996). "From a culture of violence to a culture of peace", *Peace and conflict issues series*. Paris: UNESCO Pb.
- Wellington, J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Wintersteiner, W., V. Spajic-Vrkas & R. Teutsch (eds) (2003). *Peace education in Europe: visions and experiences*. Munster & New York, München & Berlin: Waxman.

**Οι Τούρκοι στα κείμενα της εθνικής σχολικής γιορτής
της 25^{ης} Μαρτίου: έρευνα υπότο πρίσμα
της Παιδαγωγικής της Ειρήνης**

Στυλιανή Κανέλλα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
stella1914@hotmail.gr
Επόπτης εργασίας: Μπονίδης Κυριάκος

Οι ανυπολόγιστες συνέπειες από τον Α΄ και τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι τεράστιες απώλειες ανθρώπινου δυναμικού, η διάλυση της Ευρώπης σε οικονομικό κυρίως επίπεδο και η έκπληκτη αντίδραση των επιστημόνων από τη χρήση των πολεμικών τους εφευρέσεων, οδήγησαν στη συνειδητή ενδυνάμωση του φιλειρηνικού κινήματος, που μαζί με την παράλληλη ίδρυση των Διεθνών Οργανισμών (ΟΗΕ, UNESCO) αποτέλεσαν τους κύριους παράγοντες ανάπτυξης νέων επιστημονικών πεδίων με αντικείμενο έρευνας την Ειρήνη, και στην Παιδαγωγική Επιστήμη την Παιδαγωγική της Ειρήνης.

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης, είναι ένας κλάδος των επιστημών της Αγωγής, που δύναται να αποτελέσει χώρο διοχέτευσης και αξιοποίησης των επιστημονικών πορισμάτων της Έρευνας της Ειρήνης (Μπονίδης, 1998: 32-36). Ως αντικείμενό της έχει το σχεδιασμό μίας εκπαίδευσης που εξετάζει τις διαφορετικές μορφές βίας και την απουσία της ειρήνης σε διεθνές και ενδοκοινωνικό επίπεδο, αναλύει τις αιτίες, αναζητά τη σχέση αιτίου-αιτιατού μεταξύ των φαινομένων αυτών και στοχεύει στη μείωση τους (Wulf, 1978: 218-219, πηγή: Μπονίδης, 1998: 21).

Μία από τις κυριότερες κατευθύνσεις της Παιδαγωγικής της Ειρήνης λοιπόν, αποτελεί η Διεθνής Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση για την Ειρήνη, η οποία έχει ως βασικό της στόχο να σχεδιάσει και να παρέχει την κατάλ-

ληλη εκπαίδευση, ώστε να εξαλείψει κάθε μορφή βίας, ρατσισμού και προκατάληψης από τις συνειδήσεις των ανθρώπων και να δημιουργήσει τις συνθήκες και τις δομές για μία ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ τους. Το περιεχόμενο λοιπόν και συγκεκριμένα η σκοποθεσία της Παιδαγωγικής της Ειρήνης είναι εκείνα που συνδέονται άρρηκτα με την εικόνα του «άλλου». Η παρουσίαση του «γείτονα», του «εθνικού άλλου» και στη συγκεκριμένη περίπτωση του τουρκικού λαού, γίνεται μέσα στα κείμενα βάσει εθνικιστικά, ρατσιστικά ή άλλου είδους φυλετικά στοιχεία που δημιουργούν εχθρικές εικόνες; Ή γίνεται βάσει των αρχών της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη; Το παραπάνω ερώτημα καλείται να απαντήσει αυτή η εργασία καθώς και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό.

Οι «εξωδιδασκτικές δραστηριότητες» (extra curricular activities), παρέχουν περιβάλλοντα ελεύθερου χρόνου συγκεκριμένης δομής, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν κατά κύριο λόγο τον έλεγχο και μπορούν να εκφράσουν την ταυτότητά τους μέσω της επιλογής της συμμετοχής τους σε κάποια δράση. (Κουπατσάρη 2012: 56-60, Mahoney, Cairns, Farmer 2003: 410-415). Τέτοιες δραστηριότητες αποτελούν τα φεστιβάλ, οι γιορτές, το θέατρο, η ζωγραφική, η μουσική, τα σπορ, οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, οι μαθητικές λέσχες, οι επισκέψεις σε μουσεία, οι ανταλλαγές μαθητών και μαθητριών από άλλες χώρες στο πλαίσιο κάποιου προγράμματος κ.λπ.

Στο πλαίσιο των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων μίας σχολικής μονάδας συγκαταλέγονται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και οι σχολικές γιορτές. Οι εθνικές σχολικές γιορτές της 25ης Μαρτίου, εξυμνούν την ελληνική επανάσταση του 1821, έχουν αμιγώς εθνικό και διδακτικό περιεχόμενο και ασκούν, δεδομένης της επίδρασής τους, ιδεολογικό πειθαναγκασμό στους μαθητές και στις μαθήτριες (Μπονίδης 2004: 30-38). Τόσο οι παρελάσεις όσο και οι εθνικές σχολικές γιορτές αποτελούν παρωχημένα κατάλοιπα του παρελθόντος, που σκοπό είχαν να εγκαθιδρύσουν τις «φυσικοποιημένες» ιδεολογίες στη συνείδηση των λαϊκών μαζών (Γκόλια 2006: 80, 185). Οι παρελάσεις και οι εθνικές εορτές διατηρούνται έως τις μέρες μας σε όλα τα σχολεία και δεν έχουν αποβάλλει τον παραδοσιακό εθνικό-πολιτικό τους χαρακτήρα, όπως διαπιστώνεται και από σχετικές έρευνες.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσουμε την εικόνα του Τούρκου ως εχθρού ή ως εθνικού άλλου, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τα κείμενα (πεζά, ποιήματα, τραγούδια, θεατρικά, σκετς) της εθνικής εορτής της 25^{ης} Μαρτίου στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μελετώντας τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και σκιαγραφώντας τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαμε να θέσουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα (ενδεικτικά):

- ✓ Πώς προβάλλονται οι Τούρκοι ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά τους;
- ✓ Ποιες πτυχές του τουρκικού πολιτισμού παρουσιάζονται στις δραματοποιήσεις-αναπαραστάσεις των σχολικών εορτών;
- ✓ Τι είδους σχέσεις δημιουργούν οι Τούρκοι με τους Έλληνες και με άλλους λαούς;
- ✓ Ποιοι Τούρκοι παρουσιάζονται επώνυμα και πως παρουσιάζεται ο απλός τουρκικός λαός;
- ✓ Ποιες μορφές-ποια είδη βίας φαίνεται ότι χρησιμοποιούν οι Τούρκοι στις αναπαραστάσεις των σχολικών γιορτών;

Υλικό της έρευνας μας αποτέλεσαν τα κείμενα εννέα σχολικών εορτών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Η ανάλυση του παραπάνω υλικού, έγινε με την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Αφού συλλέχθηκε το υλικό, περιγράφηκαν τα τυπικά χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια συγκροτήθηκε ένα παραγωγικό σύστημα κατηγοριών για την έρευνά μας βάσει του οποίου αποδελτίωσα όλες τις σχετικές πληροφορίες για τους Τούρκους και την εικόνα τους στα κείμενα και προχώρησα στη διαμόρφωση ενός επαγωγικού συστήματος κατηγοριών (Μπονίδης 2004: 117-118). Με τη Δόμηση Περιεχομένου ανέλυσα το υλικό με τη μορφή της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατά κατηγορία, με την Πρότυπη Δόμηση εντόπισα τις χαρακτηριστικότερες από άποψη σημασίας αναφορές και τις παρέθεσα αυτούσιες και έπειτα με την Τυπική Δόμηση ανέλυσα όλα τα πρότυπα των κειμένων μου. Στο τέλος, επιχείρησα την ερμηνεία των δεδομένων μου για κάθε κατηγορία που σχημάτισα έως τότε με την Ερμηνευτική Μέθοδο.

Συνοπτικά, λοιπόν, τα συμπεράσματα της έρευνάς μου διαμορφώθηκαν ως εξής: στα κείμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι Τούρκοι εμφανίζονται με μία ιδιαίτερα αρνητική εικόνα, περιγράφονται ως ένας βάρβαρος και απολίτιστος λαός που έχει ως μοναδικό σκοπό του την εξόντωση των Ελλήνων και των Χριστιανών και το εθνικό-πατριωτικό φρόνημα των ελληνόπουλων εναντίον τους παρουσιάζεται με τη μεγαλύτερη δυνατή έντασή του. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αντίστοιχα, παρατηρούμε μία διαφορετική εικόνα, καθώς οι Τούρκοι παρουσιάζονται ως ένας λαός με έντονη επεκτατική πολιτική, χαρακτηριστικά πολεμικά στοιχεία και διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές από τους Έλληνες. Στις μεγαλύτερες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μάλιστα, όπου οι γιορτές αποτελούνται ως επί το πλείστον από πρωτότυπα κείμενα της προεπαναστατικής και επαναστατικής περιόδου και ιστορικά άρθρα, στα οποία σκιαγραφούνται χαρακτηριστικά οι αιτίες και οι πραγματικές διαστάσεις της πολεμικής αυτής σύρραξης, ενώ φανερώνονται αρκετά ρεαλιστικά οι συνθήκες διαβίωσης και οι αλληλεπιδράσεις που είχε ο ελληνικός με τον τουρκικό λαό.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Γκόλια, Π. (2006). *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο: Ο ρόλος των σχολικών γιορτών* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Φλώρινα.
- Κουπατσάρη, Α. (2012). *Ο ρόλος των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής δεξιότητας και επικοινωνίας σε μαθητές Γυμνασίου* (Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). «Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 27-44.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2008). «[Ταυτότητα και ετερότητα στην εθνική επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου](#)». Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «εθνική ταυτότητα & ετερότητα: πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή» (ανάκτηση: 23/10/2013).
- Παπαδοπούλου, Δήμητρα (επιμ.) (2004). *Για έναν πολιτισμό Ειρήνης: η εκπαίδευση για την ειρήνη στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Έδρα UNESCO και Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, ΑΠΘ.
- Φραγκουδάκη, Άννα & Θάλεια Δραγώνα (1998). *Τι είν' η πατρίδα μας;*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ξενόγλωσση

- Bajaj, M. (ed.) (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Danesh, H. (2006). "Towards an integrative theory of peace education", *Journal of peace education*, 3(1), 55-78.
- Fredericks, Jennifer A. & Eccles, Jacqueline S. (2006). "Is Extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations", *Development Psychology*, 42(4), 698-713.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: peace and conflict development and civilization*, London: Sage Publication.
- Mahoney, Joseph L., Cairns, Beverly D. & Farmer, Thomas, W. (2003). "Promoting Interpersonal Competence and Education Success Through Extra curricular Activity Participation", *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Salomon, G. (2004). "What is peace education", *Journal of peace education*, 1(1), 123-124.

Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου αγγλικών της Δ΄ Δημοτικού

Ευγενία Κεσίδου
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής
eugenia_kesidou@hotmail.com

Επόπτης εργασίας: Δημήτρης Χατζηδήμου

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί, αφενός, ένα μέσο πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό ενώ, αφετέρου, ο ρόλος του είναι κεντρικός στη διδασκαλία και στη μάθηση (Μπονίδης 2005: 106). Η αξιολόγηση του, λοιπόν, κρίνεται απαραίτητη καθώς μέσω μιας συνεχούς διαμορφωτικής διαδικασίας ελέγχεται η εγκυρότητα και η καταλληλότητα του εγχειριδίου καθώς και επιτελείται μια σταδιακή και εποικοδομητική βελτίωση αυτού. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται, λοιπόν, μια σφαιρική αξιολόγηση των δομών και του περιεχομένου του εν χρήσει σχολικού αγγλικών της Δ΄ δημοτικού βάσει ποικίλων κριτηρίων. Έτσι, ελέγχονται η εξωτερική εμφάνιση, τα δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του, η παιδαγωγική καταλληλότητα αυτού και η σύνδεσή του με την επιστήμη της Αγωγής, η διδακτική και μεθοδολογική του καταλληλότητα, η σχέση του σχολικού βιβλίου με την επιστήμη αναφοράς αλλά και το πρόγραμμα σπουδών και τέλος, η συσχέτιση του βιβλίου με την κοινωνία και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι αφιερωμένο στα θεωρητικά ερείσματα της αξιολόγησης. Έτσι, αρχικά, αναπτύσσονται η έννοια του σχολικού βιβλίου αλλά και οι ποικίλες και αυξημένες λειτουργίες που επιτελεί. Έπειτα, η αναφορά εστιάζεται στο σχολικό βιβλίο ξένων γλωσσών αλλά και στον κεντρικό ρόλο που συνεχίζει να κατέχει στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η θεωρία σχετικά με την αξιολόγηση και την έρευνα των σχολικών βιβλίων καθώς και κάποιες προσπάθειες αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων ξένων γλωσσών που έχουν γίνει στο παρελθόν. Ακολούθως, μελετώνται οι παράγοντες που διαμορφώνουν την περίπτωση της διδασκαλίας των αγγλικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, παρουσιάζεται η επιστήμη αναφοράς όσον αφορά στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, γίνεται μια επισκόπηση των διαφόρων επιστημολογικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση καθώς και μια συγκριτική παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διδασκαλία των αγγλικών στην Πρωτοβάθμια. Το πρώτο μέρος κλείνει με μια παρουσίαση κάποιων βασικών προϋποθέσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης αλλά και κάποιων σημαντικών δεξιοτήτων που θα πρέπει να αναπτύσσονται μέσω της διδασκαλίας.

Στο ερευνητικό μέρος γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης του υλικού από τη σκοπιά εμπειρογνομώνων. Έχοντας, λοιπόν, ως βάση τα ερω-

τήματα και τα κριτήρια που προέκυψαν από τη σχετική βιβλιογραφία και τη μελέτη του υλικού χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να αναλυθεί/αξιολογηθεί σε βάθος το εν λόγω υλικό. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο- και μικρο-επίπεδο με βάση το παράδειγμα, το οποίο αποτελεί σύνθεση των επιμέρους παραδειγμάτων της ποιοτικής ανάλυσης (Μπονίδης 2004, 2009).

Κάποια από τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των δεδομένων είναι τα εξής:

- ✓ Το βιβλίο υστερεί σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά στην εξωτερική εμφάνιση ενώ χαρακτηρίζεται από μέτρια αισθητική και κακή ποιότητα εκτύπωσης. Η εικονογράφηση δε φέρει κανένα στοιχείο νεωτερισμού καθώς τα περισσότερα σκίτσα είναι τύπου κόμικς και έχουν την τάση να επαναλαμβάνονται με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι ιδιαίτερες παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Αδυναμίες παρατηρούνται, επίσης, στο σχεδιασμό και τη διάταξη του βιβλίου αφού πρόκειται για ένα πολύ πυκνογραμμένο βιβλίο, με τάση για υπερφόρτωση.
- ✓ Σε γενικές γραμμές, το βιβλίο κρίνεται παιδαγωγικά κατάλληλο καθώς επιτελεί πληθώρα μαθησιακών λειτουργιών όπως και προωθεί την ανάπτυξη διαφόρων νοητικών δεξιοτήτων. Όμως, παρατηρήθηκε η τάση για ανάπτυξη μονάχα των χαμηλών γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Επίσης, αποτιμώντας γενικότερα τις ασκήσεις ανάπτυξης του λογισμού των παιδιών παρατηρούμε ότι πρόκειται για την προώθηση, κυρίως, της ορθολογιστικής σκέψης χωρίς περιθώρια, αφορμές ή κίνητρα για ανάπτυξη της δημιουργικότητας ή της αυτενέργειας των μαθητών/τριών.

Το βιβλίο τηρεί αρκετές από τις προϋποθέσεις διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια. Όσο για την κινητοποίηση των μαθητών/τριών, τίθενται κάποια κίνητρα μάθησης τα οποία, όμως, είναι κυρίως εξωτερικής φύσεως. Υπάρχουν, μάλιστα, κάποια στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, η υπο-παρουσίαση του θηλυκού φύλου και έντονη, μονομερής παρουσία του θρησκευτικού στοιχείου, τα οποία μπορούν να δράσουν ανασταλτικά για πολλούς μαθητές και πολλές μαθήτριες.

- ✓ Η πλέον επικρατούσα και πετυχημένη προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση. Αφενός, υπάρχουν στοιχεία επικοινωνιακής προσέγγισης στο υλικό, όπως η λειτουργική χρήση της γλώσσας. Αφετέρου, όμως, το βιβλίο ελλείπεται βασικών επικοινωνιακών στοιχείων (π.χ. αυθεντικότητα υλικού) και εν αντιθέσει, φέρει πληθώρα δομικών στοιχείων (π.χ. μηχανιστικές ασκήσεις με έμφαση στη μορφή/δομή). Η μεθόδευση της διδασκαλίας θυμίζει το πρόγραμμα σκοπών-στόχων με εξαίρεση το λεγόμενο «διαθεματικό σχέδιο εργασίας» το οποίο αναπτύσσεται στο τέλος κάθε ενότητας. Τέλος, όσον αφορά στην αξιολόγηση αυτή γίνεται με παρα-

δοσιακό τρόπο βασισμένη στους γνωστικούς στόχους της εκάστοτε ενότητας και είναι κυρίως διαμορφωτική και τελική. Η μόνη αυτοαξιολόγηση που υφίσταται είναι αυτή του/της μαθητή/τριας με ένα τεστ αυτο-αξιολόγησης βασισμένο σε αντικειμενικά κριτήρια. Σχετικά με τις θεωρίες μάθησης, στο σχολικό βιβλίο συνυπάρχουν το «ανοιχτό» συμπεριφοριστικό παράδειγμα με στοιχεία του παραδοσιακού και του εποικοδομητικού παραδείγματος διδασκαλίας.

- ✓ Στην αξιολόγηση σχετικά με τη σχέση του βιβλίου με τα ΠΣ παρατηρήθηκε ότι αναπτύσσονται κάποια βασικά στοιχεία, όπως ο εγγραμματισμός, όμως, κάποιες δεξιότητες (π.χ. η παραγωγή λόγου) υστερούν έναντι της έμφασης που δίνεται σε άλλα μέρη (π.χ. δομές της γλώσσας). Επίσης, δε θεωρούμε ότι δίνονται επαρκείς ευκαιρίες για την ανάπτυξη περαιτέρω γραμματισμών όπως ο εικονικός, ο κριτικός κτλ. Κάποιες επιπλέον αρχές στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα πρόσφατα ΠΣ είναι η «πολλαπλογλωσσία», η δεξιότητα της διαμεσολάβησης και η πολυπολιτισμικότητα. Παρόλο, όμως, που το βιβλίο έχει διανθιστεί με αφορμές για έρευνα σχετικά με άλλα έθνη και άλλους λαούς δεν προχωράει επί της ουσίας στην καλλιέργεια κατανόησης, σεβασμού και ανοικτότητας των μαθητών/τριών στο διαφορετικό «άλλο».
- ✓ Το βιβλίο δεν ενέχει καμία αναφορά ούτε παρότρυνση για ενημέρωση σχετικά με την κοινωνική επικαιρότητα, έτσι δεν προωθεί σε καμία περίπτωση την αφύπνιση και κριτική συνείδηση των αποδεκτών/τριών.

Σχετικά με την ιδεολογία που διέπει τη γλώσσα που διδάσκεται, παρατηρήσαμε ότι δε γίνεται καμία αναφορά σε άλλες γλώσσες αλλά παρουσιάζεται μονάχα η αγγλική ως *lingua franca*. Μάλιστα προωθείται μονάχα η «επίσημη γλώσσα» ενώ παρατηρήθηκε η τάση η γλώσσα να διδάσκεται σύμφωνα με την αυθεντία του «φυσικού ομιλητή».

Όσον αφορά στην ταυτότητα που διαμορφώνεται από τον/την αποδέκτη/τρια του βιβλίου, παρατηρούμε ότι, παρά τη συνεχή αναφορά που γίνεται στη διαπολιτισμικότητα, το βιβλίο δεν προχωράει σε βάθος για την ανατροπή τυχόν στερεοτύπων αλλά αντίθετα, δυστυχώς, διαμορφώνει στερεοτυπικές ταυτότητες όσον αφορά στην έμφυλη, στην εθνική αλλά και θρησκευτική ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση:

- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μήτσης, Ν. (2004β). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). «Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης», στο: Βέικου, Χ. (επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 106-119.
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και ‘παραδείγματα’ ανάλυσης». Υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*.
- Τελλίδου, Θ. (2005). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας του ελληνικού δημοτικού σχολείου: διερεύνηση περιεχομένου, FUNWAY English Books*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πατάκη.
- Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η ‘επικοινωνιακή προσέγγιση’ και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012γ). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ξενόγλωσση:

- Apple, M. & Christian-Smith, L.K. (1991). *The politics of the textbook*. New York & London: Routledge.
- Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Αθήνα: N.C. Grivas Publications.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (20037). *An Introduction to Language*. Boston: Thomson.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oxford: Scandinavian University Press.
- Richards, J. & Rodgers, Th. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος
του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα
της Παιδαγωγικής της Ειρήνης**

*Πηνελόπη Κοντονάσιου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
stamkotinas@gmail.com*

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Σ' αυτή την εισήγηση αναλύεται το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου υπό τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Η Παιδαγωγική της Ειρήνης χαρακτηρίζεται ως «ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος βρίσκει τα επιστημονικά-θεωρητικά του ερείσματα ανάμεσα στην Επιστήμη της Αγωγής και στην Έρευνα για την Ειρήνη» (Roehrs, 1987: 617, στο Μπονίδης, 1998: 21).

Βασική έννοια με την οποία ασχολείται ο κλάδος αυτός της Παιδαγωγικής είναι η ειρήνη. Για τον περισσότερο κόσμο ειρήνη σημαίνει απουσία του πολέμου. Η απουσία πολέμου είναι η λεγόμενη «αρνητική» ειρήνη, δηλαδή μια συνθήκη στην οποία δεν υπάρχουν οργανωμένες στρατιωτικές βίαιες ενέργειες. Αυτή η θεώρηση όμως ειρήνη=απουσία πολέμου ή συγκρούσεων, αφήνει εκτός ορισμού τα κρούσματα πολιτικής και κοινωνικής βίας όπως είναι η τρομοκρατία και η εγκληματικότητα. Επίσης, αφήνει εκτός ορισμού τις εκδηλώσεις της λεγόμενης συστημικής ή δομικής βίας, της αδικίας που ασκείται μέσω των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δομών (Παπαδοπούλου 2004, Harris 2003, Heater 1984).

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης το οποίο από την εμφάνιση σχεδόν του σχολείου συνόδευε και καθοδηγούσε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης, περιέχει σε έντυπη μορφή, και με αναφορά στο επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος για μια συγκεκριμένη τάξη και σχολική βαθμίδα και εξυπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημαντικότερες λειτουργίες ενός σχολικού βιβλίου είναι δυνατόν να αποκρυσταλλωθούν στις παρακάτω: α) η ενημέρωση και η προσφορά πληροφοριών στον μαθητή και τη μαθήτριά, β) η καθοδήγηση της διδασκαλίας, γ) η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης των εκπαιδευομένων, δ) η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ε) η εμπέδωση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και στ) η αρωγή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών και μαθητριών (Καψάλης, & Χαραλάμπους 2008, Λυμπέρης 2004)

Όσον αφορά τη διάρθρωση της εργασίας, στο πρώτο μέρος το θεωρητικό, παρουσιάζονται οι θεωρίες για την Παιδαγωγική της ειρήνης και για το ρόλο και τις λειτουργίες του σχολικού βιβλίου. Στο δεύτερο μέρος, το

ερευνητικό τίθεται ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας (Cohen & Manion 1997, Κουτσελίνη 1996, Κυριαζή 2000). Με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου, που επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις που προβάλλονται στα βιβλία γλώσσας σε σχέση με τις παρακάτω έννοιες-κατηγορίες: «ειρήνη και συγκρούσεις», «δικαιώματα-δομική βία-ευθύνες» καθώς και «εμείς και οι άλλοι».

Οι ποιοτικές αναλύσεις κατέδειξαν ότι οι προδιαγραφές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος εν μέρει ανταποκρίνονται στους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Έτσι:

- ✓ κείμενα με περιεχόμενο την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου έχουν ανθολογηθεί στα βιβλία όλων των τάξεων.
- ✓ ζητήματα συγκρούσεων και δομικής βίας απουσιάζουν από τα εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων, επειδή ενδεχομένως θεωρήθηκε αντιδεοντολογικό να επιφορτιστούν οι μικροί μαθητές και οι μικρές μαθήτριες με τη γνώση αυτή.

Αναλυτικότερα τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αναλύσεις σκιαγραφούν την εικόνα των υπό ανάλυση προδιαγραφών διδασκαλίας κατά ερευνητικό άξονα ως εξής:

- ✓ Στο υπό έρευνα υλικό διακρίνεται, έναντι προγραμμάτων παρελθόντων ετών, μια θεματική και ιδεολογική στροφή προς το πνεύμα της ειρήνης:
- ✓ Οι αποδέκτες των εγχειριδίων ενημερώνονται αναφορικά με θέματα ειρήνης και συγκρούσεων, συχνά υπογραμμίζεται η σημασία της ειρήνης, έτσι παρουσιάζεται τόσο ως η απουσία του πολέμου (αρνητική ειρήνη), όσο και ως κοινωνική δικαιοσύνη (θετική ειρήνη) (Galtung 1976) στα σχολικά βιβλία. Σε πολλά σημεία εκφράζεται η επιθυμία για εδραίωση μιας παγκόσμιας, διηνεκούς ειρήνης.
- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς είναι δυνατή η επίλυση των συγκρούσεων με ειρηνικές και δημοκρατικές διαδικασίες, διδάσκονται επίσης ότι συμφέροντα οικονομικά, πολιτικά οδηγούν στον πόλεμο.
- ✓ Η επιθετικότητα και η βία δεν καταγράφονται ως έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης και των κοινωνιών. Οι συγκρούσεις δεν προβάλλονται ως λύση και ο πόλεμος εμφανίζεται ως ένα σύνολο από βίαιες εχθροπραξίες, που αφενός δε διευθετεί τις διαφορές μεταξύ των λαών και αφετέρου προκαλεί πλήθος δεινών σ' αυτούς.
- ✓ Το παιδί και οι νέοι/νέες αναφέρονται ως φορείς της ειρήνης, που θα δημιουργήσουν τις συνθήκες για την εδραίωση της παγκόσμιας και διηνεκούς ειρήνης και εμπλέκονται σε θέματα κοινωνικής φύσεως, όπως σε θέματα γύρω από την αναπηρία, τα δικαιώματα των παιδιών, τους πρόσφυγες ή τις εθνοτικές και φυλετικές διαφορές.

Γίνονται κατά αυτό τον τρόπο γνώστες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν διάφορες κοινωνικές ομάδες και υποβάλλουν προτάσεις σε κοι-

νωνικούς φορείς ή αποτυπώνουν τη γνώμη τους στη σχολική εφημερίδα δραστηριοποιώντας τους/τις συμμαθητές/τριες τους

Όσον αφορά στην παρουσίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δομικής βίας και των ευθυνών του ανθρώπου, στο υπό έρευνα υλικό:

- ✓ Καταγράφεται σημαντικός αριθμός ατομικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, όπως αυτά έχουν ορισθεί στις διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις. Συγκεκριμένα:
- ✓ Στις μορφές δομικής βίας συμπεριλαμβάνεται ο υποσιτισμός, η κοινωνική ανισότητα, ο κοινωνικός ρατσισμός και ο τρίτος κόσμος. Έχει όμως σημασία να δούμε ένα άλλο ζήτημα: το πώς προβάλλονται οι χώρες του τρίτου κόσμου., σε αντιπαράθεση με την εικόνα πλήρους ευημερίας των κρατών της Δύσης, στα οποία ανήκει και η Ελλάδα. Αντίθετα, στον τρίτο κόσμο κυριαρχεί η δυστυχία, ο πόλεμος, η φτώχεια, η εξαθλίωση. Μέσα σε αυτό το δίπολο, τα κοινωνικά προβλήματα των χωρών αυτών μετατρέπονται σε φυσικό γεγονός, όπως οι πλημμύρες, οι σεισμοί, και εμμέσως φυσικοποιείται και η ανωτερότητα ορισμένων κρατών απέναντι σε κάποια άλλα (Γρόλιος 2007).
- ✓ Αναφέρονται οι βασικότερες ευθύνες του ανθρώπου: ο σεβασμός της ζωής και της σωματικής ακεραιότητας των άλλων, ο σεβασμός της ελευθερίας, η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και ο οραματισμός για ένα καλύτερο μέλλον.

Υλικό της εργασίας αποτελούν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, εξετάζονται τα σχολικά βιβλία της γλώσσας και τα τετράδια εργασιών που τα συνοδεύουν και είναι τα εξής:

- ✓ Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Γ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006) *Γράμματα Λέξεις Ιστορίες* » για την Α' τάξη του Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Μεταίχμιο.
- ✓ Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ.,(2007) *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας για την Β' τάξη*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτη, Α., Τικτοπούλου, Α., (2006) *Τα απίθανα μολύβια για την Γ' τάξη*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Μεταίχμιο.
- ✓ Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε., (2007) *Πετώντας με τις λέξεις για την Δ' τάξη*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανοπούλο, Ι., Δρυ, Ι., Κόττα Α., Χαλικιά, Π., (2006) *Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι για την Ε' τάξη*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πατάκης.
- ✓ Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου Κ., (2006) *Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα για την Στ' τάξη*. Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πατάκης.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, τόμος Α΄, ΦΕΚ τεύχος Β΄ 303/13-3-03.
- Cohen, L & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/μετ.* Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρρά, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλιος, Γ. (2007). «Ζητήματα σχετικά με το εγχειρίδιο της γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού και τη διδασκαλία του», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 82, 34-42.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων», *Νέα Παιδεία*, 79, 66-68.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 283-293.
- Λυμπέρης, Η. (2004). «Η Εκπαίδευση στην Ειρήνη και ο ρόλος της UNISEF», στο Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.) *Για έναν πολιτισμό ειρήνης: η εκπαίδευση για την ειρήνη στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: έδρα UNESCO του Α.Π.Θ. και Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, 144-146.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.) (2004). *Για έναν πολιτισμό ειρήνης: η εκπαίδευση για την Ειρήνη στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Έδρα UNESCO του Α.Π.Θ.

ξενόγλωσση

- Galtung, J. (1976). “Peace education: problems and conflicts” στο Haavelsrud, M. (ed.) *Education for Peace: Reflection and Action*, Guilford: IPC Science & Technology Press.
- Harris, I., & Morrison, M. (2003). *Peace education*. Jefferson North California & London: McFarland & Company, Inc.
- Harris, I. (2004). “Peace education theory”, *Journal of peace education*, 1(1), 5-18.
- Heater, D. (1984). *Peace through education: the contribution of the Council for Education in World Citizenship*. London: The Falmer Press.

Μορφές βίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μία μελέτη περίπτωσης

Αλεξάνδρα Μητσιάλη
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
alexmitsiali@gmail.com

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο σήμερα ασκεί πολύμορφη βία στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η βία στην εργασία μετακινείται από ό,τι συνήθως και ειδικότερα τα τελευταία χρόνια θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως βία στο σχολικό χώρο, δηλαδή από τον σχολικό εκφοβισμό (Olweus 2009), επιχειρώντας να εντοπίσει, εκτός από την άμεση βία, αυτό που η Κριτική Έρευνα της Ειρήνης και η Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης αποκαλούν δομική και πολιτισμική βία (Galtung 1969,1990). Επιχειρεί, με άλλα λόγια, να εξετάσει το σχολικό θεσμό ως ένα μηχανισμό αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, ως ένα θεσμό που έχει ως στόχο να φυσικοποιήσει και να νομιμοποιήσει την ιδεολογία και τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων εξασφαλίζοντας την εξυπηρέτηση των θεμελιωδών οικονομικών τους επιλογών και τη διαιώνιση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας μέσα από το μηχανισμό της «συναίνεσης» (Macedo 2010, Aronowitz 2010, Giroux 2010, McLaren 2010, Apple 2010).

Η έρευνα αυτή βρίσκει τα θεωρητικά ερείσματα της σε βασικές έννοιες, όπως είναι η *τραπεζική και προβληματίζουσα εκπαίδευση* του Φρέιρε (1974, 2006), ο *εργαλειακός και ο κριτικός γραμματισμός*, το *έθος*, το *πολιτισμικό κεφάλαιο* και η *συμβολική βία* του Μπουρντιέ (1985, 2000), το *ηγεμονικό αναλυτικό πρόγραμμα* (Μπουρντιέ 1985-2000, Μπερνστάιν 1985, Κορντιέ 1995, Giroux 2010), το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* των Bowles και Gintis (2010), ο *πειθαρχημένος σχολικός χώρος και χρόνος* έτσι όπως αναλύεται ιστορικά από τον Michel Foucault (1991, 2011), το *σχολείο ως μηχανισμός παραγωγής φόβου και άγχους* (Duhm 1976), ο *αλλοτριωμένος σε αντιπαράθεση με τον κριτικό-αναμορφωτή παιδαγωγό* (Freire 1974-2006, Apple 2010, Aronowitz-Giroux 2010, Bartolome 2010, Κορντιέ 1995).

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο εντοπίζεται και αναλύεται η δομική, η πολιτισμική και η άμεση βία στην οργάνωση του σχολικού χώρου και χρόνου, στα περιεχόμενα και τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος και στη διδακτική των μαθημάτων, στο πειθαρχικό σύστημα και τις τιμωρίες που επιβάλλονται, στις σχέσεις που διαμορφώνονται στον σχολικό χώρο καθώς και στην εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές και οι μαθήτριες για τον εαυτό τους και τις προοπτικές τους για

το μέλλον, σε μεγάλο βαθμό διαμορφωμένες κι αυτές από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 23^ο Λύκειο Θεσσαλονίκης και το προς ανάλυση υλικό της είναι σαράντα εννιά (49) ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου και δέκα (10) σχολικές εργασίες μαθητών και μαθητριών. Οι ερωτώμενοι και οι ερωτώμενες απαντούν σε δεκατρείς (13) ερωτήσεις που παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας, ενώ οι σχολικές εργασίες αφορούν τη συγγραφή μιας παραγράφου στα πλαίσια του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν το σχολικό χώρο οι μαθητές και οι μαθήτριες. Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση αυτών των απαντήσεων είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και η κριτική ανάλυση λόγου. Πιο συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η δόμηση περιεχομένου και η πρότυπη δόμηση, ενώ η ανάλυση ανά υποκατηγορία καταλήγει κάθε φορά σε μια ιδεολογικοκριτική προσέγγιση. Σε κάποια σημεία, εκεί που κρίνεται ότι παρουσιάζεται κατάλληλο υλικό, αξιοποιείται επίσης και η κριτική ανάλυση λόγου, κυρίως το «συντακτικό» και το «σημασιολογικό» κριτήριο της γλωσσολογικής ανάλυσης (Μπονίδης 2009), με τη βοήθεια των οποίων γίνεται μια απόπειρα ξεκινώντας από το «πώς λέγεται» των πραγμάτων να στοχαστούμε βαθύτερα στο «τι λέγεται».

Οι μαθητές στους οποίους απευθύνθηκε το ερωτηματολόγιο ανήκουν –από οικονομικοκοινωνική άποψη– στα ασθενέστερα στρώματα. Τα περισσότερα παιδιά έχουν γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη και στα κατώτερα υπαλληλικά στρώματα, ενώ οι μισοί και περισσότερο από αυτούς έχουν αλλοδαπούς γονείς, είναι δηλαδή μετανάστες δεύτερης γενιάς, που είτε γεννήθηκαν εδώ είτε ήρθαν στη χώρα μας σε μικρή ηλικία. Επίσης αξίζει να επισημανθεί ότι η χρονική περίοδος κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα συμπίπτει με τα χρόνια της οικονομικής κρίσης, της οποίας η επίδραση είναι έκδηλη στις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών.

Η ανάλυση των απαντήσεων αναδεικνύει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μαθητών και μαθητριών για το σχολείο και τον τρόπο που το ζουν καθημερινά μέσα από τα οποία αναφαίνονται η καταπίεση και η αλλοτρίωση που κυριαρχούν και είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα εισπράττονται από τους περισσότερους. Έτσι το σχολείο εμφανίζεται ως ένας χώρος από τον οποίο λείπει το χρώμα και στον οποίο κυριαρχούν η εγκατάλειψη και η αίσθηση του εγκλωβισμού. Το σχολείο βιώνεται ως ένα πρόσωπο, ιδρυματικό περιβάλλον (Laplanche & Pontalis: 272), το οποίο για να αντέξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κινητοποιούν τον ψυχικό μηχανισμό της εξοικείωσης, ενώ η όρεξη για μάθηση αναστέλλεται. Το σχολείο θεωρείται ένας καθρέφτης της κοινωνίας που προετοιμάζει γι' αυτήν πνευματικά και κυρίως ψυχολογικά τους νέους ανθρώπους.

Ο σχολικός χρόνος γίνεται αντιληπτός ως ένα κουραστικό ωρολόγιο πρόγραμμα, που χωρίζεται σε μεγάλες διδακτικές ώρες και μικρά διαλείμματα, ενώ ο ελεύθερος χρόνος φαίνεται να επικαθορίζεται από τις απαιτήσεις, τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειες του σχολικού προγράμματος στερώντας από πολλούς αυτό που αντιλαμβάνονται ως ελευθερία. Ως προς τα μέσα διδασκαλίας παρατηρείται ότι υπάρχει μονοκρατορία του σχολικού βιβλίου, το οποίο στα πλαίσια μιας διδασκαλίας που στηρίζεται στο διδασκαλικό μονόλογο και τη στείρα απομνημόνευση, εξοβελίζει τόσο κάθε άλλη διδακτική μεθοδολογία όσο και τη δημιουργικότητα της τέχνης αλλά και ελαχιστοποιεί τις ενδοσχολικές αλλά και τις εξωσχολικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να παράγονται πλήξη και γενικευμένη «σχολική ανορεξία» (Κορντιέ 1995).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται κατά κανόνα ως φορείς εξουσίας, ως εκφραστές μιας πειθαρχικής κανονικότητας (Foucault 2011), που υποτιμά τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους στερεί το δικαίωμα της αυτογνωσίας και της ανάληψης ευθύνης. Η τιμωρητική συμπεριφορά μέσα στο σχολείο εμφανίζεται ως γενικευμένη πρακτική που ασκείται από όλους προς όλους, μέσα στα πλαίσια μιας πειθαρχικής πυραμίδας που επιτείνει τον αφιλόξενο ή ακόμα και εχθρικό χαρακτήρα του σχολείου. Σ' αυτό το πλαίσιο τοποθετείται και ο ρατσισμός, ο οποίος φαίνεται να συνδέεται κυρίως με την επίδοση και λιγότερο με τα άλλα ρατσιστικά στερεότυπα αλλά και η άμεση βία, η οποία συσχετίζεται με αυτό που σκιαγραφείται ως το καθεστώς των διακρίσεων και των γενικότερων καταπιεστικών συνθηκών μέσα στο σχολείο. Με άλλα λόγια περιγράφεται αυτό που ο Φρέιρε (1974: 77) αποκαλεί ένα «αλλοτριωμένο και αλλοτριωτικό» σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της οικονομικής κρίσης αλλά και το συγκεκριμένο της πρόσωπο, που βιώνεται στην καθημερινότητα από πολλούς μαθητές και μαθήτριες, φαίνεται στην καλύτερη περίπτωση να περιορίζει τις προσδοκίες και στη χειρότερη να επισφραγίζει ένα ταξικό πεπρωμένο γεμίζοντας τα παιδιά με θλίψη, ματαιότητα και απόγνωση.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Apple, M. & Weis, L. (1983). «Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή», στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 121-159.
- Apple, M. (1988). «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση, εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 221-251.

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). «Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου», στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg, 160-220.
- Bartolome, L. (1994). «Πέρα από τη φетиχοποίηση των μεθόδων: προς μία εξανθρωπιστική παιδαγωγική», στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 378-410.
- Γκράμσι, Αντ. (1974). *Παρελθόν και Παρόν/μετ.* Θανάσης Αθανασίου. Αθήνα: Στοχαστής
- Giroux, H. (1983). «Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2011). *Για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Αθήνα Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Engels, Φρ. (1974). *Ο Ρόλος της Βίας στην Ιστορία/μετ.* Τ. Στεργίου, Λ. Αποστόλου. Αθήνα: Μπάιρον.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία/μετ.* Τάσος Μπέτζελος. Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας/μετ.* Λίλα Τρουλινού. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας/μετ.* Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Ύψιλον
- Καστοριάδης, Κ. (1993). «Παιδεία και δημοκρατία», στο Μαρία Νικολακάκη (επιμ.). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης, 125-137.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν/μετ.* Ακριβή Αλεξιάδη. Αθήνα: Ολκός.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης/μετ.* Β. Καψάμπελης, Λ. Χαλκούση, Α. Σκούλικα, Π. Αλούπης. Αθήνα: Κέδρος.
- Macedo, D. & Zinn, H. (2004). «Τα σχολεία και η κατασκευή της μαζικής εξαπάτησης», στο Μαρία Νικολακάκη (επιμ.). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης, 191-224.
- McLaren, P. (2007). «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 191-224.
- Μαντέλ, Β. (1973). *Το Παιδαγωγικό Μανιφέστο/μετ.* Μπάμπη Λυκούδη. Αθήνα: Ανδρομέδα.
- Marcuse, H. (1971). *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος/μετ.* Μπάμπη Λυκούδη. Αθήνα: Παπαζήση.

- Marx, K. (1975). *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα/μετ.* Μπάμπη Γραμμένου. Αθήνα: Γλάρος.
- Marx, K. (1979). *Γερμανική Ιδεολογία/μετ.* Κ.Φιλίνη. Αθήνα: Gutenberg
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μπερνστάιν, Μπ. (1961). «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 393-431.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: έρευνα, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπουρντιέ, Π. (2000). *Πρακτικοί Λόγοι για τη θεωρία της δράσης/μετ.* Ράνια Τουτουτζή. Αθήνα: Πλέθρον.
- Μπουρντιέ, Π. (1996). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 357-391.
- Ντουμ, Ντ. (1987). *Το άγχος στον καπιταλισμό/μετ.* Μάκη Γαζή. Αθήνα: Πύλη.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο/μετ.* Γιάννης Τσιάντης. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Fox, D, & I. Prilleltensky (2003). *Κριτική Ψυχολογία-Εισαγωγή/μετ.* Χ. Ξενάκη, Π. Χονδρός. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου/μετ.* Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν/μετ.* Τάσος Λιάμπας. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Fromm, E. (1978). *Να Έχεις ή να Είσαι/μετ.* Ελένη Τζελέπογλου. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Πανούσης, Γ. (2009). [Μια θεωρία και τρία υστερόγραφα.](#)
- Σχοινά Κ. (2009). [Η απελπισία γενεσιουργός αιτία της ενδοσχολικής βίας. ξενόγλωσση](#)
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3). 167-191.
- Galtung, J. (1990). Culture Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3). 291-305.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. & Shannon A. (1997). *Education and Cultural Studies-Towards a Performative Practice*. London: Routledge.
- McLaren, P. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools*. New York: Pearson Education.

Τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης

Ανθούλα Παπαδοπούλου

*Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Παιδαγωγική
anthi.pap@windowslive.com*

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Τα θεωρητικά ερείσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται, αφενός, στη θεωρία του σχολικού βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας, και, αφετέρου, στην Παιδαγωγική της Ειρήνης και στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη.

Το σχολικό εγχειρίδιο ασκεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συγκεκριμένες σκόπιμες αλλά και λανθάνουσες λειτουργίες, καθώς είναι δυνατό μέσω αυτού να μεταβιβάζονται στις μαθήτριες και τους μαθητές μηνύματα που δεν περιλαμβάνονται στους στόχους των συγγραφέων (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996: 71) και στοχεύει σε συγκεκριμένες επιδιώξεις (Hummel, 1988: 14-17, Seguin, 1989: 19-28, Ξωχέλλης, 2005: 32, 36-37, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 214-235, Μπονίδης, υπό έκδοση).

Το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργώντας ως μέσο κοινωνικοποίησης δύναται να συμβάλει στην προώθηση της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, της οποίας αντικείμενο είναι:

«ο σχεδιασμός μιας εκπαίδευσης που εξετάζει τις διαφορετικές μορφές της βίας (άμεση και έμμεση-δομική) και την απουσία της ειρήνης σε διεθνές και ενδοκοινωνικό επίπεδο, αναλύει τις αιτίες και διαγιγνώσκει τη σχέση αιτίας-αιτιατού μεταξύ των φαινομένων αυτών, αλλά και συμβάλλει στη μείωσή τους» (Wulf, 1978: 218-219, πηγή: Μπονίδης, 1998: 12).

Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, από την άλλη, συνιστά μία από τις επιστημολογικές κατευθύνσεις της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ειρήνη μπορεί να διδαχτεί (Iram, 2003: 57), διδάσκει τη μη βία και το σεβασμό αλλά και αποτελεί μια διαδικασία που στόχο έχει να εφοδιάσει τους ανθρώπους με γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που θα αποτελέσουν τους θεμέλιους λίθους των ειρηνικών και ασφαλών κοινωνιών (Reardon, 1988: x, Salomon & Nevo, 2002: 4, Harris & Morrison, 2003: 9, UNESCO, 2006: 12).

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (βλ. πηγές-βιβλιογραφία) υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Τα ε-

ρωτήματα στα οποία κλήθηκε να απαντήσει σχετίζονται με τις προβεβλημένες στα εν λόγω εγχειρίδια μορφές ειρήνης και βίας.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήσα την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και συγκεκριμένα μία σύνθεση των επιμέρους «παραδειγμάτων», της δόμησης περιεχομένου, της πρότυπης δόμησης και της τυπικής δόμησης (Μπονίδης, 2004: 137-138, Μπονίδης, υπό έκδοση).

Σύμφωνα με το σκοπό και τα ερωτήματα κατά ερευνητικό άξονα προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- ✓ Στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας γίνεται λόγος για την αρνητική ειρήνη (Γ/88), ενώ αναφορά γίνεται και στους αγώνες για την ειρήνη και στις διαμαρτυρίες εναντίον της βίας. Η άμεση βία εμφανίζει έντονη παρουσία στα ερευνώμενα εγχειρίδια και προσφέρεται ιδιαίτερα για την άσκηση κριτικής, καθώς γίνεται λόγος για διάφορες εκφάνσεις της (Α/27-28, Β/116, Β/100, Γ/141) για τα αίτια αλλά και για τα αποτελέσματά της.
- ✓ Στα εν λόγω εγχειρίδια προβάλλονται τα αναγνωρισμένα και αναπαλλοτρίωτα ατομικά, κοινωνικά (Β/29, Γ/57), πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα του ανθρώπου καθώς και τα δικαιώματα των ζώων. Από την άλλη πλευρά τα φαινόμενα δομικής βίας και στέρησης των δικαιωμάτων (Α/76, Α/41, Β/63, Β/60, Γ/106, Γ/153), που κατέχουν ιδιαίτερη θέση στο υπό έρευνα υλικό, αντικατοπτρίζοντας τη σύγχρονη πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας η καταστρατήγηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου, του παιδιού και των ζώων είναι μία εξαιρετικά διαδεδομένη τακτική, που οφείλεται στις δομές της κοινωνίας και ειδικότερα στη βία που διέπει τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς της, προσφέρονται για την ανάπτυξη κριτικής θεώρησης και εξέτασης των φαινομένων αυτών από τις μαθήτριες και τους μαθητές και την τελική αφύπνισή τους. Οι ευθύνες του ανθρώπου για την προστασία των δικαιωμάτων του συνίστανται στον οραματισμό για ένα καλύτερο μέλλον και στην κοινωνικο-πολιτική δράση τόσο ως ατομική πρωτοβουλία (Γ/136) όσο και ως συστηματική δράση εθνικών και διεθνών επίσημων φορέων και οργανώσεων.
- ✓ Ο εθνικός «εαυτός» παρουσιάζεται στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των στοιχείων που συνθέτουν την εθνική ταυτότητα καθώς και αυτών που στοιχειοθετούν τον εθνοκεντρισμό, με την προβολή του ως συνεχιστή και φορέα ενός ανυπέβλητου και αξιοθαύμαστου πολιτισμού (Β/12). Ο εθνικός «άλλος» που παρουσιάζεται ως εχθρός του εθνικού «εαυτού» δεν κατέχει ιδιαίτερη θέση στο ερευνώμενο υλικό, ενώ οι αναφορές σε αυτόν δεν εμφανίζουν γλωσσικές ακρότητες ούτε παρατίθενται ως επί το πλείστον με λεπτομερείς περιγραφές. Στο πλαίσιο προβολής των σχέσεων του «εαυτού» με τον «άλλο» σε διαπροσωπικό επίπεδο γίνεται λόγος για την αγάπη, τον

έρωτα, τη φιλία, τη μοναξιά και την κρίση που ταλανίζει τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο εθνικός «εαυτός» και ο εθνικός «άλλος» καταγράφονται ως κοινότητα μέσω των αναφορών στην ισότητα, τη σύμπραξη και την αλληλεπίδραση των λαών και των πολιτισμών (Γ/42-43).

- ✓ Οι αναφορές σχετικά με το περιβάλλον στο υπό έρευνα υλικό συνίστανται στις μορφές των ανθρώπινων επεμβάσεων στα φυσικά οικοσυστήματα και στο περιβάλλον, στα αίτιά τους και στις επιπτώσεις που επιφέρουν τόσο στο περιβάλλον όσο και στην υγεία του ανθρώπου (Γ/148) καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισης της μόλυνσης του περιβάλλοντος.

Τα υπό έρευνα σχολικά εγχειρίδια επιβεβαιώνοντας τη λειτουργία τους ως διδακτικά μέσα ενός «φρονηματιστικού» μαθήματος επιδιώκουν τη συγκρότηση ειρηνικών, ενημερωμένων και ευαίσθητων μελλοντικών πολιτών ενώ παράλληλα διατηρούν και φυσικοποιούν στοιχεία της έμφυλης και εθνικής ταυτότητας. Το πλούσιο θεματικό υλικό που προσφέρουν διαπνέεται από κοινωνικό προβληματισμό, καθώς τίγονται πολλά και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Ωστόσο, η προσέγγιση των ζητημάτων αυτών ως επί το πλείστον πραγματώνεται με μία αλτρουιστική διάθεση που εναποθέτει τις ελπίδες για κοινωνική αλλαγή στην ατομική στάση και δράση, χωρίς να αναδεικνύει ρητά τα βαθύτερα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα που εδράζονται βαθιά στις κοινωνικές δομές και ασκούν δομική βία, καθώς η ανάδειξη αυτών θα διατάρασσε την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων.

Τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας βρίσκονται σε σύμπνοια με τις επιταγές της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, ωστόσο, χρειάζεται αφενός, να απαγκιστρωθούν και να απαλλαγούν από ορισμένες αναφορές, όπως τα έμφυλα στερεότυπα και οι εθνικιστικές θεωρήσεις, των οποίων η προώθηση εξακολουθεί να είναι έκδηλη, και, αφετέρου, να ασκήσουν έντονη κοινωνική κριτική, έτσι ώστε να συμβάλουν στη συγκρότηση ελεύθερων και ανεξάρτητων προσωπικοτήτων, που συνολικά θα εργαστούν για έναν κόσμο ειρήνης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κωνσταντίνος, Κατσαρού, Ελένη & Μαγγανά, Αναστασία (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαβριηλίδου, Μαρία, Εμμανουηλίδης, Παναγιώτης & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έλλη (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κατσαρού, Ελένη, Μαγγανά, Αναστασία, Σκιά, Αικατερίνη & Τσέλιου, Βασιλική (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καψάλης, Αχιλλέας & Χαραλάμπους, Δημήτρης (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μαίρη (1996). «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων», *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.
- Μπονίδης, Κυριάκος (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπονίδης, Κυριάκος (υπό έκδοση). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων, στο Πουρκός, Μάριος (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων.
- Μπονίδης, Κυριάκος (υπό έκδοση). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα, στο Κουλουμπαρίτση, Αλεξάνδρα (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2005). Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Βέικου Χριστίνα (επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Αθήνα: Ζήτη, 32-38.
- ξενόγλωσση*
- Harris, Ian & Morrison, Mary Lee (2003). *Peace Education*. Jefferson/North California and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Hummel, Charles (1988). *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Humburg: UNESCO Institute of Education.
- Iram, Yaacov (ed.) (2003). *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies*. London: Praeger.
- Reardon, Betty (1988). *Comprehensive peace education: educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Salomon, Gavriel & Nevo, Baruch (2002). *Peace Education: The Content, Principles, and Practices Around the World*. USA: Lawrence Erlbaum Associate.
- Seguin, Roger (1989). *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Plan of Action. World Programme for Human Rights Education*. Paris: UNESCO Pb.

**Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006: διαχρονική έρευνα
υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και
τα Δικαιώματα του Ανθρώπου**

Αικατερίνη Τσέκου

Υποψήφια Δρ.

aikatsekou@yahoo.gr

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Με βασική παραδοχή ότι το μάθημα των Θρησκευτικών είναι «φρονηματιστικό» (Αχλīs 1983: 18), σε συνδυασμό με το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε αναφορικά με τη ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, θεωρητικά ερείσματα της διατριβής μου αποτελούν η Παιδαγωγική της Ειρήνης (Hicks 1988: 53, Harris 1999: 299-315 & 2004: 9-10, Harris & Morrison 2003: 9, Lum 2010: 243-244), η Διεθνής Έρευνα Σχολικών Βιβλίων (UNESCO 1974, Fritzsche 1992: 173-175, Johnsen 1993: 69-76) και η αντίστοιχη πολιτική προσέγγισή τους (Πέτρου 2001: 29-37, Τσιρώνης 2003: 350-351, Μαυροσκούφης 2006: 153-196, Μπονίδης 2009: 86-122).

Η παρούσα έρευνα (οριζόντια και κάθετη) θέτει ως σκοπό της τη διερεύνηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της μεταπολιτευτικής περιόδου (1974-2006). Με αφετηρία την ευρέως αποδεκτή, από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο θέση, πως το σχολικό βιβλίο εν γένει λειτουργεί ως «δί-αυλος» μετάδοσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής του, αλλά και ως κατεξοχήν πεδίο μετάδοσης αξιών και προτύπων (Μπονίδης 1998: 87 & 2004: 3). εξετάζω αν τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της προαναφερθείσας περιόδου, ενταγμένα στο ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης τους, συνάδουν με τις βασικές θέσεις και τους στόχους της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, παρέχοντας γνώσεις, διαμορφώνοντας στάσεις και ικανότητες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πολιτισμού ειρήνης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που έθεσα βάσει του θεωρητικού και ιστορικού πλαισίου, σχετίζονται με την προβολή της Ειρήνης και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, την καταδίκη της Βίας (άμεσης και δομικής) και των αποτελεσμάτων της, καθώς και με την εικόνα του ορθόδοξου εθνικού εαυτού» σε αντιπαραβολή με τον ομόδοξο, ετερόδοξο και αλλόθρησκο εθνικό «άλλο», κυρίως τον Τούρκο. Αντικείμενο δε της έρευνας αποτέλεσαν 21 βιβλία Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου της μεταπολιτευτικής περιόδου.

Η μέθοδος που χρησιμοποιώ για την παρούσα ανάλυση είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου* (Μπονίδης 2004: 99-140). Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζητύνει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης 2004: 137-140, & υπό έκδοση). Έτσι, με αφετηρία τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας προχώρησα στη συγκρότηση ενός συστήματος κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώνω τις σχετικές αναφορές στα κείμενα, τις οποίες αναλύω με τη *δόμηση περιεχομένου* και την *πρότυπη δόμηση* (Μπονίδης 2004: 99-140).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αναλύσεις σκιαγραφούν την εικόνα των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της περιόδου 1974-2006 όσον αφορά την προβολή της *Ειρήνης και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* ως εξής:

- ✓ Ενώ ενημερώνονται οι μαθητές /τριες αναφορικά με θέματα σχετικά με την *ειρήνη* (προσωπική, διαπροσωπική, διακρατική, αγώνες για τη διατήρηση της ειρήνης, διεθνισμός) και καταγράφεται σημαντικός αριθμός *ατομικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δικαιωμάτων*, στοιχείο το οποίο είναι δυνατόν να διαμορφώσει ανάλογες στάσεις στους εκπαιδευόμενους/ες, υπονομεύεται από το γεγονός ότι τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία παρουσιάζονται θρησκευτικά χρωματισμένα, εφόσον, στο σύνολό τους είναι εστιασμένα στην ορθόδοξη χριστιανική θεολογική οπτική, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια μονοσήμαντη οπτική γωνία, η οποία υποδύρια διαφοροποιεί τους άλλους από *εμάς και* ενδυναμώνει τον εγκιβωτισμό σε μια συγκεκριμένη «ομάδα» σε βάρος της συλλογικής συνείδησης.
- ✓ Φαίνεται ότι υπηρετούν «θεσμικούς θρησκευτικούς παράγοντες» αφού χρησιμοποιούνται ως δίαυλος μετάδοσης του δόγματος και του λόγου της επίσημης εκκλησίας.
- ✓ Έρχονται σε αντίθεση με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας καλλιεργώντας άρρητα μια θρησκευτικο-εθνική και κοινωνική «ομογενοποίηση».
- ✓ Συντηρούν και αναπαράγουν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα και θρησκευτικο-ιδεολογικό status της μεταπολιτευτικής περιόδου εφόσον υπηρετούν την εθνικο-πολιτικοκρατική αντίληψη της εκλεκτικότητας, της υπεροχής και της ιεραρχίας, ωθώντας τα θρησκευτικά «κατώτερα» μέλη να αποδεχτούν ή να ενσωματωθούν στη θρησκευτικά «ανώτερη» κυρίαρχη τάξη η οποία είναι και η εθνικο-κοινωνικά «κυρίαρχη».
- ✓ Εν κατακλείδι τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία λειτουργούν ως ορθόδοξα εθνικά, διαμορφώνοντας ή και ενισχύοντας την ορθόδοξη αυτοεικόνα των ελλήνων μαθητών/τριών, αφενός, μέσω της στερεοτυπικής προβολής της «ανωτερότητας» του ορθόδοξου εθνικού «εαυτού», αφετέρου, μέσω της αποσιώπησης του διαφορετικού θρησκευτικο-

εθνικά «άλλου». Επομένως έμμεσα «κατασκευάζουν» την πραγματικότητα του ανώτερου θρησκευτικο-εθνικά «εαυτού» και του κατώτερου θρησκευτικο-εθνικά «άλλου» την οποία η νέα γενιά ασυνείδητα υποκινείται να αναπαράγει.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). «Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ερμηνευτική προσέγγιση του 'επεισοδίου Τρίτση'». Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.). *Διαχρονικές και Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 153-196.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και 'παραδείγματα ανάλυσης'». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). «Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων». Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πέτρου, Ι. (2001). «Το μάθημα των θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». *Καθ' οδόν*, 17, 29-37.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα. Προκλήσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Fritzsche, K. (1992). «Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.

ξενόγλωσση

- Harris, I. (1999). "Types of peace education", στο: Raviv, A., Oppenheimer, L. & Bar-Tal, D. (eds). *How children understand war and peace: a call for international peace education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 299-315.
- Harris, I. (2004). "Peace Education theory". *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. & Morrison, M. (2003²). *Peace education*. Jefferson, North Carolina and London: McFarland & Co.
- Hicks, D. (1988). "Understanding the field", στο: Hicks, D. (eds). *Education for Peace: Issues, Principles and Practice in Classroom*. London and New York: Routledge, 3-59.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl.L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.
- Lum, J. (2010). "Peace Education: Past, Present, & Future". *Journal of Peace Education*, 7(2), 243-244.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris, France: UNESCO.

Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ισπανία: συγκριτική προσέγγιση

Ζωή Ναστογιάννη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

znastogi@yahoo.gr

Επόπτρια εργασίας: Νατάσα Κεσίδου

Η μετακίνηση ανθρώπων από τη χώρα καταγωγής ή διαμονής τους σε μία άλλη χώρα με εκούσιο ή ακούσιο τρόπο δημιουργεί νέα δεδομένα στις κοινωνίες υποδοχής, οι οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν την –άλλοτε μικρή και άλλοτε αυξημένη– μεταναστευτική ροή στην επικράτειά τους. Η μετανάστευση, ως φαινόμενο με ποικίλες διαστάσεις, επηρεάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και οδηγεί σε αλλαγές τόσο στην πολιτισμική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού, όσο και στη διδακτική διαδικασία, η οποία οφείλει να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η παρουσία ατόμων με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο εντός της κοινωνίας αλλά και του σχολείου αποτελεί πρόκληση τόσο για τους μετανάστες, όσο και για την κοινωνία η επιτυχής αντιμε-

τώπιση της πρόκλησης αυτής εξαρτάται από το βαθμό ανταπόκρισης των μεταναστών, καθώς και από τη μεταναστευτική και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν οι χώρες αποστολής και οι χώρες υποδοχής (Κόντης 1997: 129). Ως *‘μεταναστευτική πολιτική’* ορίζεται το σύνολο των μέτρων και των κοινωνικών πρακτικών που μία χώρα ακολουθεί σχετικά με το μεταναστευτικό ζήτημα. Η διαδικασία αυτή καθορίζει την ένταξη των μεταναστών, καθώς και το ρόλο της κοινωνίας υποδοχής. Επίσης, συνδέεται με το θέμα της εθνικής κυριαρχίας του κράτους και της συνοχής του (Μουσούρου 1991: 133, Παπαδοπούλου 2006: 293). Τα παραπάνω μέτρα αντικατοπτρίζονται στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό θεσμό όσον αφορά τη δημιουργία των εθνικών ταυτοτήτων και την καλλιέργεια ή καταπολέμηση των στερεοτυπικών απόψεων (Schleicher 1992: 6-7). Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνονται –ανάλογα με την εκπαιδευτική φιλοσοφία– άλλοτε μονοπολιτισμικά και άλλοτε πλουραλιστικά μοντέλα διαχείρισης του *πολιτισμικού πλουραλισμού* στο σχολείο (Κεσίδου 2008: 24).

Στην ανακοίνωση επιχειρείται η ανίχνευση της μεταναστευτικής πολιτικής δύο ευρωπαϊκών κρατών που δέχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλο αριθμό ατόμων από διαφορετικές χώρες στην επικράτειά τους, της Ελλάδας και της Ισπανίας, με στόχο να εντοπισθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το μεταναστευτικό ζήτημα σε συνάρτηση με τις πολιτικές που ακολουθούνται στην εκπαίδευση. Η έρευνα στηρίζεται στη συγκριτική μέθοδο, ακολουθώντας την ιστορική-ερμηνευτική προσέγγιση εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά φαινόμενα στις δύο χώρες στο ίδιο χρονικό πλαίσιο (*συγχρονική συγκριτική μέθοδος*). Στόχος είναι να περιγραφούν, να ερμηνευτούν και να συγκριθούν τα δεδομένα μεταξύ τους (Κεσίδου 2007α: 625, 2007β: 629).

Η συγκριτική μελέτη δύο περιπτώσεων με παρόμοια χαρακτηριστικά θα επιτρέψει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο εκπαιδευτικών μέτρων που λαμβάνονται όσον αφορά τους μαθητές πολιτισμικά μικτών σχολείων στις δύο εκπαιδευτικές πραγματικότητες. Επίσης, μέσω της συγκριτικής μελέτης θα προκύψει και η αναγνώριση των στρατηγικών που αποτελούν πρόσφορες οδούς για την ικανοποίηση των αναγκών και την ενεργοποίηση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικής καταγωγής.

Τα παραπάνω απορρέουν από το γεγονός ότι η Παιδαγωγική φτάνει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα, όταν αξιοποιεί την ενασχόληση με άλλες εκπαιδευτικές πραγματικότητες (Κεσίδου 2007β: 627-628). Με αυτόν τον τρόπο, εντοπίζονται η φιλοσοφία και οι προθέσεις που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και οι σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, ώστε –μέσω της αναγνώρισης των θετικών και αρνητικών στοιχείων– να αξιολογηθούν οι προσεγγίσεις των οικείων εκπαιδευτικών ζητημάτων και να διατυπωθούν βελτιωτικές προτάσεις. Στη συ-

γκεκριμένη διαδικασία, τα εκπαιδευτικά γεγονότα ερευνώνται σε συνάρτηση με το πολιτισμικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που είναι ενταγμένα, ενώ παράλληλα τίθεται στο επίκεντρο η ανάγκη για γνώση των παιδαγωγικών εξελίξεων σε διεθνή πλαίσια, όπως επιτάσσει η επικρατούσα *διεθνοποίηση* των παιδαγωγικών θεμάτων (Sokolova, Kuzmina & Rodionov 1986: 31-33, Μπουζάκης & Κουστουράκης 2006: 58, Röhrs 2006: 21-22 & 27). Η διεργασία αναζήτησης των γνωρισμάτων και των τάσεων διαφόρων παιδαγωγικών πραγματικοτήτων έχει θεωρητικό και πρακτικό χαρακτήρα, καθώς επιδιώκεται η κατάκτηση νέας γνώσης, αλλά και η παροχή συγκεκριμένων και εύστοχων απαντήσεων στα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον (Bereday 1964: 9-10 & 22, Ματθαίου 1997: 181 & 184-185).

Συγκεκριμένα, θα ακολουθηθούν τα εξής βήματα (Κεσίδου 2007α: 626): α) συλλογή του βιβλιογραφικού υλικού ή δεδομένων από επιτόπια έρευνα, β) εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων σε σχέση με το ιστορικό, πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό ή γεωγραφικό υπόβαθρο της κάθε χώρας, γ) σύγκριση των δεδομένων, ώστε να εντοπιστούν τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία των συστημάτων και δ) εξαγωγή συμπερασμάτων και ερμηνεία των ιδιαιτεροτήτων του υπό εξέταση θέματος.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Κεσίδου, Αναστασία (2007α). «Συγκριτική μέθοδος έρευνας», στο: Παναγιώτης Ξωχέλλης. *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 625-627.
- Κεσίδου, Αναστασία (2007β). «Συγκριτική Παιδαγωγική», στο: Παναγιώτης Ξωχέλλης. *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 627-630.
- Κεσίδου, Αναστασία (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο: Ζωή Παπαναούμ-Τζίκα. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: οδηγός επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κόντης, Αντώνιος (1997). «Συνέπειες της εργασίας των μεταναστών για την ελληνική οικονομία», στο: Νίκος Φραγκάκης (επιμ.). *Μετανάστες, Ρατσισμός και Ξενοφοβία: ελληνικές και ευρωπαϊκές εμπειρίες διακρίσεων*. Διεθνές Συνέδριο (Αθήνα, Μάιος 1997). Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα, 129-136.
- Ματθαίου, Δημήτρης (1997). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα.
- Μουσούρου, Λουκία (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σήφης & Γεράσιμος Κουστουράκης (2006⁴). «Επιστημολογικά παραδείγματα στη Συγκριτική Παιδαγωγική: σύγχρονες τάσεις», στο: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική III*:

θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg, 57-92.

Παπαδοπούλου, Δέσποινα (2006). «Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών. Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής», στο: Χρήστος Μπάγκαβος & Δέσποινα Παπαδοπούλου (επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 291-351.

Röhrs, Hermann (2006⁴). «Συγκριτική Εκπαίδευση και Διεθνής Παιδαγωγική σ' ένα διεθνοποιημένο κόσμο/μετ. Φωτεινή Κοσσυβάκη», στο: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική III: θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 21-36.

Sokolova, Maria-Aleksandrovna, Elena-Nikolaevna Kuzmina & Mikhail-Leonidovich Rodionov (1986²). *Συγκριτική Παιδαγωγική/μετ. Αλέκος Κουτσούκαλης, Χρήστος Καινούργιος & Γιάννης Λαμπράκης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

ξενόγλωσση

Bereday, George (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Schleicher, Klaus (1992). 'Ethnicity and Ethnocentrism: a Problem to the Global Community?', στο Klaus Schleicher & Tamas Kozma (eds). *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1-15

Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εφήβων για την ειρήνη και τη βία: έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης

Γιάννης Φράγκος

μεταπτυχιακός φοιτητής

ioannisfragos@hotmail.gr

Επόπτης εργασίας: Κυριάκος Μπονίδης

Η ειρήνη ως οικουμενική αξία απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Αυτή έχει συνδεθεί με την απουσία πολέμου "absentia belli" (Galtung 1983/84). ενώ συχνά στο άκουσμά της δημιουργούνται εικόνες αρμονίας, καθώς και μια αίσθηση ψυχολογικής, κοινωνικής και πολιτικής ευδαιμονίας (Grewal 2003). Η απουσία του πολέμου και της άμεσης-προσωπικής βίας, σύμφωνα με την κριτική Έρευνα της Ειρήνης, ανταποκρίνονται στον όρο *αρνητική ειρήνη*, ενώ η *θετική ειρήνη* εξασφαλίζεται με την παγκόσμια κοινωνική δικαιοσύνη (Galtung 1969, Μπονίδης 2013). Η θετική ειρήνη προσδιορίζεται πλέον με την απουσία τόσο της άμεσης προσωπικής-φυσικής βίας όσο και της έμμεσης

δομικής βίας, της αδικίας, η οποία ασκείται μέσω των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δομών. Έτσι, το όραμα για θετική ειρήνη δεν περιορίζεται στην επίλυση διαφωνιών μέσω των πολιτικών μηχανισμών, αλλά στο μετασχηματισμό της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία ισότητας, ισονομίας, δικαιοσύνης, παγκόσμιας ανάπτυξης και οικολογικής ισορροπίας (Μπονίδης 2009).

Η έννοια της βίας μεταξύ άλλων ορίζεται ως «κατάχρηση της εξουσίας, πίεση που ασκεί κάποιος πάνω σε κάποιον άλλο, με σκοπό τη διατήρηση του ελέγχου της σχέσης και της συμπεριφοράς του άλλου και την επιβολή της δικής του θέλησης» (Παπαδημητρίου 1991). Η βία παραβιάζει κάθε ανθρώπινο δικαίωμα, παραμερίζει τις ανθρώπινες ελευθερίες, καταλήγει σε ασυμμετρία δύναμης και εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές ανάλογα με τις συνθήκες, τη χρονική στιγμή και το κοινωνικό πλαίσιο (Κοντοβά 2009). Κατά τον Galtung (1969, 1990) η βία μπορεί να πάρει τις εξής μορφές:

✓ Την Άμεση βία (*direct violence*). που συνιστά την εκδήλωση μιας προμελετημένης βίαιης συμπεριφοράς αποσκοπώντας στην εμπρόθετη φυσική βλάβη ενός ατόμου ή ενός συνόλου ατόμων

✓ Έμμεση/δομική ή διαρθρωτική βία (*structural violence*). η οποία εδράζεται στις κοινωνικές δομές και είναι η αιτία της διαφοράς μεταξύ του δυνάμει και του είναι

✓ Πολιτισμική βία (*cultural violence*). η οποία νομιμοποιεί την άμεση και έμμεση/δομική βία, καθώς κινητοποιεί τα άτομα να διαπράξουν άμεση βία ή να μην αντιδράσουν στην έμμεση/δομική βία.

Από την άλλη, η μεταβατική περίοδος ανάμεσα στην παιδική ηλικία και στην αναμενόμενη ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται ως εφηβεία. Ουσιαστικά ο όρος αναφέρεται στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία όμως σχετίζεται και με τις βιολογικές αναπτυξιακές διαδικασίες, δηλαδή την ήβη. Στη συγκεκριμένη περίοδο, όσα βιώνει το παιδί επηρεάζουν όχι μόνο τις σχέσεις του με τον κοινωνικό του περίγυρο (οικογένεια, σχολείο κ.λπ.), αλλά τροποποιούν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του. Οι αλλαγές που βιώνει θα οδηγήσουν, το παιδί, στη δημιουργία μιας ταυτότητας, μιας εικόνας ατομικής και κοινωνικής παρουσίας, που είναι ο σημαντικότερος αναπτυξιακός στόχος στις εφηβείας, καθώς το παιδί διαμορφώνει σταδιακά την ατομικότητά του. Η νοημοσύνη, κατά την εφηβική ηλικία, αποκτά το θεωρητικό της χαρακτήρα. Ο/Η έφηβος/η μπορεί πλέον να κάνει λογικές διεργασίες χωρίς εξωτερική υποστήριξη, να σκέπτεται σφαιρικά, να συσχετίζει το πραγματικό με το δυνατό και ουσιαστικά να εξετάζει κάθε γνωστικό του πρόβλημα σε θεωρητικό πλαίσιο. Το μεταίχμιο της εφηβικής περιόδου καθίσταται ιδανικό για εξερεύνηση, καθώς τα συγκεκριμένα άτομα θα είναι οι αυριανοί ενεργοί πολίτες (Slavin 2007: 126-136, Κρασανάκης 2007: 313-315, Herbert 1999: 21-24).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εφήβων μαθητών και μαθητριών αναφορικά με την ειρήνη και τη βία, έτσι ώστε να φανεί αν τα μηνύματα που λαμβάνουν μέσω της εκπαίδευσης (τυπικής και άτυπης) και των κοινωνικών δικτύων ενημέρωσης και επικοινωνίας (διαδίκτυο, facebook, twitter κ.λπ.) καλλιεργούν φιλειρηνικές ή φιλοπολεμικές προσωπικότητες. Συγκεκριμένα στόχος της έρευνας είναι να μελετηθούν-αναλυθούν υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης οι αναπαραστάσεις και απόψεις εφήβων, μαθητών και μαθητριών, έτσι όπως καταγράφηκαν από τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις τους. Γνωρίζοντας τις απόψεις των εφήβων μαθητών/τριών σχετικά με την ειρήνη και τη βία, οδηγούμαστε σταδιακά στην περαιτέρω κατανόηση όχι μόνο των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους, αλλά μπορούμε να ενισχύσουμε εκείνες τις πεποιθήσεις που διευκολύνουν την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων μεταξύ τους (Ravin, Oppenheimer & Bar-Tal 2009).

Για τη συλλογή του υπό έρευνα υλικού προτιμήθηκε η συνέντευξη σε βάθος (in depth interview) λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει. Η μορφή της συνέντευξης που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς παρέχει αμεσότητα μεταξύ του ερωτώμενου ή της ερωτώμενης και του συνεντευκτή γεγονός που δημιουργεί μια διαπροσωπική σχέση, η οποία συντελεί στην ανίχνευση βαθύτερων απόψεων και στάσεων σχετικά με κάποια θέματα, όπως και μεγαλύτερες πιθανότητες ανταπόκρισης.

Έχοντας ως αφετηρία τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και μια συνολική προσέγγιση του ερευνώμενου θέματος, αποδελτιώθηκε το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνεντεύξεων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την αποδελτίωση αναλύθηκαν με το «φαινομενολογικό παράδειγμα» της συγκεφαλαιωτικής ανάλυσης περιεχομένου και της τεχνικής της παράφρασης (μια αφαιρετική διαδικασία, η οποία αποτελείται από τέσσερα στάδια την παράφραση, τη γενίκευση, την πρώτη επαγωγή και τη δεύτερη επαγωγή). Έτσι, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, το οποίο εν συνεχεία επιμερίζεται και σε υποκατηγορίες, βάσει του οποίου εξάγονται τα πορίσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας (Μπονίδης 2004: 117-120).

Η ανάλυση του συστήματος κατηγοριών έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα παραδείγματα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης, ώστε να γίνει η εφικτή η περιγραφή των δεδομένων της έρευνας σε μακροεπίπεδο. Ως μονάδα για την ανάλυση του υλικού χρησιμοποιείται το θέμα ενταγμένο μέσα στο μέγιστο δυνατό συγκείμενο από το οποίο προέρχεται. Ειδικότερα οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν είναι οι εξής:

Η δόμηση περιεχομένου μέσω της οποίας εντοπίστηκε στο υπό έρευνα υλικό περιεχόμενα και όψεις, καθώς και η σύνοψή τους. Με τη βοήθεια

του συγκεκριμένου παραδείγματος, το υλικό της έρευνας, αποδελτιώνεται και ταξινομείται σε δελτία βάσει του συστήματος των (υπο-) κατηγοριών και εν συνεχεία γίνεται η περιγραφή του μέσω της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατηγορία. Συνεπώς, με τον τρόπο αυτό καθίσταται εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο.

Στη συνέχεια, επιχειρείται, με την τεχνική της πρότυπης δόμησης, η τεκμηρίωση των παραφράσεων με τον εντοπισμό, στο υπό ανάλυση υλικό, χαρακτηριστικών αναφορών, «προτύπων» και η ακριβής περιγραφή τους. Ως «πρότυπα» μπορούν να χαρακτηριστούν οι αναφορές που παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα, ακραία διατύπωση και φέρουν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την Παιδαγωγική της Ειρήνης. Στο τέλος κάθε κατηγορίας επιχειρείται, σε ορισμένο βαθμό, η ερμηνεία των δεδομένων βάσει της *ερμηνευτικής μεθόδου* (Μπονίδης 2004: 81-139). Με βάση τις απόψεις των έφηβων μαθητών, έτσι όπως αυτές εκτέθηκαν στο σύνολο του υπό έρευνα υλικού, διαπιστώνεται ότι η θεμελίωση ενός πολιτισμού ειρήνης δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς η βία εδράζεται σχεδόν σε όλα τα επίπεδα των κοινωνικών δομών. Οι έφηβοι αντιλαμβάνονται την κοινωνική αναταραχή, λόγω της οικονομικής κρίσης, το δημοκρατικό έλλειμμα, λόγω της αποπολιτικοποίησης των ανθρώπων, τη διάβρωση των ηθικών αξιών, λόγω της μαζικοποίησης και του καταναλωτικού ευδαιμονισμού. Επομένως, είναι γνώστες των σύγχρονων κοινωνικών τεκταινόμενων, αλλά ωστόσο εξακολουθούν να υποστηρίζουν-υιοθετούν το συγκεκριμένο τρόπο κοινωνικής συμβίωσης, εφόσον δεν συμμετέχουν ενεργά στην αλλαγή του «ισχύοντος μοντέλου». Το εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον απαγκιστρωθεί και απαλλαγεί από τον παραδοσιακό του προσανατολισμό και τον ανορθόδοξο τρόπο διδασκαλίας, μπορεί να συνεισφέρει στην αναδόμηση των κοινωνικών συνθηκών και στην εκπλήρωση των ανθρώπινων αναγκών. Το κλίμα μισαλλοδοξίας και η προώθηση εθνικιστικών προτύπων πρέπει να αντικατασταθούν από φιλειρηνικά ιδεώδη και την ανάπτυξη οικουμενικής συνείδησης. Οι μεμονωμένες προσπάθειες δεν είναι αρκετές για τη θεμελίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που θα βασίζεται στην αξία της ειρήνης. Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών πρακτικών, και του εκπαιδευτικού πνεύματος εν γένει, οφείλουν να διέπονται από ένα κλίμα συνεργασίας, μεταξύ των εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και από βιωματικούς μεθόδους πρόσκτησης της γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο θα συντελέσουν στη διαμόρφωση κριτικών, ελεύθερων προσωπικοτήτων με αναπτυγμένη την κοινωνική τους ευαισθησία και υπευθυνότητα, που θα αγωνίζονται για την επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, τη μη βίαιη επίλυση των διαφορών τους και τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μέσω μίας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στην επίτευξη της θετικής ειρήνης είναι δυνατόν να ξεπεραστούν οι αγκυλώσεις του παρελθόντος και να οικοδομηθεί ένα βιώσιμο-εξανθρωπισμένο μέλλον.

Βιβλιογραφία

ελληνόγλωσση

- Herbert, M. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (επιμ.) (2009). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slavin, R. E., & Κόκκινος, Κ.Μ. (επιμ.) (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντοβά, Μ. (2009). *Η βία στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Ιστορίας του Γυμνασίου: Έρευνα από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής.
- Κρασανάκης, Γ.Ε. (2007). «Εφηβεία», στο Ξωχέλλης, Π. Δ. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 313-315.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Διδακτικές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. (2013). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογική ισορροπία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (1991). «Βία», *Παιδαγωγική, Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό*, τ. 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ξενόγλωσση

- Galtung, J. (1969). "Violence, Peace, and Peace Research", *Journal of Peace Research*, (6)3, 167-191.
- Galtung, J. (1983/1984). "[Articles on War and Peace for Encyclopedia](#)", (ανάκτηση: 2-1-2013).
- Galtung, J. (1990). "Cultural Violence", *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Grewal, B.S. (2003). "[Johan Galtung: Positive and Negative Peace](#)", (ανάκτηση: 10-11-12).
- Raviv, A, L Oppenheimer & D Bar-Tal (2009). *How children understand war and peace: A call for international peace education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Κατάλογος συμμετεχόντων

Θεοδώρα Αγάπογλου	149
Μαρία Ασλανίδου	83
Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου.....	117
Ιωάννα Γιαννακοπούλου	123
Μαρία Δελάκη	85
Χριστίνα Δολαπτσή.....	41
Σοφία Ελευθεριάδου	126
Πολυξένη Ελευθερίου	53
Αλεξάνδρα Ζγούβα	35
Ασπασία Ιωαννίδου.....	129
Ευδοξία Καμπράνη	91
Στυλιανή Κανέλλα	152
Γιώργος Κανέλλας	61
Νίκος Καραμπάσης	62
Ισμήνη Καρατζιούλα.....	45
Ευγενία Κεσίδου	156
Πηνελόπη Κοντονάσιου	160
Ιφιγένεια Κοτσάνη	103
Μαρία Κυαμέτη	132
Κωνσταντίνος Μαντζάρης.....	106
Αλεξάνδρα Μητσιάλη	164
Νίκος Μουράτογλου	13
Θεοφανούλα Μπαλίτα.....	65
Ζωή Ναστογιάννη	176
Δήμητρα Ντόβα	135
Έλενα Παπαγεωργίου.....	110
Ανθούλα Παπαδοπούλου.....	169
Γεωργία Παπανικολάου.....	69
Άρτεμις-Μαρία Παρλαμπά.....	15
Δημοσθένης Πασχαλίδης.....	31
Φωτεινή Πατεινάρη.....	50
Ανδρονίκη Στράτσιου.....	18
Θεοδώρα Τζιαμπάζη	141
Κωνσταντίνος Τσαλίκης.....	21
Αικατερίνη Τσέκου	173
Ευγενία Τσιουπλή	138
Ζωή Τσοπανίδου	72
Βασιλική Τυφλιώρη	95
Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου.....	76
Ιωάννης Χατζηκυριάκου	24
Αντώνης Χατζηχρήστος	28
Ιωάννης Φράγκος.....	179
Πετρούλα Φωκά.....	144