

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ηλιοπούλου Ευσταθία

Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής :

«Επικοινωνιακή και Μαθησιακή Αξιοποίηση του Παιδικού Σχεδίου σε Ένα Σχολείο για Όλους»

Τριμελής Επιτροπή: Ι. Σκαρπέλος (επιβλέπων)

Ι. Ανδρεάδης

Ρ. Μέλλον

Αφιερωμένο

στην κόρη μου Μαρία της Ζωής μου!!!

Ευχαριστώ

*Τον πατέρα μου Ανδρέα από τον Πύργο της Ηλείας και τη μάνα μου Τασία από το Σμίλα
Αρχαίας Ολυμπίας, που μου έδωσαν την ευκαιρία να μάθω «δυο αράδες γράμματα»*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο, αφενός μεν να παρουσιάσει το ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή, η οποία υφίσταται ποικίλες αλλαγές και έχει καταστήσει το σημερινό σχολείο ένα Σχολείο Για Όλους ενταξιακό/συμπεριληπτικό και πλουραλιστικό, που ακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις, αφετέρου να διερευνήσει την αξιοποίηση, μιας συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας, του παιδικού σχεδίου, στην εκμάθηση της ορθογραφίας από παιδιά δημοτικού.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο ρόλος του νέου σχολείου σήμερα, εστιάζοντας τόσο στο ρόλο του δασκάλου και στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, που οφείλει να χρησιμοποιεί για μια αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και στο ρόλο των μαθητών του σημερινού σχολείου.

Αναλύονται τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην επίτευξη του ρόλου του νέου Σχολείου Για Όλους, το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς μαθητές και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρατίθενται προτάσεις για νέα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, κάνοντας προτάσεις για το σχολείο της ένταξης/συμπερίληψης, το οποίο αποτελεί τη βασική μορφή του νέου σχολείου.

Εστιάζουμε στην οπτικοποίηση της γνώσης ως μέθοδο διδασκαλίας. Αρχικά επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της οπτικοποίησης, εν συνεχεία αποσαφηνίζεται ο ορισμός της, παρουσιάζεται η θεωρία της μάθησης στον οπτικό αλφαριθμητισμό, οι θεωρίες της μάθησης και η εικόνα και τέλος τα οφέλη του εικονογραφημένου βιβλίου. Αναλύεται η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία, το σκίτσο και το ιχνογράφημα, οι διάφορες τεχνικές εικονογράφησης και τέλος αναλύεται η αποτελεσματικότητα της εικόνας στη διδασκαλία. Παρουσιάζονται τρεις βασικές μέθοδοι διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η μέθοδος Makaton, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και τέλος το πρόγραμμα TEACCH, το οποίο επίσης απευθύνεται σε παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Το πρακτικό κομμάτι της Διατριβής παρουσιάζει τη μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας και τα ευρήματα από την έρευνα.

Η παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να διεξαχθεί, αφενός λόγω της ειδίκευσης μου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (τετραετείς μεταπτυχιακές σπουδές) και αφετέρου λόγω της υπηρεσίας μου σε Κέντρο Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του Υπουργείου Παιδείας.

Συγκεκριμένα, γνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα της χρήσης της εικόνας στην εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή /και Αναπηρία, θέλησα την αποτελεσματικότητα αυτή να τη δοκιμάσω και σε μια «μεικτή» τάξη του τυπικού Δημοτικού Σχολείου, που αποτελεί «Ένα Σχολείο Για Όλους», αφού συνυπάρχουν παιδιά με ή/και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η παρούσα έρευνα δράσης και συμμετοχικής παρατήρησης, έχει ως αντικείμενο μελέτης την, εξαιτίας των προβλημάτων εκμάθησης της θεματικής/ιστορικής ορθογραφίας, που παρουσιάζουν τα παιδιά του δημοτικού, αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου της οπτικοποίησης διαμέσου της αξιοποίησης της εικόνας (σκίτσο ή/και παιδικό σχέδιο).

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μελετώνται στην παρούσα έρευνα είναι:

1. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων ενδείκνυται και πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί σε «μεικτή» τάξη;
2. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση του αλφαβήτου;
3. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων θα ελαχιστοποιήσει το «μπέρδεμα» των γραμμάτων που μοιάζουν γραφονημικά , ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση κατά τη γραφή και την ανάγνωση;
4. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας;
5. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων παρωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία;
6. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων βελτιώνει και αναπτύσσει τις κοινωνικο- συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, για την αρμονική τους συνύπαρξη;

Η παρούσα έρευνα, διήρκησε 4 συνεχόμενα διδακτικά έτη, στο ίδιο σχολείο και με σταθερή την Ομάδα Ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα διδακτικά έτη: 2006-07, 2007-08, 2008-09, 2009-10, στις τάξεις Α',Β',Γ',Δ' Δημοτικού.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι στα τέσσερα διδακτικά έτη της έρευνας, εγώ, η δασκάλα της τάξης και ταυτόχρονα η ερευνήτρια, συνεργάστηκα με τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων τμημάτων της ίδιας τάξης και με επτά (7) εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αλλοδαποί μαθητές, οπτικοποίηση, ορθογραφία, «Μεικτή Τάξη»

Abstract

The present thesis have aim, on the one hand to present the role of the school in the current season, which is a variety of changes and has made the current school a School for All accession / inclusive and pluralistic, that follow the social developments, secondly to investigate the exploitation, a specific form of teaching, the children's drawings, in learning of spelling in primary school children.

Specifically, presented the role of the new school today, focusing on both the role of the teacher and innovative teaching methods, which must be used for effective teaching, and the role of students of the current school.

It analyzes the obstacles to the achievement of the role of the new School for All, the differentiated curriculum for foreign students and for students with special educational needs and are given suggestions for new flexible curricula and modern teaching methods, making proposals for the school integration / inclusion, which is the basic form of the new school.

We focus on the visualization of knowledge as a teaching method. First attempt throwback of visualization, then clarifies the definition, presented the theory of learning in visual literacy, theories of learning and the image and finally the benefits of the illustrated book. Analyze the use of the image in teaching, the sketch and the various illustration techniques and finally analyze the effectiveness of the image in teaching. Presented three basic methods of teaching, which they used images at children with Special Educational Needs. The Makaton method, which aims at fostering communication skills, the communication system Picture Exchange (PECS), which is aimed at children with Pervasive Developmental Disorder and finally the TEACCH program, which also applies to children with Pervasive Developmental Disorder.

The practical part of the thesis presents the methodology underlying the conduct of research and findings from research based.

This research was decided to place both because of my specialization in Special Education (four-year postgraduate studies) and because of my service in Diagnosis and Support of Special Educational Needs Ministry of Education.

Specifically, knowing the effectiveness the use of the image in educating children with special educational needs and / or disabilities, I wanted to equal efficiency to try and a "mixed" class of typical elementary school, which is "A School for All", since coexist with children and / or without special educational needs and different cultural capital children.

This action research and participatory observation, has as its object the study, because the learning problems of thematic / historical spelling, presenting primary school children, effectiveness of teaching the visualization method through the use of image (sketch and / or children plan).

The research questions that are studied in this thesis are:

1. Whether the use of child plans appropriate and how it can be used in "mixed" class?
2. Whether the use of child plans can help in learning the alphabet?
3. Whether the use of children's drawings will minimize the "mess" of letters that looks or sound the same so students gain phonological awareness in reading and writing?
4. Whether the use of child projects can contribute to the learning of historical spelling?
5. Whether the use of children's drawings is motivating the participation of all students in the learning process?
6. Whether the use of children's drawings improves and develops socio-emotional skills of children, their harmonious coexistence?

This thesis lasted four consecutive teaching years at the same school and with constant controls. Specifically, the teaching years: 2006-07, 2007-08, 2008-09, 2009-10, the ranks A, B, C, D grade. It is worth mentioning that in the four years of educational research, I, the class teacher and researcher at the same time, I worked with four (4) teachers of the remaining portions of the same order and with seven (7) specialist teachers.

Keywords: Special Educational Needs, foreign students, visualizing, spelling, “Mixed Class”.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΜΕΡΟΣ Ι	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ: ΈΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ	18
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18
1.2 ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΈΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ	18
1.2.1 Πλουραλιστικό σχολείο	20
1.2.1.1 Αλλοδαποί μαθητές	20
1.2.1.2 Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρία	24
1.3 Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	28
1.4 ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ	31
1.4.1 Μέθοδος project (διαθεματική προσέγγιση της ύλης)	32
1.4.2 Παιχνίδι ρόλων	37
1.4.3 Βιωματική μάθηση	39
1.4.4 Διαλογική μορφή μάθησης – συζήτηση	41
1.4.5 Καταγισμός ιδεών	44
1.5 Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	45
1.6 ΣΥΝΟΨΗ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ	47
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	47
2.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	47
2.3 ΕΛΛΙΠΗΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	58
2.4 ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	60
2.4.1 Συνέπειες της ανεπαρκούς επιμόρφωσης	65
2.5 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ	69
2.6 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΔΔΥ	71
2.7 ΣΥΝΟΨΗ	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΚΑΙ Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ	74
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	74
3.2 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ: ΈΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ, ΜΕ ΌΛΟΥΣ	74
3.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	75
3.3.1 Αναλυτικά προγράμματα και αλλοδαποί μαθητές	77
3.3.2 Αναλυτικά προγράμματα και ειδική αγωγή	81
3.3.3 Ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα	85
3.3.4 Ανάλυση έργου	87
3.3.5 Μεταγνωστικές Δεξιότητες και Δεξιότητες αυτορύθμισης	89
3.3.6 Επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων	99
3.4 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ/ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	103
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	106
ΜΕΡΟΣ ΙΙ	110
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	114
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	114
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	114

1.3 ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	117
1.4 ΟΠΤΙΚΟΣ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.....	119
1.5 ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΑ.....	122
1.6 ΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ	133
1.7 ΣΥΝΟΨΗ.....	135
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	136
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	136
2.2 ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	137
2.3 Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	140
2.4 ΣΚΙΤΣΟ ΚΑΙ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ.....	143
2.5 ΕΙΚΟΝΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.....	146
2.6 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ.....	154
2.7 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	157
2.7.1 Έρευνες – μελέτες για τη σύνδεση οπτικού πολιτισμού και καλλιέργειας της γλώσσας	160
2.8 ΣΥΝΟΨΗ.....	166
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	167
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	167
3.2 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΑΚΑΤΟΝ.....	167
3.3 Η ΜΕΘΟΔΟΣ PECS	170
3.4 Η ΜΕΘΟΔΟΣ TEACCH.....	171
3.5 ΣΥΝΟΨΗ.....	172
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ.....	173
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	174
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	174
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ-ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ.....	175
1.1 Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	175
1.1.1 Ορισμός έρευνας δράσης.	175
1.1.2 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της έρευνας δράσης.....	176
1.1.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας δράσης.	178
1.1.4 Τεχνικές συλλογής υλικού στην έρευνας δράσης και αξιοποίηση του υλικού	179
1.1.5 Τριγωνοποίηση στην έρευνα δράσης.....	179
1.1.6 Ο ρόλος του ερευνητή στην έρευνα δράσης.	180
1.1.7 Βαθμίδες της εκπαίδευσης πρόσφορες για την έρευνα δράσης.....	181
1.1.8 Κατανομή του χρόνου στην έρευνα δράσης.	182
1.1.9 Δυσκολίες για την έρευνα δράσης.....	182
1.1.10 Αξία της έρευνας δράσης.....	183
1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ	184
1.3 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ	184
1.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ	185
1.5 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	185
1.5.1 Εργαλεία έρευνας – τεχνικές συλλογής υλικού	188
1.5.2 Τριγωνοποίηση στην έρευνα δράσης.....	189
1.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.....	189
1.7 ΒΑΘΜΙΔΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΕ Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ.....	190
1.8 Η ΈΡΕΥΝΑ	191
ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ.....	219
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	231

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο, αφενός μεν να παρουσιάσει το ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή, η οποία υφίσταται ποικίλες αλλαγές και έχει καταστήσει το σημερινό σχολείο ένα Σχολείο Για Όλους, ένα σχολείο ενταξιακό/συμπεριληπτικό και πλουραλιστικό, που ακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις, αφετέρου να διερευνήσει την αξιοποίηση, μιας συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας, του παιδικού σχεδίου, στην εκμάθηση της ορθογραφίας από παιδιά δημοτικού.

Η μελέτη αποτελείται από τρία μέρη.

Τα δύο πρώτα μέρη αφορούν στο θεωρητικό της πλαίσιο και παρουσιάζουν τόσο το ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή, όσο και το ρόλο των διδακτικών εγχειριδίων στο Σχολείο Για Όλους, εστιάζοντας στην εικόνα ως βασικό διδακτικό εργαλείο κυρίως για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια.

Αναλυτικά το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το ρόλο του νέου σχολείου σήμερα, εστιάζοντας τόσο στο ρόλο του δασκάλου και στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, που οφείλει να χρησιμοποιεί για μια αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και στο ρόλο των μαθητών του σημερινού σχολείου.

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει στόχο να αναλύσει τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην επίτευξη του ρόλου του νέου σχολείου. Τα εμπόδια αυτά αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα, στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, στην ανεπαρκή επιμόρφωση των δασκάλων, στα προβλήματα που παρουσιάζονται στο έργο των σχολικών συμβούλων και τέλος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΕΔΔΥ.

Το τρίτο κεφάλαιο έχει στόχο να αναλύσει το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς μαθητές και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης παραθέτει τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και τη σημασία της ανάλυσης έργου για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ως τρόπους υλοποίησης του νέου σχολείου. Τέλος αναλύει το σχολείο της ένταξης/συμπερίληψης, το οποίο αποτελεί τη βασική μορφή του νέου σχολείου.

Το δεύτερο μέρος, αποτελείται επίσης από τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει την οπτικοποίηση ως μέθοδο διδασκαλίας. Αρχικά επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της οπτικοποίησης, εν συνεχεία αποσαφηνίζεται ο

ορισμός της, παρουσιάζεται η θεωρία της μάθησης στον οπτικό αλφαριθμητισμό, οι θεωρίες της μάθησης και η εικόνα και τέλος τα οφέλη του εικονογραφημένου βιβλίου.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία, το σκίτσο και το ιχνογράφημα, τις διάφορες τεχνικές εικονογράφησης και τέλος αναλύει την αποτελεσματικότητα της εικόνας στη διδασκαλία.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τρεις βασικές μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τη μέθοδο Makaton, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και τέλος το πρόγραμμα TEACCH, το οποίο επίσης απευθύνεται σε παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Το τρίτο μέρος της μελέτης αφορά στο πρακτικό κομμάτι και παρουσιάζει τη μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας και τα ευρήματα από την έρευνα. Η παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να διεξαχθεί, αφενός λόγω της ειδίκευσης μου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (τετραετείς μεταπτυχιακές σπουδές) και αφετέρου λόγω της υπηρεσίας μου σε Κέντρο Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του Υπουργείου Παιδείας.

Συγκεκριμένα, γνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα της χρήσης της εικόνας στην εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή /και Αναπηρία, θέλησα την αποτελεσματικότητα αυτή να τη δοκιμάσω και σε μια «μεικτή» τάξη του τυπικού Δημοτικού Σχολείου, που αποτελεί «Ένα Σχολείο Για Όλους», αφού συνυπάρχουν παιδιά με ή/και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η παρούσα έρευνα συζητήθηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων του Σχολείου κατά την προγραμματισμένη συνεδρίασή του στην αρχή του διδακτικού έτους 2006- 07 κατά αρχή, όπου συζητούνται θέματα προγραμματισμού και δράσεων. Εκεί τέθηκε από τους δασκάλους το μείζον πρόβλημα της διδασκαλίας της ορθογραφίας και των δυσκολιών των μαθητών να γράφουν ορθογραφημένα ακόμα και στις μεγάλες τάξεις (εντοπισμός του προβλήματος).

Εγώ, η γράφουσα, ενημέρωσα για την προσπάθεια που θα έκανα να διδάξω την ορθογραφία μέσω της εικόνας και συγκεκριμένα μέσω του παιδικού σχεδίου. Η προσπάθειά μου πέρασε ομόφωνα στα πρακτικά του Συλλόγου και ενημερώθηκε εγγράφως και η Σχολική Σύμβουλος. Οι δάσκαλοι των δύο υπόλοιπων τμημάτων (στην αρχή Α΄ τάξη και στη συνέχεια Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξης), συνεργάστηκαν με εμένα, την ερευνήτρια - δασκάλα. Αξίζει

να αναφερθεί, ότι στα τέσσερα διδακτικά έτη της έρευνας, συνεργάστηκα με τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων τμημάτων της ίδιας τάξης, αφού είθισται ο δάσκαλος να αναλαμβάνει την ίδια τάξη μόνο για δύο χρόνια, και με επτά (7) εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Οι δάσκαλοι των άλλων τμημάτων δίδασκαν την ορθογραφία των λέξεων με τον συνηθισμένο τρόπο (τα παιδιά τη διαβάζουν στο σπίτι και την επόμενη μέρα τη γράφουν καθ' υπαγόρευση). Από την πλευρά μου, εγώ η ερευνήτρια δίδαξα την ορθογραφία των λέξεων με την αξιοποίηση του παιδικού σχεδίου.

Στο τέλος κάθε τριμήνου και στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, με τυχαία επιλογή, ισάριθμη ομάδα παιδιών και από τα τρία τμήματα της ίδιας τάξης έγραφαν κοινές λέξεις, που είχαν διδαχθεί, ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός κατάκτησης της ορθογραφίας και το κατά πόσο τα «παιδιά μου» που διδάχθηκαν με το παιδικό σχέδιο είχαν καλύτερες επιδόσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μελετώνται στην παρούσα έρευνα είναι:

7. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων ενδείκνυται και πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί σε «μεικτή» τάξη;
8. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση του αλφαβήτου;
9. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων θα ελαχιστοποιήσει το «μπέρδεμα» των γραμμάτων που μοιάζουν γραφονημικά, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση κατά τη γραφή και την ανάγνωση;
10. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων μπορεί να συμβάλει στην εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας;
11. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων παρωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία;
12. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων βελτιώνει και αναπτύσσει τις κοινωνικο- συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, για την αρμονική τους συνύπαρξη;

Μέρος Ι

Εισαγωγή

Το πρώτο μέρος της εργασίας έχει στόχο να παρουσιάσει το ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή, η οποία υφίσταται ποικίλες αλλαγές. Συγκεκριμένα η ραγδαία εξέλιξη και ανάπτυξη των τεχνολογιών, έχει οδηγήσει στην έκρηξη πληροφοριών, τις οποίες καλείται ο σύγχρονος μαθητής να παρακολουθήσει και μέσω αυτών να διαμορφωθεί ως ο αυριανός πολίτης (Ράπτης & Ράπτη, 2002:22-23).

Παράλληλα η Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαετία του εικοστού αιώνα και τις αρχές του εικοστού-πρώτου έχει δεχθεί την εισροή μεγάλου αριθμών μεταναστών τόσο από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων όσο και από Ασιατικές και Αφρικανικές. Παρατηρείται επίσης η επιστροφή Ελλήνων ομογενών που διαβιούσαν σε χώρες του εξωτερικού, στις οποίες είχαν καταφύγει τις δύο πρώτες δεκαετίες μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Τα άτομα αυτά προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι διαφορετικού οικονομικο- κοινωνικού επιπέδου και πιστεύουν σε διαφορετικές θρησκείες.

Μέσα σε αυτό το νέο «πολύχρωμο» φυλετικά και πολιτισμικά πλαίσιο, το άτομο καλείται να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του στη «νέα» κοινωνία έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί, να αξιολογήσει τη σχέση του με τους άλλους, να αμφισβητήσει και να επανεξετάσει τα πολιτικά και θρησκευτικά του πιστεύω, εν όψει της νέας πραγματικότητας, στην οποία βρίσκεται και των αναγκών που αυτή έχει δημιουργήσει και να αναρωτηθεί για το ρόλο του και τους στόχους του στο μέλλον, ως άτομο-μέλος της κοινωνίας αυτής.

Είναι εμφανές ότι εν όψει της καινούριας πολυ-πολιτισμικής κοινωνίας, ο ρόλος του σχολείου όχι μόνο δε μένει ανεπηρέαστος, αλλά είναι καθοριστικής σημασίας στην προετοιμασία του σημερινού μαθητή και αυριανού πολίτη, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής του, στην εποικοδομητική του σύμπλευση με τους άλλους και στην προσωπική αλλά και κοινωνικο-οικονομική του επιτυχία, αποδεχόμενος καθετί το «ξένο» ως ισότιμο, με τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τον εαυτό του στα πλαίσια και με βάση τις αρχές της δημοκρατικής κοινωνίας (Νικολάου, 2005:33-35).

Μέσα σε όλα αυτά, δεν πρέπει να λησμονούνται και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, η συνεκπαίδευση των οποίων, θεωρείται απαραίτητη από τους ειδικούς (Zipper & Simeonsson, 2004:61-63).

Όλα τα παραπάνω, καθιστούν το σχολείο σήμερα, πλουραλιστικό και ενταξιακό/συμπεριληπτικό, ένα Σχολείο για Όλους. Το σχολείο του μέλλοντος, είναι ένα Σχολείο για Όλους, ένα σχολείο συλλογικότητας, όπου συναντιέται η πολιτεία με την κοινωνία, τους εκπαιδευτικούς και την τοπική αυτοδιοίκηση, στην πιο γόνιμη και δημιουργική σχέση, με σκοπό την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, καθώς και ίσων ευκαιριών για προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωσή τους, με γνώμονα ότι κάθε παιδί αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα.

Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, το Δημόσιο Σχολείο επιβάλλεται να επιχειρεί μια βαθύτερη αναδιάρθρωση με εμπλουτισμό των προγραμμάτων του και με ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας. Εκτός των άλλων οφείλει να στοχεύει να δράσει συμμετοχικά στη σημερινή έκρηξη της τεχνολογίας, να γίνει αρωγός στη γνώση και συγχρόνως να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών.

Κεφάλαιο 1. Ο ρόλος του σχολείου σήμερα: Ένα Σχολείο για Όλους

1.1 Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει το ρόλο του νέου σχολείου σήμερα, εστιάζοντας τόσο στο ρόλο του δασκάλου και στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που οφείλει να χρησιμοποιεί για μια αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και στο ρόλο των μαθητών του σημερινού σχολείου.

Το σχολείο σήμερα, είναι ένα Σχολείο για Όλους και οφείλει να είναι ένα σχολείο με προοπτική στη γνώση, στη δράση και στη δημιουργία. Οφείλει να διαμορφωθεί σε ένα δυναμικό σχολείο, που θα αποκολληθεί από τη στατικότητα και θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ξεδιπλώσουν το πολύπλευρο ταλέντο τους στην κατάκτηση των γνώσεων, των αξιών και των δεξιοτήτων με προσωπική συμμετοχή και ταυτόχρονα θα καλλιεργήσει την κριτική-δημιουργική και διαλεκτική τους σκέψη. Το σχολείο, φιλοδοξεί να προετοιμάσει τον ελεύθερο άνθρωπο, τον άνθρωπο που θα αναπτύξει πρωτοβουλίες, που θα αγαπά τη μάθηση και τη γνώση, όχι για ωφελιμιστικούς σκοπούς, αλλά για δική του ολοκλήρωση και για ουσιαστική πνευματική δημιουργία. Κυρίαρχη επομένως λειτουργία του σχολείου δεν θα πρέπει να είναι η μετάδοση γνώσεων, αλλά η παιδαγωγική λειτουργία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006:33-35).

1.2 Το νέο σχολείο: Ένα Σχολείο για Όλους

Το Σχολείο για Όλους, αποτελεί ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες, και στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο, προκειμένου να διευρύνει τους ορίζοντες κάθε μαθητή και να καταργήσει τα σύνορα της γνώσης. Επικεντρώνεται στην πραγματική μαθητική ζωή, έτσι όπως αυτή ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και συνεχίζεται στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο και δίνει έμφαση στη συνάθροιση, τη συνέργεια και τον συντονισμό μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση στο μαθητή και συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες. Είναι το σχολείο όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:9-11).

Το Σχολείο για Όλους οφείλει να καλλιεργεί θετική στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές (γηγενείς, αλλοδαπούς, μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες) και να προωθεί την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συναισθημάτων από την πλευρά των δασκάλων και των μαθητών. Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί και να συμπεριλάβει διδακτικές μεθόδους που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών ικανοποιώντας την ανάγκη για συνεργασία, επικοινωνία μεταξύ όλων και αποτελεσματική μάθηση σε έναν κόσμο όπου η γνώση έχει γίνει ο σημαντικότερος παράγοντας- κλειδί ανάπτυξης και ευημερίας. Το σχολείο παράλληλα δεν θα πρέπει να παραμερίσει το σπουδαιότερο ρόλο του, που είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και η επακόλουθη ένταξή του στη κοινωνία με θετικές προοπτικές τόσο για εκείνο όσο και για το σύνολο (Ξωχέλλης, 2005:57-59).

Το Σχολείο για Όλους οφείλει να συνενώνει όλους τους μαθητές, για να επιτύχει στην αποστολή του, θα πρέπει να μη στέκεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και να τα αναπαράγει, να μη διαχωρίζει τους μαθητές σε εθνικά – φυλετικά και κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχους έναντι μαθητών μειονοτήτων προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο συγκρούσεις και θα πρέπει να ευνοεί την κατανόηση και αμοιβαία αποδοχή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων σε όλες τις βαθμίδες. Τέλος οφείλει να στραφεί σε θεμελιώδεις αξίες που θα δίνουν νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη και θα προετοιμάζουν τα άτομα ώστε να έχουν ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, μυαλό και χέρια, συναισθηματική ισορροπία και πολλά λειτουργικά ταλέντα (Νικολάου, 2005:90).

Ομοίως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αναθεωρηθεί. Θα πρέπει ο ίδιος να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τη νέα ενταξιακή πραγματικότητα¹ του σχολείου του, να αποκτήσει επίγνωση και να υπερβεί τις τυχόν προκαταλήψεις του και τέλος να εκπαιδευτεί ή να μετεκπαιδευτεί ώστε να είναι αποτελεσματικό το έργο του μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Ο Cummins (2003:43) δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του δασκάλου και τον ονομάζει «καταλύτη» που μπορεί να «ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στη κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του, το μικρόκοσμο της κοινωνίας, το χώρο όπου η δύναμη

¹ Η ενταξιακή/συμπεριληπτική πραγματικότητα του σχολείου, αφορά τον πλουραλισμό του σχολείου. Η είσοδος δηλαδή στο σχολείο παιδιών μεταναστών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία συνυπάρχουν με τα υπόλοιπα παιδιά. Επί της ουσίας, αφορά τη δημιουργία προϋποθέσεων για την απρόσκοπτη εκπαίδευση αυτών των παιδιών σύμφωνα με τις αρχές της παροχής ίσων ευκαιριών.

δημιουργείται σε συνεργασία με άλλους για να χρησιμοποιείται από όλους και κατά συνέπεια και η γνώση δημιουργείται από όλους, χρησιμοποιείται από όλους οδηγώντας σε ένα ανώτερο επίπεδο μάθησης και αλφαριθμητισμού». Εκείνο που έχει βέβαια εξίσου μεγάλη σημασία, πέρα από την αδιαμφισβήτητη ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση, είναι η προσωπική ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού να αντιληφθεί τις αλλαγές των καιρών, και η θέληση-δέσμευση του για αλλαγή, πρόοδο και προσαρμογή.

Βάσει όλων των παραπάνω, ο θεσμός του σχολείου είναι εξαιρετικά χρήσιμος και αναγκαίος για την αγωγή και την εκπαίδευση των νέων. Μέσα στο χώρο αυτόν, οι νέοι θα αναπτύξουν κάθε είδους δεξιότητα: γνωστική, ερευνητική, κατασκευαστική, πολιτιστική. Οι νέοι αυτοί θα είναι οι αυριανοί πολίτες, που θα έχουν μάθει στους κόλπους του σχολείου να είναι ελεύθεροι άνθρωποι και συνάνθρωποι.

1.2.1 Πλουραλιστικό σχολείο

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της παρούσης μελέτης, στο σχολείο σήμερα, συνυπάρχουν ποικίλες ομάδες μαθητών: γηγενείς, αλλοδαποί, μαθητές με ειδικές και μαθησιακές δυσκολίες. Η παρούσα ενότητα έχει στόχο να μελετήσει τις διαφορετικές αυτές ομάδες μαθητών, προκειμένου να αναδείξει τον πλουραλισμό του σχολείου σήμερα, αλλά και να αναδείξει την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

1.2.1.1 Αλλοδαποί μαθητές

Ξεκινώντας από τους αλλοδαπούς μαθητές, αξίζει να αναφερθεί ότι σε μια ιστορική περίοδο γενικής διακίνησης ιδεών και σκέψεων που ευνοείται από μετακινήσεις ολόκληρων πληθυσμών για λόγους πολιτικούς ή πολιτιστικούς, επιβάλλεται η δημιουργία μιας διακινούμενης σκέψης, ικανής να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, ικανής να αντιλαμβάνεται τις διαφορές, να τις υπερασπίζεται και παρόλα αυτά να βρίσκει τις αντικειμενικές δυνατότητες συγχώνευσης.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης, είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης η

ικανότητα να μεταβαίνει κάποιος από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο, και να αποδέχεται διαφορετικούς κώδικες ή συστήματα.

Προκειμένου να δημιουργηθεί διαπολιτισμική σκέψη και στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους προσφέρουν μια πολλαπλότητα αλφαριθμητισμού και γνώσεων, μέσω των οποίων θα μάθουν να ζουν την πολλαπλότητα ως συστατικό των ζωντανών συστημάτων. Η γνώση περισσότερων γλωσσών με την έννοια της ικανότητας χρησιμοποίησης περισσότερων γλωσσών ή λογικών ή πολιτισμών παρέχει τη δυνατότητα διεύρυνσης των κατηγοριών του χρόνου και του χώρου, της σχετικοποίησης των προσωπικών πιστεύω και θεωριών, που αφορούν τον κόσμο και τη ζωή, τον πολλαπλασιασμό των οπτικών γνωμών, των υποθέσεων (Μπερελής, 2001:41).

Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, το παιδί πρέπει να διδαχθεί πρακτικές σύγκρισης, προκειμένου να κατανοήσει διαφορές και συνδέσμους μεταξύ των πολιτισμών και ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Στον πολιτισμό του περιβάλλοντος -όπου περιβάλλον είναι το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες -το παιδί έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει την πρώτη μορφή διαπολιτισμού, εκείνη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση. Μέσα από αυτό το σχέδιο ανασύνθεσης, θα είναι δυνατή μια παράλληλη διαδικασία αναγνώρισης μιας σειράς ρηγμάτων που χώρισαν και έθεσαν αντιμέτωπους, λαούς, γλώσσες και πολιτισμούς.

Η προοπτική της Διαπολιτισμικής Αγωγής μεταφέρει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητή. Κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, που σε συνδυασμό με αυτές των υπόλοιπων συμμαθητών του συνθέτουν το πολύχρωμο μωσαϊκό της τάξης, όπου κάθε προσωπική άποψη, εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική και αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σεβασμό.

Στην παιδαγωγική λοιπόν προσέγγιση που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση ο δάσκαλος δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής, εμπνευστής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής ομάδας. Υποστηρίζει την πορεία των μαθητών να ανακαλύψουν τη γνώση, τους παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προωθεί τη συνεργασία και διδάσκει με άξονα την αντιαυταρχική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που «αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:36).

Το σχολείο ως χώρος εκκόλαψης νέων ανθρώπων και ιδεών και ταυτόχρονα μια κοινωνία σε σμίκρυνση όπου επίσης διαπλέκονται πολλοί πολιτισμοί, διαμορφώνονται ταυτότητες και γεννιούνται ή αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες είναι το εργαστήριο της διαπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων. Στο σχολείο θα πρέπει να μάθει το παιδί να σέβεται τα άλλα παιδιά, να ανέχεται τη διαφορετικότητά τους, να αναγνωρίζει τα δικαιώματά τους όπως και τα δικά του και να υπερβαίνει τις φυλετικές προκαταλήψεις της οικογένειας και της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει και των οποίων φορέας χωρίς να το αντιλαμβάνεται είναι και το ίδιο.

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν νοείται ένα μάθημα, ένα πρόγραμμα ή μια σειρά μαθημάτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:14). Πρόκειται για μια νοοτροπία, μια αντίληψη αντιμετώπισης των προβλημάτων που διαπερνά την διδακτική διαδικασία σε όλο της το εύρος: -πρόγραμμα, βιβλία και ατμόσφαιρα τάξης, αλλά και τους λειτουργούς της –εκπαιδευτικούς, γονείς (Cummins, 2003:218), μαθητές και τοπικούς φορείς-και η οποία πρεσβεύει την προσέγγιση των ανθρώπων και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους που θα προκύψουν μέσα από την αλληλεπίδραση τους. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει *γνωρίζω τον άλλον αφού πρώτα γνωρίσω τον εαυτό μου*.

Σύμφωνα με τους Grand, Sleeter and Anderson (οπ.αν.Νικολάου, 2005:219) η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Παρέχεται σε αυτούς που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί και οι οποίοι δεν είναι αναγκασμένοι να αποποιηθούν την δική τους πολιτισμική ταυτότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.
- Μελετά την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών
- Ομαδοποιεί τις εργασίες που στόχο έχουν να συνεισφέρουν στη γνώση γύρω από την εκπαίδευση των ιδιαίτερων κοινωνικά και πολιτιστικά ομάδων (π.χ. τσιγγάνων) με απώτερο σκοπό τη συγκέντρωση υλικού από την ιστορία και τον κοινωνικό προσανατολισμό των ανθρώπων αυτών των ομάδων, ώστε να βοηθηθούν στο να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη κοινωνική υπόσταση.

- Αναμορφώνει το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου ώστε αυτό να μεριμνά για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και προσδοκίες των μειονοτικών ομάδων και οι μέθοδοι διδασκαλίας να αρμόζουν στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες τους.
- Επιδιώκει να διδάξει στο μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτή, υποδεικνύοντας μελλοντικούς τρόπους κοινωνικής δράσης.

Σύμφωνα με τον Rey von Almen (2004: 39), διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών ώστε αυτοί να υπερβούν τα όριά τους και να διαμορφώσουν μια υπερπολιτισμική ταυτότητα.

Για την Krüger-Portratz, είναι μια ευκαιρία για αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους της νεωτερικής εποχής και ανάδειξη των προτύπων που ίσχυαν ως αυτονόητα και τα οποία δεν νοηματοδοτούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κατάσταση. (Νικολάου, 2005:222)

Οι Pozzi-Escot, Escobar, Wolik, Bratt-Paulston (1988 οπ. αν. Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:12) θεωρούν τη Διαπολιτισμική Αγωγή ως τη στρατηγική για μια ομαλή βιοματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Τέλος, ο Γκότοβος (οπ. αν. Νικολάου, 2005:222) κάνει λόγο για συμμετοχή του ατόμου σε μια συλλογικότητα η οποία θα συνδέεται με τη συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας. Το άτομο θα απολαμβάνει ισότητα ευκαιριών, αλλά και θα ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις που έχει ως μέλος της συλλογικότητας.

Σε επίπεδο σχολείου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει στόχο της όχι μόνο να εντάξει τους αλλοδαπούς στο σχολικό σύστημα αλλά να τους εξασφαλίσει τη δυνατότητα των ίσων ευκαιριών με όλους τους άλλους μαθητές, ανεξάρτητα από χρώμα, φυλή, φύλο και κοινωνική τάξη, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους. Η Διαπολιτισμική Αγωγή στοχεύει στην εξισορρόπηση των διακρίσεων και των εντάσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:14). Δεν είναι εθνοκεντρική, ούτε εστιάζει σε πολιτισμική ανωτερότητα και κατωτερότητα. Επιθυμεί να καλλιεργήσει στους νέους ανθρώπους το αίσθημα της αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών και παράλληλα να τους «εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία προκειμένου να αντιταχθούν σε πνευματικό-

πολιτιστικό-ηθικό-θρησκευτικό-ψυχολογικό επίπεδο σε εκείνα τα στερεότυπα που ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις και απομακρύνουν τις ελπίδες για ειρήνη (Μπερελής, 2001:68). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν θεωρεί τις γλωσσικές διαφορές παράγοντα κοινωνικής ή σχολικής αποδιοργάνωσης. Όπως και οι πολιτισμικές διαφορές έτσι και οι γλωσσικές εμπλουτίζουν το σχολείο. Τέλος απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στους ημεδαπούς μαθητές.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προάγει τις δημοκρατικές αξίες και την ειρήνη και έχει κοινωνική διάσταση. Δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό χώρο, αλλά προϋποθέτει τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

1.2.1.2 Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρία

Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, ότι τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες είναι παιδιά που έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα άλλα παιδιά για αυτοπραγμάτωση, σύμφωνα με το δικό τους τρόπο και τα δικά τους όργανα και μέσα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονταν υπό το πρίσμα του οίκτου και της φιλανθρωπίας, κάτι που εξάλλου συνέβαινε και στην υπόλοιπη Ευρώπη, αφού αυτή ήταν και η κοινωνική αντιμετώπιση που είχαν αυτά τα παιδιά.

Παρά τις προσπάθειες μεταρρύθμισης που έγιναν, το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής διαμορφώθηκε και εκσυγχρονίστηκε σύμφωνα με την ευρωπαϊκή πολιτική που προτάσσει την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, μόλις το 2000 με τον Νόμο 2817. Στην προσπάθεια λοιπόν της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί διάφορες σχολικές δομές όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης αυτών των παιδιών στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2004:11).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, μαθητές με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών,

αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Στους μαθητές με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται τα άτομα, τα οποία λόγω κάποιου ελλείματος ή αναπηρίας χρειάζονται ειδική προσοχή και φροντίδα, καθώς δεν μπορούν να χειριστούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες, όπως οι υπόλοιποι.

Το έλλειμμα ή η αναπηρία δεν σημαίνει ότι το άτομο είναι ανίκανο να λειτουργήσει. Η ανικανότητα του ατόμου είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα που έχει δημιουργηθεί για συγκεκριμένους λόγους (Spence & Harry, 1997:63). Εντούτοις, το έλλειμμα και η αναπηρία έχουν ταυτιστεί κοινωνικά με την ανικανότητα κι έτσι τα άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά θεωρούνται ανίκανα να λειτουργήσουν. Αυτό συμβαίνει γιατί στις οργανωμένες κοινωνίες, η γνώση, η εκπαίδευση και η κατάρτιση δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνονται στους υπόλοιπους ανθρώπους. Συνεπώς, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να επωφεληθούν από αυτές τις παροχές (Κουρούμπλης 1991:9).

Είναι γνωστό ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν πολλούς περιορισμούς και δυσκολίες λόγω των αναπηριών τους. Υπάρχουν ειδικές κατηγορίες κατάταξης ανάλογα με την πηγή των προβλημάτων, τα ελλείμματα και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης ατόμου με ειδικές ανάγκες. Ένας τέτοιος πίνακας κατηγοριών έχει παρουσιαστεί από τον Kirk (1973:5), ο οποίος όρισε έξι κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάλογα με την αδυναμία τους σε συγκεκριμένους τομείς. Πιο συγκεκριμένα:

- A. Πνευματικά χαρακτηριστικά
- B. Δυσκολίες στα αισθητήρια όργανα
- C. Σωματικά χαρακτηριστικά
- D. Κοινωνικά και Συναισθηματικά-Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά
- E. Ικανότητες επικοινωνίας
- F. Διάφορες, πολλαπλές αδυναμίες

Όσον αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι αυτό των χαρακτηριστικών που συνοδεύουν την εκδήλωση τους και που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για δασκάλους και γονείς για μια έγκαιρη

παρέμβαση.

Έτσι, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να εκδηλώνουν κάποια ή και όλα τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα συμπτωμάτων. Ο λόγος που εκπαιδευτικοί και γονείς πρέπει να εστιάσουν σ' αυτά τα χαρακτηριστικά είναι, ότι συνδέονται άμεσα με την επιλογή ανάλογα με την περίπτωση, της πιο κατάλληλης και αποτελεσματικής παρέμβασης, με την επιλογή των κατάλληλων μέσων και στρατηγικών διδασκαλίας, πράγμα που θα μεγιστοποιούσε τις πιθανότητες βελτίωσης και επιτυχίας (Κασσωτάκη – Μαριδάκη, 2005: 36-39).

Οι συνηθέστερες περιοχές που πλήττονται κατά την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι: *η αντίληψη και κυρίως η οπτική και ακουστική αντίληψη-επεξεργασία, η γλώσσα, η μνήμη, η προσοχή και η συγκέντρωση, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση, ο τομέας των κινήτρων και της συμπεριφοράς* και όπως είναι αναμενόμενο *η συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη* του ατόμου (Κασσωτάκη – Μαριδάκη, 2005: 36-39).

Για να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες να έχουν τις ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει οι αρχές της ειδικής αγωγής και οι στόχοι της να ενσωματωθούν στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα πρέπει να είναι εξειδικευμένα και ευέλικτα ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ειδικές ανάγκες που υπάρχουν (Ν. 3699/2008, Σύλλογος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής, 2010).

Για να επιτύχει η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα θα πρέπει να λειτουργήσουν συνεργατικά όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος: η νομοθεσία, η εκπαιδευτική πολιτική, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές (Zipper & Simeonsson, 2004:161-182).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις του τυπικού σχολείου και εκπαιδεύονται μαζί με άτομα χωρίς αναπηρία (Ammah & Hodge, 2005: 40-54).

Ένα συχνό πρόβλημα που παρουσιάζεται, όμως, είναι ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία συχνά αλληλοεπιδρούν στην τάξη περισσότερο με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία και όχι τόσο με τους συνομηλίκους τους με αναπηρία (Sherrill, 2004:33-35). Η αποδοχή των συνομηλίκων δεν είναι εύκολη υπόθεση, όταν ο κάθε μαθητής το διαχειρίζεται διαφορετικά.

Η στάση λοιπόν των μαθητών χωρίς αναπηρία ως προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία στην τάξη είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία του θεσμού της ενσωμάτωσης.

Η έρευνα των Nikolaraizi & Reybekie (2001: 167–182), διερεύνησε τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε κωφά παιδιά, παιδιά καθηλωμένα σε αναπηρική καρέκλα και σε τυφλά παιδιά στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο. Συνολικά 436 παιδιά έλαβαν μέρος στην έρευνα, 229 από την Ελλάδα και 234 από το Ηνωμένο Βασίλειο. Τα παιδιά φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των παιδιών διερευνήθηκαν με τη χρήση μιας κλίμακας, μέτρησης στάσεων. Παράλληλα ελήφθησαν υπόψη τόσο οι ρόλοι της προηγούμενης επαφής όσο και της τρέχουσας επαφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλα τα παιδιά ήταν θετικά απέναντι στις τρεις κατηγορίες παιδιών, με τα κορίτσια να είναι περισσότερο θετικά συγκριτικά με τα αγόρια. Μια συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η νοοτροπία των παιδιών στις δύο χώρες διέφερε με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα τα παιδιά στην Ελλάδα εμφανίστηκαν να είναι πιο θετικά από τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ωστόσο, τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με ειδικές μονάδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα είχαν περισσότερο αρνητική στάση από τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με ειδικές μονάδες εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επίσης, τα παιδιά στην Ελλάδα που είχαν από πριν επαφή με κωφά παιδιά ήταν λιγότερο ευνοϊκά απέναντι στα κωφά παιδιά σε σύγκριση με τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν θετική στάση σε ένα επιφανειακό επίπεδο, εξέφραζαν κυρίως μια κοινωνική και συναισθηματική ανησυχία, και όχι μια προθυμία να αλληλεπιδρούν με αυτά τα παιδιά.

Η έρευνα των Garriott et al. (2012:121-123), μελέτησε τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συμμετοχική εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με 35 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καθοριστούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους, που αφορούν την ένταξη των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες και να εξετασθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις συμπεριφορές και πεποιθήσεις. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι αν οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες πρέπει να λαμβάνουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Το πιο σημαντικό εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την υποκείμενη βάση των πεποιθήσεών τους

σχετικά με τη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες σε προηγούμενες εμπειρίες τους στα σχολεία, τις οικογένειές τους, και την κοινότητα. Από τα συμπεράσματα αυτά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Το μέλλον της ένταξης μπορεί να εξαρτάται από την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, οι θετικές στάσεις και πεποιθήσεις των οποίων, διαμορφώνονται στις τάξεις και στις κοινότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις της ευρύτερης κοινότητας, στην οποία ανήκουν τα σχολεία που διδάσκουν.

Η έρευνα της Πατσίδου (2010:33-36), κατέδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι θετική. Ωστόσο στη στάση των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τρεις κυρίως παραμέτρους: α) τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, β) την προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και γ) την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες είχαν πιο θετική στάση από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία και εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή² ήταν λιγότερο θετικοί αναφορικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και ένιωθαν μεγαλύτερη ανασφάλεια για την επαγγελματική τους επάρκεια υπό την προοπτική της εφαρμογής της, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση.

1.3 Ο νέος ρόλος του δασκάλου

Με δεδομένο, ότι το Σχολείο για Όλους, χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, ο ρόλος του δασκάλου οφείλει να διαμορφωθεί και να προσαρμοστεί στις νέες εξελίξεις. Ο δάσκαλος δηλαδή, αναλαμβάνει το ρόλο του παιδαγωγού με επιπρόσθετες σε σχέση με το παραδοσιακό

² Η ειδική αγωγή αποτελείται από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ικανότητες, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μιας συγκεκριμένης κατηγορίας αναγκών ή όπου επιβάλλεται να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες συγκεκριμένου μαθητή. (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1993:31).

σχολείο κοινωνικές, πολιτισμικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες δράσης. Γίνεται εμψυχωτής με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης όλων των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να ανακαλύψουν, να αναπτύξουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ μέσα από την αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο επιδιώκει να εξισορροπεί τον διδακτικό και εξωδιδακτικό τομέα ως ισότιμα μέρη της σχολικής ζώνης. Ο νέος δάσκαλος οφείλει να εμπλέκεται σε νέες δράσεις και δραστηριότητες, που του δίνουν τη δυνατότητα να δει τα παιδιά όχι μόνο ως μαθητές αλλά και ως άτομα. Του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει στενότερες σχέσεις με τα παιδιά, να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών, να διευκολύνει την προσαρμογή τους, να τους στηρίξει σε όλους τους τομείς ασκώντας το συμβουλευτικό του έργο (Χατζηχρήστου, 2003:15-19).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, απαιτούνται αλλαγές και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος project (διαθεματική προσέγγιση της ύλης), το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η βιωματική μάθηση, η διαλογική μορφή μάθησης – συζήτηση, αλλά και ο καταιγισμός ιδεών, τα οποία θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Όλα τα παραπάνω απαιτούν από τους δασκάλους γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με την εφαρμογή των παραπάνω διδακτικών μεθόδων (Ξωχέλλης, 2005:66-69). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στις σχολικές τάξεις (πλουραλισμός) επιλέγουν τις μεθόδους αυτές, προκειμένου να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμά τους προς όφελος των μαθητών, αλλά και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002:103-106).

Ο εκπαιδευτικός, σήμερα οφείλει να διαμορφώνει ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο επιτρέπει στον κάθε μαθητή να δημιουργεί δικές του διαδρομές και τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Δεν ενδιαφέρεται μόνο για το αν τελικά οι μαθητές κατέκτησαν τη γνώση, αλλά και για το πώς την κατέκτησαν. Η απόκτηση επίσης κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται εξίσου σημαντική με την απόκτηση των απαραίτητων σχολικών γνώσεων.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα οφείλει να αναζητά κάθε φορά νέους τρόπους, προκειμένου να κάνει την παιδαγωγική πράξη ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, προσαρμόζοντας τόσο τις διαδικασίες, όσο και το περιεχόμενο της μάθησης. Να χρησιμοποιεί καταλυτικά τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας και τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Ως διαμορφωτική αξιολόγηση νοείται η αξιολόγηση εκείνη που δεν εστιάζει στην τελική επίδοση των μαθητών, αλλά στην ανάλυση και την παρατήρηση της προσωπικής διαδρομής του κάθε μαθητή, προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση. Να ερευνά συστηματικά την καθημερινή παιδαγωγική πράξη που εφαρμόζει και να αξιοποιεί τον αναστοχασμό, προκειμένου να βελτιώσει τις διδακτικές του μεθόδους. Να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν και να εκφράσουν ελεύθερα τις πολλές και ποικίλες πτυχές της προσωπικότητάς τους, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί και έναν από τους βασικούς σκοπούς της παιδαγωγικής πράξης (Καλαϊτζοπούλου, 2001:36-39).

Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχει καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, ένα κλίμα άριστης επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τη συνεργασία του σχολείου τόσο με τους γονείς όσο και με την ευρύτερη κοινότητα, φορείς τους οποίους αποδέχεται ως συνεργάτες στην υλοποίηση του κοινού στόχου, της αποτελεσματικής δηλαδή εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής. Η προώθηση αυτή της συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών και κοινότητας μετατρέπει το σχολείο από ένα κλειστό και απομονωμένο από την πραγματική ζωή θεσμό, σε ένα ζωντανό κοινωνικό κύτταρο, που αλληλοεπιδρά και εξελίσσεται σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς (Carlisle, Jackson & George, 2006: 55-64).

Ο δάσκαλος σήμερα καλείται να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητος. Ως διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός ορίζεται εκείνο το άτομο που έχει την επιθυμία να δώσει κίνητρα στον εαυτό του προκειμένου να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχτεί διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες (Chen & Starosta, 1998:99), αλλά και να παράγει ένα θετικό αποτέλεσμα από τις διαπολιτισμικές τους συνενυρέσεις/ανταλλαγές.

Σύμφωνα με τους Hart and Burks (1972: 75-91) και Hart, Carlson and Eadie (1980: 1-22) τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα είναι σε θέση να αποδεχθούν την προσωπική πολυπλοκότητα, αποφεύγουν την επικοινωνιακή ακαμψία, είναι ενσυνείδητα σε περιπτώσεις συνένυρεσης / κοινωνικής ανταλλαγής με άλλους, εκτιμούν τις ιδέες που ανταλλάσσονται και ανέχονται την σκόπιμη αναζήτηση. Αυτά τα στοιχεία εμφανίζονται να είναι μέρος των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

Σύμφωνα με τον Barnlund (1988:22-25), τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα έχουν την τάση να αναζητούν σύμβολα επικοινωνίας που θα τους δώσουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες των άλλων. Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα δεν θα παίζουν τον ίδιο ρόλο χωρίς να λάβουν υπόψη την κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκονται (Hart, Carlson & Eadie, 1980: 1-22). Επιπλέον, τα άτομα αυτά έχουν βρεθεί να είναι λιγότερο εγωιστικά και να επιδεικνύουν περισσότερη φροντίδα για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους (Davis, 1983:113 - 126). Με άλλα λόγια, είναι σε θέση να κρίνουν με ακρίβεια τις συμπεριφορές ή την εσωτερική κατάσταση αυτών με τους οποίους συνευρίσκονται. Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να επιδεικνύει αμοιβαιότητα συναισθηματικών εκδηλώσεων, ενεργή ακρόαση, και λεκτική ανταπόκριση που όλα σημαίνουν κατανόηση.

1.4 Σύγχρονες Διδακτικές μέθοδοι

Η βασικότερη διάκριση των μεθόδων διδασκαλίας είναι σε δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές.

Οι δασκαλοκεντρικές, που είναι και οι παλαιότερες, θεωρούν κέντρο τους το δάσκαλο ο οποίος είναι η αυθεντία μέσα στην τάξη που καθοδηγεί και προσφέρει. Θεμελιώδης αρχή αυτών των μεθόδων είναι «η προσαρμογή του μαθητή στο ρυθμό και στο τρόπο σκέψης που έχει προκαθορίσει ο δάσκαλος». Ουσιαστικά, οι μαθητές θεωρούνται «άδεια δοχεία» που ο δάσκαλος θα γεμίσει με γνώση ακολουθώντας όμως τον δικό του τρόπο και ρυθμό. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός έλκει τη δύναμή του από το ίδιο το αντικείμενο το οποίο διδάσκει. Εγκολπώνεται το ρόλο του Φυσικού, Μαθηματικού, Φιλολόγου και αισθάνεται άνετα αναλαμβάνοντας το ρόλο του ειδικού (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006:101-103).

Οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας από την άλλη πλευρά έχουν σαν βασική αρχή την «απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης». Εδώ ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε όλη τη διαδικασία της διδασκαλίας ενώ ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την δραστηριότητα των μαθητών και τους καθοδηγεί μόνο αν το ζητήσουν. Τους ενθαρρύνει να εκφράζουν τις απόψεις τους, να παίρνουν μέρος σε συζήτηση, και τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν το πλάνο εργασίας τους.

Ο διαχωρισμός των παραπάνω μεθόδων δεν μπορεί να είναι πάντα απόλυτος. Στην ελληνική πραγματικότητα έχει εφαρμοστεί η τριμερής διδασκαλία. Αυτή δεν είναι απόλυτα δασκαλοκεντρική γιατί επιτρέπει και σχετική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος ακολουθεί την πορεία που χάραξε και οι μαθητές εκφράζουν την γνώμη τους αλλά η συμμετοχή τους είναι κατευθυνόμενη από το δάσκαλο, ο οποίος αποτελεί τον κύριο παράγοντα της διαδικασίας.

Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι αναγνωρίζουν στον εκπαιδευτικό την αυθεντία. Από αυτόν πηγάζουν όλες οι ενέργειες που έχουν σαν στόχο τη γνώση. Οι μαθητές θεωρείται ότι δεν έχουν ικανότητες παρά μόνο για να απορροφούν την έτοιμη γνώση που προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Η τάξη που ακολουθεί αυτό το μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να φαίνεται δραστήρια καθώς ο δάσκαλος οργανώνει την κίνηση και δραστηριότητα θέτοντας ερωτήσεις με αναμενόμενες απαντήσεις, οργανώνοντας πειράματα για τα οποία έχει ρυθμίσει και την παραμικρή λεπτομέρεια και οδηγώντας τους μαθητές στα συμπεράσματα που τον ενδιαφέρουν χωρίς να χρειάζεται να πάρουν πρωτοβουλία.

Οι μαθητοκεντρικές ή ενεργητικές μέθοδοι από την άλλη έχουν σαν σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών. Οι ενεργητικές μέθοδοι δραστηριοποιούν το παιδί και όχι μόνο τον διδάσκοντα και οδηγούν στην πρωτοβουλία, την ανακάλυψη, τη μάθηση (Massialas, 2002: 121-141).

1.4.1 Μέθοδος project (διαθεματική προσέγγιση της ύλης)

Ο όρος «διαθεματική προσέγγιση» χρησιμοποιείται από τη βιβλιογραφία για να δηλώσει τη διδακτική προσέγγιση που δεν ακολουθεί την κατάτμηση της πραγματικότητας σε διδακτικά αντικείμενα και ξεχωριστά μαθήματα, όπως είναι για παράδειγμα, η Ιστορία, η Κοινωνιολογία, τα Μαθηματικά κλπ., αλλά εξετάζει κάθε θεματική ενότητα απ' όλες τις δυνατές πλευρές (DeVries et al., 1991: 473-517).

Ως «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» ορίζεται η «διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες» (Μυλώσης, 2006: 185-187).

Βασική αρχή της διαθεματικότητας, είναι η διασύνδεση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, όταν αυτά

παρουσιάζουν παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια. Με τον τρόπο αυτό οι στόχοι των διαφόρων μαθημάτων αλληλοσυμπληρώνονται αποβλέποντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του σχολείου (Καφετζόπουλος κ.α, 2004: 18-20). Τα στάδιά του είναι τέσσερα (Frey, 2002:33-36).

Α' ΣΤΑΔΙΟ

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται στάδιο «σχεδιασμού» (planning), κατά το οποίο οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό επιλέγουν με ποιο θέμα θέλουν να ασχοληθούν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτείνει θέματα με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο του σχεδίου εργασίας, διαμορφώνονται οι ομάδες εργασίας (σε περίπτωση που το σχέδιο εργασίας είναι ομαδικό) και διαρθρώνεται το πλαίσιο και η δομή του θέματος.

Β' ΣΤΑΔΙΟ

Το στάδιο αυτό ονομάζεται στάδιο της «εκτέλεσης» (preparation). Οι μαθητές συγκεντρώνουν το υλικό, που θα χρησιμοποιήσουν το επεξεργάζονται και αναλύουν τα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο και όχι καθοδηγητικό. Παρατηρεί, αξιολογεί τους μαθητές, δρα ως πόλος επικοινωνίας, δίνει νόημα και συνοχή στις προσπάθειες των μαθητών και παρεμβαίνει μόνο εάν καταστεί αναγκαίο.

Γ' ΣΤΑΔΙΟ

Είναι το στάδιο της «παρουσίασης» (presentation) της εργασίας από τους μαθητές, κατά το οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν την τελική τους ,μελέτη. Το στάδιο αυτό της εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό , διότι η τελική εκπόνησή της προσφέρει ηθική ικανοποίηση στους μαθητές και γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη φύση της εργασίας (προφορική, γραπτή παρουσίαση, θεατρική παράσταση κλπ.).

Δ' ΣΤΑΔΙΟ

Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι το στάδιο της «αξιολόγησης». Παρόλο που μαθητές και εκπαιδευτικοί θεωρούν το στάδιο της παρουσίασης ως το τελικό στάδιο, αξίζει να αφιερωθεί κάποιο χρονικό διάστημα, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν την αυτοκριτική τους και τον απολογισμό (reflection) της εμπειρίας, που αποκόμισαν. Συγκεκριμένα οι μαθητές μελέτησαν νέα γλωσσικά στοιχεία, διερεύνησαν σε βάθος όλες τις

πτυχές ενός συγκεκριμένου θέματος και απόκτησαν εμπειρία και γνώση σε όλα τα διαφορετικά στάδια του project.

Στο τέταρτο λοιπόν στάδιο, αξιολογούν το αποτέλεσμα της εργασίας τους, εκτιμούν τι θα μπορούσε να έχει γίνει διαφορετικά και δίνουν συμβουλές για το επόμενο project. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν τη γνώση που αποκόμισαν, ενώ ο εκπαιδευτικός επωφελείται και από την εμπειρία των μαθητών για το σχεδιασμό μελλοντικών εργασιών.

Η ολοκλήρωση του έργου είναι δεσμευτική για την ομάδα και για τούτο απαιτείται η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε όλη την πορεία διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας.

Το ουσιαστικό γνώρισμα αυτού του μοντέλου εντοπίζεται στα σχέδια εργασίας που χαρακτηρίζονται από την εντελώς αντίθετη διαδικασία από εκείνη του μοντέλου προγραμματισμένης διδασκαλίας.

Τα σχέδια αυτά καταρτίζονται με βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών, δε λειτουργούν στη βάση των χωριστών τμημάτων και το περιεχόμενο διδασκαλίας ενοποιείται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα το οποίο προσεγγίζεται διαθεματικά και σφαιρικά. Οι μαθητές θέτουν το πρόβλημα, το σχεδιάζουν και το αξιολογούν.

Τα γνωρίσματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά στη Μέθοδο Project ενώ ταυτόχρονα αποτελούν τα διαφοροποιητικά της στοιχεία με τη μορφή της προγραμματισμένης διδασκαλίας.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι βελτιώνει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σήμερα, τρία στα πέντε παιδιά ωριμάζουν και αποκτούν ένα σημαντικό μέρος της μάθησης από το οικογενειακό περιβάλλον. Πολλά από αυτά τα παιδιά αποτελούν μέλη μιας ομάδας στο σχολείο και ένα μεγάλο μέρος της είναι αφιερωμένο σε μαθησιακές εμπειρίες κατευθυνόμενες από το δάσκαλο. Αυτές οι εμπειρίες συνήθως δεν προσφέρουν ευκαιρίες να αναλάβει το παιδί κάποια πρωτοβουλία και να γίνει υπεύθυνο ως προς τη δουλειά που έχει αναλάβει, όπως γίνεται με τις ευκαιρίες που προσφέρει η εργασία με project.

Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει τα οφέλη που προκύπτουν, όταν δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να κατευθύνουν τα ίδια τη δουλειά τους και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους επιλέγοντας τα ίδια τις δραστηριότητες και διερευνώντας το πάσης φύσεως υλικό. Τα σχετικά πορίσματα αυτών των μελετών υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης που στηρίζονται σε μαθησιακές δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία έχει το παιδί

συμβάλλουν στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού καθώς και στην κοινωνική του ανάπτυξη, ενώ τα προγράμματα εκπαίδευσης που βασίζονται σε μαθήματα που κατευθύνονται από τον ίδιο το δάσκαλο έχουν ένα βραχυπρόθεσμο πλεονέκτημα για τη σχολική επίδοση του παιδιού, θυσιάζοντας όμως τη μακροπρόθεσμη συμβολή τους στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Με βάση αυτά, οι έρευνες υποστηρίζουν τη χρήση μιας προσέγγισης για τα προγράμματα εκπαίδευσης με την οποία το πρόγραμμα θα στηρίζεται σε μαθησιακές δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία θα έχει το ίδιο το παιδί αντί σε μαθήματα που θα κατευθύνονται από το δάσκαλο (Δημητριάδου, 2004: 93-103).

Επίσης τα Project επιδρούν θετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Τα παιδιά από οικογένειες κάθε κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μπορούν να ωφεληθούν, αν εμπλακούν συναισθηματικά και αφοσιωθούν στο να ανακαλύψουν κάποια πράγματα και να κατακτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Αν χαθούν οι ευκαιρίες να συμμετάσχει το παιδί στη διερεύνηση ενός θέματος που το ενδιαφέρει και έχει κάποιο νόημα γι' αυτό, μπορεί να επηρεαστεί η καλλιέργεια των τάσεων που έχει το παιδί να επιτύχει και να μάθει. Αν το σχολείο παραμελεί την παροχή ευκαιριών για συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού στις μαθησιακές εμπειρίες, η έμφυτη περιέργεια του παιδιού και η επιθυμία του να μάθει μπορεί να μην ενισχυθεί όσο θα έπρεπε.

Οι γονείς οι οποίοι έχουν αρκετό χρόνο και οικονομικούς πόρους μπορούν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά τους να βιώσουν αυτή την εμπειρία μέσα στην οικογένειά τους. Μπορούν να παρατηρούν τα νέα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και να τα ενισχύουν αγοράζοντάς τους βιβλία, πηγαίνοντας εκδρομές και προσφέροντάς τους κάποια βοηθήματα για την κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων για το θέμα που τα ενδιαφέρει. Οι γονείς δείχνουν στα παιδιά, ότι εμπλέκονται συναισθηματικά στη μάθηση του παιδιού. Τα παιδιά τα οποία περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα σε σταθμούς μπορεί να μην έχουν επαρκείς εμπειρίες αυτού του είδους υποστήριξης των ατομικών τους ενδιαφερόντων.

Πορίσματα ερευνών δείχνουν, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου που έχουν τα παιδιά στον καθορισμό των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα μάθουν κάτι και της ανάπτυξης κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Μια μελέτη σε νηπιαγωγεία που χρησιμοποιούν τρεις

διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις (άμεση διδασκαλία, κονστρουκτιβιστική προσέγγιση³ βασισμένη σε δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία έχει το παιδί και προσέγγιση εκλεκτικής μεθόδου) έδειξε, ότι τα παιδιά των τάξεων που είχαν ακολουθήσει την κονστρουκτιβιστική μέθοδο αλληλοεπιδρούσαν περισσότερο. Παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό και ποικιλία στρατηγικών διαπραγμάτευσης και μοιράζονταν περισσότερες εμπειρίες (Devries, et al., 1991: 473-517).

Όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες, να κάνουν έρευνες και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους, τότε μιλάμε για τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στην προσέγγιση project και με τη συμμετοχή του παιδιού.

Επειδή αυτές οι δραστηριότητες μοιάζουν τόσο πολύ με τη διαδικασία διερεύνησης που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι τα παιδιά που υλοποιούν αυτές τις δραστηριότητες αποκαλούνται «μικροί ερευνητές».

Τα σχέδια εργασίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι ιδιαίτερα επωφελή δεδομένου ότι η ομαδική εργασία, η δυνατότητα που παρέχεται για συνεισφορά στην έρευνα με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, η αποδραματοποίηση της αυστηρής σχολικής εργασίας και η δυνατότητα ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης δημιουργούν ένα πλαίσιο, στο οποίο κάθε μαθητής έχει την ευχέρεια να είναι χρήσιμος και πολύτιμος αξιοποιώντας το ιδιαίτερο μορφωτικό του κεφάλαιο. Για τους αλλοδαπούς λοιπόν μαθητές, τα πλεονεκτήματα της μεθόδου Project αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αφού τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη αξιοποίησης του υφιστάμενου δυναμικού τους και απόλυτη ανάγκη ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων τους (που άλλωστε είναι και τα πιο ισχυρά και σταθερά) για να προσπαθήσουν να ενταχθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην οργανωμένη εργασία της σχολικής τάξης (Σουλιώτη & Παγγέ, 2005:8-20).

Βασικό μειονέκτημα της μεθόδου είναι η πολύωρη ενασχόληση με αυτό με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διεξαχθεί αποτελεσματικά και όπως πρέπει υπό την πίεση του σχολικού χρόνου. (Δημητριάδου, 2004: 93-103).

Η ανάθεση ομαδικών θεματικών εργασιών στους μαθητές αποτελεί μια διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος, προκύπτει από τη διάθεση των μαθητών να μελετήσουν από πιο κοντά κάποια θέματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την ικανότητα του

³ Η Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση θεωρεί ότι ο μαθητής μαθαίνει και δημιουργεί νόημα διά της ενεργητικής του συμμετοχής και εμπλοκής μέσα από καταστάσεις που υφίστανται στο περιβάλλον του (βλ. Matthews, M. R. (1998). *Constructivism in Science Education - A Philosophical Examination*. Kluwer Academic Publishers.

εκπαιδευτικού να ορίζει τα θέματα που προσφέρονται για περαιτέρω μελέτη παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων. Η ανάθεση μιας θεματικής εργασίας γίνεται με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές πώς οι επιστήμες αποτέλεσαν και αποτελούν το σκελετό για την ανάπτυξη της τεχνολογικής έρευνας και να κατανοήσουν τις διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν τη βάση της επιστημονικής εξέλιξης.

Με την ανάθεση θεματικών εργασιών εμπλουτίζεται η σχολική γνώση και αναπτύσσεται το πνεύμα της ομαδικής εργασίας. Η ποικιλία των θεμάτων, τα οποία θα εξεταστούν, οδηγούν σε απόκτηση γνώσεων που δεν είναι δυνατόν να διοχετευθούν στους μαθητές μέσα στον καθορισμένο διδακτικό χρόνο. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις δυνατότητες πρόσβασης σε βιβλιογραφία ή πειραματικό εξοπλισμό, τον φόρτο εργασίας τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, τους καθοδηγεί αλλά δεν τους κατευθύνει σε κάποια κατεύθυνση που έχει εκείνος επιλέξει (Πολίτης κ.α. 2001:9-12).

Μέσω των συνθετικών εργασιών οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργούν τις κλίσεις τους. Η μέθοδος προσφέρεται για την βοήθεια αδύναμων μαθητών που απελευθερωμένοι από το άγχος της εξέτασης και της απομνημόνευσης, μπορούν να αποδείξουν τις ικανότητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι καλοί μαθητές μπορούν να προχωρήσουν περισσότερο χωρίς να δεσμεύονται από την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης και να παρουσιάσουν υψηλού επιπέδου εργασίες που τους προσφέρουν ικανοποίηση, περαιτέρω γνώση ενός θέματος με μεγάλο ενδιαφέρον αλλά και μια ματιά στον κόσμο της επιστημονικής ανακάλυψης (Πολίτης κ.α. 2001:9-15).

1.4.2 Παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων (role playing), αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών από τη βρεφική τους ηλικία ως και την ενηλικίωσή τους. Όμως και οι ενήλικες ανεξάρτητα από την επαγγελματική τους θέση, την ηλικία τους, τις ιδέες τους, χαίρονται να συμμετέχουν σε παιγνιώδεις καταστάσεις. Το παιχνίδι ρόλων από μόνο του δημιουργεί ευχάριστη διάθεση στους συμμετέχοντες, τους ψυχαγωγεί, και τους διασκεδάζει. Το παιχνίδι ρόλων ακόμα τους βοηθάει να έρθουμε πιο κοντά με άλλους ανθρώπους, να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να ανοιχτούν και γενικά να επιτύχουν ποιοτικότερη επικοινωνιακή

διάσταση, αλλά και να μπουν στη θέση άλλων ανθρώπων μέσα από τους ρόλους που υποδύονται. Μετά από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές αισθάνονται ανάλαφροι, ξεκούραστοι από έννοιες και πιέσεις κάθε είδους, έχουν διοχετεύσει μεγάλο μέρος της εσωτερικής υπολανθάνουσας ενεργητικότητάς τους (Καμαρινού, 2000:18-21).

Το παιχνίδι ρόλων ως έννοια περιέχει τον αυθορμητισμό, την ελεύθερη έκφραση των ιδεών των μαθητών, τη δημιουργική έκφραση κ.ά. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω θα πρέπει στην τάξη οι μαθητές να αισθάνονται ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαίο σεβασμό και έντιμη επικοινωνία. Ο δάσκαλος δημιουργεί μια ιστορία και χρησιμοποιεί τη βιοματική μάθηση, σε μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία μπορούσε να χρησιμοποιήσει και διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου, όπως η πρόβλεψη, οι υποθέσεις, οι επαληθεύσεις κ.ά. Στο παιχνίδι ρόλων το παιδί ενεργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό και σε μια φανταστική κατάσταση, η οποία έχει νόημα και σημασία., αφού ζει σε αντικείμενα και καταστάσεις και ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του βάση τους κανόνες που απορρέουν από το νόημα που έχει για το παιδί (Altrichter et al., 2001:65-69).

Από την στιγμή που η άσκηση αποσκοπεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεων των μαθητών είναι σημαντικό να μην ταυτιστεί η πραγματικότητα με το παιχνίδι ή και το αντίστροφο. Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο υποδύθηκαν τους ρόλους τους οι μαθητές θα πρέπει να μην ξεχνούν να αφήνουν τον ρόλο τους πίσω και να ξαναθυμούνται τον πραγματικό τους ρόλο δηλαδή τον ίδιο τους τον εαυτό (Massialas, 2002: 121-141).

Τα μειονεκτήματα της τεχνικής είναι ότι η επιτυχία της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την διάθεση και τον ενθουσιασμό των μαθητών και ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τις αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής των ομάδων. Επίσης η αλλαγή στάσεων μπορεί να είναι προσωρινή και να αλλάζει βαθμιαία μετά την απομάκρυνση από την τάξη. Ακόμη υπάρχει πιθανότητα όσοι δεν παίζουν ρόλους να μείνουν ανενεργοί. Τέλος, η τεχνική μπορεί να προκαλέσει την αντίδραση άλλων δασκάλων, οι οποίοι θεωρούν ότι οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν απλή διασκέδαση των συμμετεχόντων με αμφίβολη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Καμαρινού, 2000:19-22).

1.4.3 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση είναι η μάθηση που αποκτούν τα παιδιά με την εξερεύνηση, τις εμπειρίες, τη δημιουργία, την ανακάλυψη, την ταύτιση και την αλληλεπίδραση με τον κόσμο γύρω τους.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της ανακάλυψης, που είναι κατ' εξοχήν βιωματική, ο μαθητής συμμετέχει πραγματικά στην αναζήτηση της γνώσης. Κάνει υποθέσεις, πραγματοποιεί πειράματα, μετέρχεται επιστημονικών μεθόδων και ανακαλύπτει έννοιες, νόμους και αρχές. Σύμφωνα με τον Bruner (Πατάκης, 1995:33-35): η μέθοδος της ανακάλυψης βοηθά στην καλλιέργεια και αύξηση της διανοητικής ικανότητας του μαθητή. Η ανακάλυψη υποκινείται από εσωτερική ανάγκη του μαθητή και δεν επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής αποκτά ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και τονώνεται η αυτοπεποίθησή του καθώς φτάνει μόνος του στην αποκάλυψη των νόμων της φύσης. Η ύλη που διδάσκεται ο μαθητής με τον τρόπο αυτό καταγράφεται καλύτερα στη μνήμη του καθώς την οργανώνει στη γνωστική του περιοχή με τον δικό του τρόπο. Η ανακάλυψη μπορεί να είναι καθοδηγούμενη από τον μαθητή ή ελεύθερη.

Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει την τάξη, επιτρέποντας σε κάθε μαθητή να κάνει τις παρατηρήσεις του, καθοδηγεί τις δραστηριότητές τους, συγκεντρώνει τα αποτελέσματα και βοηθά στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα και δίνει στους μαθητές όποιον εξοπλισμό απαιτείται, αφήνοντάς τους κατόπιν ελεύθερους να ερευνήσουν το πρόβλημα και να βγάλουν τα συμπεράσματά τους (Καμαρινού, 2000:33-36).

Η πειραματική μέθοδος, επίσης βιωματική, εφαρμόζεται κυρίως στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η παρατήρηση του φυσικού κόσμου δημιουργεί ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν μόνο μέσα από την επανάληψη των φαινομένων σε ελεγχόμενες συνθήκες - δηλαδή μέσα από πειράματα.

Το πείραμα συμβάλλει στην κατανόηση από την πλευρά των μαθητών της θεωρίας που διδάσκονται, οπτικοποιεί τη γνώση κάνοντάς πιο εύκολο για τους μαθητές το να την ανακαλέσουν όταν χρειαστεί αλλά και συμβάλλει και στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στο σύγχρονο άνθρωπο. Εκτελώντας πειράματα ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να εργαστεί μόνος του, να κάνει υποθέσεις, να επιλέξει τα μέσα που θα

χρησιμοποιήσει, να παρατηρήσει προσεκτικά, να κάμει μετρήσεις, να εφαρμόσει τρόπους, να καταλήξει σε συμπεράσματα τα οποία και να επαληθεύσει. Με τον τρόπο αυτό συνηθίζει στην επιστημονική μεθοδολογία. Επιπλέον συνηθίζει και στη νοοτροπία του επιστήμονα, αποκτώντας επωφελείς συνήθειες όπως επιμονή, υπομονή, θάρρος, μαθαίνει να παίρνει πρωτοβουλίες και να βασίζεται στις δικές του δυνάμεις (Πατάπης, 1995:33-35).

Το πείραμα στο σχολείο μπορεί να έχει πολλές μορφές. Μπορεί να πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό σαν πείραμα επίδειξης μπροστά στην τάξη ή να γίνεται από ομάδες μαθητών ή και από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά στο εργαστήριο. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να εκμεταλλεύεται στο έπακρο το χρόνο του αλλά και το έμφυτο ενδιαφέρον των μαθητών για πειραματισμό και ανακάλυψη ώστε να τους οδηγήσει στην απόκτηση της γνώσης.

Το πείραμα που εκτελείται στο εργαστήριο από τους ίδιους τους μαθητές είναι ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής πραγματικά αναπτύσσει πρωτοβουλίες, αποκτά δεξιότητες και χαίρεται την ανακάλυψη. Ιδανικά, όλοι οι μαθητές ασχολούνται ένας - ένας ή κατά ομάδες ταυτόχρονα με το ίδιο πείραμα που είναι σχετικό με το μάθημα της ημέρας. Μετά τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας οι μαθητές εκτελούν το πείραμα εφαρμόζοντας, επαληθεύοντας και εξερευνώντας.

Αν υπάρχει δυνατότητα κάθε μαθητής να εργάζεται ξεχωριστά ή έστω σε ομάδες των δύο έως τεσσάρων ατόμων και υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, το πείραμα μπορεί να προηγηθεί της διδασκαλίας. Έτσι, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσα στο εργαστήριο τις φυσικές αρχές και τους νόμους και η διδασκαλία της θεωρίας ακολουθεί (Πατάπης, 1995:33-35).

Με το τέλος της εργαστηριακής άσκησης οι μαθητές συγκεντρώνουν τις παρατηρήσεις τους, τις επεξεργάζονται, εκθέτουν τα αποτελέσματά τους και ακολουθεί συζήτηση. Σημαντικό τμήμα του πειράματος αποτελεί και η σύνταξη της εργαστηριακής έκθεσης. Εκεί περιγράφεται η μέθοδος έρευνας, δίνονται σε πίνακες τα πειραματικά δεδομένα, παρουσιάζονται γραφικές παραστάσεις και σχήματα από την επεξεργασία των μετρήσεων και αναφέρονται τα συμπεράσματα. Η έκθεση πρέπει να είναι σαφής και τόσο αναλυτική, ώστε να επιτρέπει την επανάληψη του πειράματος με αυτήν σαν μοναδικό οδηγό. Η πειραματική άσκηση των μαθητών μπορεί να έχει προσχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό, μπορεί όμως να είναι και ανοικτού τύπου: αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός παρέχει μόνο

τον γενικό προβληματισμό και οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να σχεδιάσουν το πείραμα τους, να επιλέξουν τα κατάλληλα όργανα και να το πραγματοποιήσουν. Η πειραματική άσκηση ανοικτού τύπου προάγει όσο καμιά άλλη δραστηριότητα τη δημιουργικότητα των μαθητών, είναι όμως δύσκολο να εφαρμοστεί γιατί προϋποθέτει την εξοικείωση των μαθητών με τον εργαστηριακό εξοπλισμό που προκύπτει από τη συχνή χρήση του. Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να επιτευχθεί στο ελληνικό σχολείο, με τα περιορισμένα τεχνικά μέσα και τα στενά χρονικά πλαίσια διδασκαλίας των διδακτικών ενοτήτων (Καμαρινού, 2000:33-36).

1.4.4 Διαλογική μορφή μάθησης – συζήτηση

Η διαλεκτική επεξεργασία γίνεται με όργανο το διάλογο. Στην πιο απλή μορφή του ο διάλογος παίρνει τη μορφή της ερωταπόκρισης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ερωτά και οι μαθητές απαντούν. Στα πλαίσια της ερωταπόκρισης, όμως, η επικοινωνία δεν είναι αυθεντική, διότι ερωτά αυτός που γνωρίζει (εκπαιδευτικός) αυτόν που ενδεχομένως δεν γνωρίζει την απάντηση (μαθητής) και διότι σκοπός της ερωταπόκρισης είναι συνήθως ο έλεγχος της κατανόησης και όχι η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών. Η έρευνα μάλιστα έχει δείξει, ότι στα πλαίσια της ερωταπόκρισης ο μαθητικός λόγος παραμένει βραχύς και αποσπασματικός. Η ερωταπόκριση ως μορφή επικοινωνίας υπάρχει με τη μία ή την άλλη μορφή σε όλες σχεδόν τις στρατηγικές διδασκαλίας. Είναι δε διδακτικά χρήσιμη, όχι μόνο διότι λειτουργεί ως προβαθμίδα άσκησης που θα οδηγήσει αργότερα στη γνήσια διαλεκτική επεξεργασία, αλλά και διότι λειτουργεί ως έναυσμα της επικοινωνίας που θα εξελιχθεί ομαλά στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας από διαλογική ερωταπόκριση σε διαλεκτική επικοινωνία. Κατά την ερωταπόκριση ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να συμπληρώσουν και να εμβαθύνουν τις αρχικές τους απαντήσεις. Η ερωταπόκριση είναι συχνά επαρκής για τη διερεύνηση βασικών εννοιών και αρχών καθώς και για την κατάθεση της προσωπικής άποψης σε θέματα ερμηνείας και αξιολόγησης. Δεν είναι όμως αρκετή για την αντιπαράθεση απόψεων. Για την τελευταία περίπτωση είναι ανάγκη ο ερωταποκριτικός διάλογος να εξελιχθεί σε διαλεκτική αντιπαράθεση.

Η επόμενη μορφή διαλόγου είναι η συζήτηση, κατά την οποία η επικοινωνία μετατρέπεται από δασκαλομαθητική σε διαμαθητική με τη συντονιστική βέβαια παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ως διδακτικό μέσον ο διάλογος έχει ιστορία αιώνων, που αρχίζει με τον Σωκράτη, αλλά παρόλα αυτά για ποικίλους λόγους συναντάται σπάνια στη διδακτική πράξη.

Και τούτο παρά το γεγονός ότι ο διάλογος, πέρα από τις διδακτικές λειτουργίες, έχει έναν ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο μέσα στη δημοκρατική κοινωνία (Φλουρής, 2002: 13-45).

Στα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής εντάσσεται η προώθηση σε μεγάλο βαθμό της αυτενέργειας των μαθητών, ο οποίοι παρακινούνται σε σκέψη προκειμένου να δώσουν απαντήσεις. Δημιουργείται κλίμα επικοινωνίας και συμμετοχής, αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα των μαθητών, γίνεται λεπτομερής και εις βάθος ανάλυση ενός ζητήματος, ενώ τέλος ο δάσκαλος έχει την δυνατότητα να διαπιστώσει το βαθμό κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές και παράλληλα μπορεί να εντοπίσει και τις περαιτέρω ανάγκες των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο της μάθησης.

Ως μειονεκτήματα αυτής της τεχνικής θεωρούνται, ότι απαιτείται πολύς χρόνος για τις ερωταποκρίσεις και ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην μπορέσει ο δάσκαλος να παρουσιάσει όλα τα θέματα που έχει προβλέψει στο συγκεκριμένο χρόνο που διαθέτει. Είναι πολύ πιθανό να ακουστούν ερωτήσεις και να γίνουν παρεμβάσεις εκτός θέματος. Το γεγονός ότι εφαρμόζεται αυτή η τεχνική δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα συμμετέχουν όλοι στην διατύπωση απαντήσεων και στην συζήτηση. Η τεχνική επίσης αυτή βασίζεται κυρίως στον λόγο και όχι στο να κάνουν κάτι οι διδασκόμενοι, δηλαδή δεν βασίζεται στην πράξη. Οι μαθητές τέλος θα πρέπει να γνωρίζουν ήδη ορισμένα πράγματα για το θέμα που θα διδαχθεί (Altrichter et al., 2001:9-11).

Στη διδακτική διαδικασία η λειτουργία της συζήτησης είναι πολλαπλή και ιδιαίτερα σημαντική, διότι παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να περιγράψουν, να αξιολογήσουν, να αναλύσουν τα αντικείμενα της μάθησης, να διαπιστώσουν την αντίδραση των άλλων στις τοποθετήσεις τους και, τέλος, να έλθουν σε επαφή με τον τρόπο που οι άλλοι αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Η χρήση της συζήτησης, βέβαια, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει στάσεις όπως η ευρύτητα αντίληψης (open-mindedness), το ενδιαφέρον και ο σεβασμός για τις απόψεις των άλλων και η διερευνητική προσέγγιση της πραγματικότητας. Ταυτόχρονα, η επιτυχής διεξαγωγή της συζήτησης προϋποθέτει ότι και οι μαθητές έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό τις παραπάνω στάσεις, μαζί βέβαια με τη δεξιότητα να ακούν κριτικά τις απόψεις των άλλων και να παρεμβαίνουν διαλεκτικά στην ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών (Φλουρής, 2002: 13-45).

Οι μαθητές, ασφαλώς, δεν έχουν αναπτυγμένες ούτε τις στάσεις ούτε τις δεξιότητες που προϋποθέτει η συζήτηση, γι' αυτό είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής, να

παρεμβαίνει ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και η συζήτηση να περιστρέφεται γύρω από τις βασικές πλευρές του εξεταζόμενου θέματος. Από τη διασταύρωση των πληροφοριών και θέσεων θα προκύψουν νέες γνώσεις και ιδέες μέσα από τις διαδικασίες σύνθεσης και αναπροσαρμογής των παλαιών. Υπάρχει όμως πάντοτε ο κίνδυνος η συζήτηση να παραμείνει στο επίπεδο των παράλληλων μονολόγων, αν απουσιάζει από τους συζητητές η ικανότητα παρακολούθησης των απόψεων που εκφράζουν οι άλλοι συνομιλητές και μια τάση «ανοικτοσύνης» (openmindedness) προς τη διαφοροποίηση. Γι' αυτό είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής της συζήτησης, να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν και χρησιμοποιούν με το ίδιο περιεχόμενο τις έννοιες και τις σχέσεις που τις διέπουν και ότι είναι σε θέση να αιτιολογούν λογικά τις απόψεις τους και τις αντιθέσεις τους προς τους άλλους συζητητές (Ματσαγγούρας, 2005:42-44).

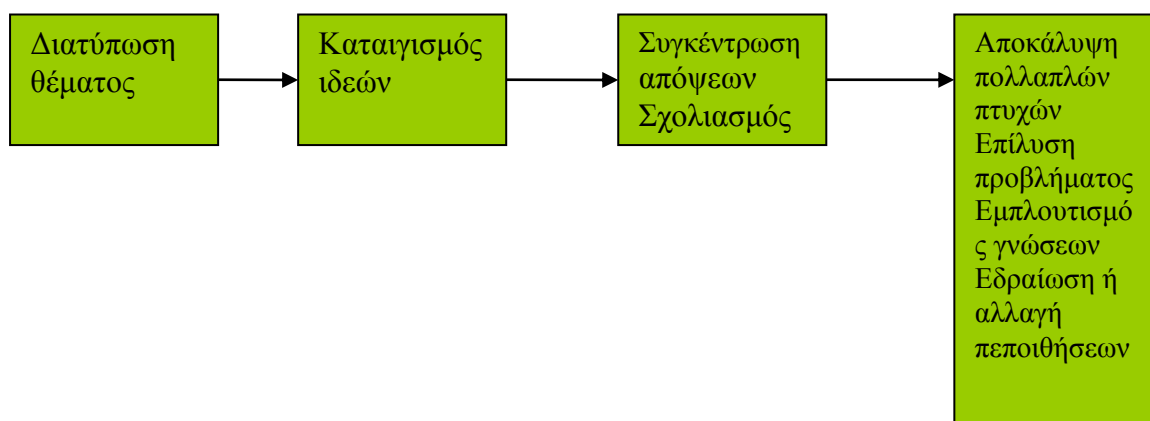
Ακόμη, ο διαμαθητικός διάλογος μπορεί να πάρει τη μορφή της διαλεκτικής επικοινωνίας, κατά την οποία αναλύονται συνήθως κοινωνικά γεγονότα, στάσεις και αξίες και με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύονται εναλλακτικοί και αντικρουόμενοι τρόποι ερμηνείας και αξιολόγησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μαθητές, δηλαδή, αποκτούν κατά τη διαλεκτική επικοινωνία έναν πιο ενεργό ρόλο και μέσα από τις διαδικασίες της αντιπαράθεσης αναλύουν και ανασυνθέτουν την αρχική πληροφορία (Hungerford et al., 1980: 8-21).

Τέλος, η διαλεκτική επικοινωνία μπορεί να πάρει και τη μορφή της συλλογικής διερεύνησης, όπου στα πλαίσια συνήθως μικρών ομάδων αναλύονται έννοιες, σχέσεις και πληροφορίες προκειμένου να γίνει κατανοητό το νέο διδακτικό αντικείμενο και να ενταχθεί στα προϋπάρχοντα σχήματα. Ο Vygotsky, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, θεωρεί ότι η συλλογική επικοινωνία και δράση έχει δυνατότητες γνωστικής ανάπτυξης και κατά έναν τρόπο προτυπώνει το στάδιο της επικείμενης ανάπτυξης, γνωστής ως «zone of proximal development» (ΖΡΩ) (Ματσαγγούρας, 2005:42-44).

Ο δάσκαλος συντονίζει τη συζήτηση, ακολουθώντας τις παρατηρήσεις που έγιναν στην τεχνική των ερωτήσεων απαντήσεων. Βασικό στοιχείο και σημείο κλειδί στην επιτυχία αυτής της τεχνικής είναι η καλή προετοιμασία του δασκάλου. Πιο συγκεκριμένα, δεν αρκεί η διατύπωση μιας ερώτησης -θέματος προς συζήτηση και η αναμονή της ανταπόκρισης των μαθητών, αλλά η προετοιμασία μιας διαδικασίας υποκίνησης, εμπύχωσης και ανατροφοδότησης ώστε οι μαθητές να μπορούν να ιεραρχήσουν τα δεδομένα, να συμμετάσχουν και να αιτιολογήσουν την γνώμη τους (Dana & Silva, 2003:41-44).

1.4.5 Καταιγισμός ιδεών

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών αφορά στην εξέταση ενός θέματος, το οποίο δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι μαθητές. Ο δάσκαλος αναφέρει με μια λέξη ή με μια φράση το υπό εξέταση θέμα και οι μαθητές, καλούνται να σκεφθούν και να πουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό και σχετίζονται με το θέμα αυτό. Σημασία δεν έχει σημασία εάν οι σκέψεις αυτές φαίνονται φανταστικές ή απραγματοποίητες. Σημασία έχει η ελεύθερη διατύπωση απόψεων και η συμμετοχή των μαθητών (Massialas, 2002: 121-141). Εν συνέχεια ο δάσκαλος συγκεντρώνει όλες τις σκέψεις των μαθητών και σιγά σιγά προχωρεί στην επίλυση και ανάλυση του υπό συζήτηση θέματος. Η διαδικασία του καταιγισμού των ιδεών αναπαρίσταται στο κάτωθι σχήμα:



Σχήμα 1: Καταιγισμός ιδεών

Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι όλοι μαθητές συμμετέχουν ενεργά τη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία που απαιτεί κριτική σκέψη και συνεργασία. Από την άλλη, πλευρά τίθεται ο κίνδυνος να μετατραπεί σε επίδειξη φαντασίας και όχι σε δημιουργική έκφραση. Τέλος, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποιοι μαθητές, συνήθως οι πιο ντροπαλοί να μην συμμετέχουν (Massialas, 2002: 121-141).

1.5 Ο νέος ρόλος των μαθητών

Με την εισαγωγή των νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο σχολείο, δεν αλλάζει μόνο το προφίλ του εκπαιδευτικού αλλά και του ίδιου του μαθητή. Ο σύγχρονος μαθητής, αναπτύσσει πρωτοβουλία, εκφράζει τις απόψεις του άφοβα ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και μαθαίνει να δέχεται κριτική από άλλους, ώστε να είναι ικανός να συνεργάζεται αρμονικά μέσα στην ομάδα. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, αποκτά τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις διενέξεις μεταξύ των μελών και να βρίσκει τρόπους συμφιλίωσης, αναπτύσσοντας αυτονομία και σιγουριά. Ιδιαίτερα ευεργετικό είναι το συνεργατικό σύστημα για τα παιδιά με σωματικές και άλλες αποκλίσεις και τα παιδιά των μειονοτήτων, τα οποία στα πλαίσια αυτού του συστήματος ενσωματώνονται στο κοινωνικό σύστημα ευκολότερα. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της ενσωμάτωσης είναι οι αυξημένες επιδόσεις που επιφέρουν, στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, σε δύσκολα γι' αυτά αντικείμενα, όπως είναι π.χ. το γλωσσικό μάθημα (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001: 67-77). Με το δάσκαλο ως εμψυχωτή, ο μαθητής αναπτύσσει θετική στάση απέναντί του και παροτρύνεται για ανακάλυψη της γνώσης και όχι για αφομοίωσή της ως έτοιμης μασημένης τροφής. Μέσα από τις νέες διδακτικές μεθόδους, ο μαθητής γίνεται εξερευνητής της γνώσης και αναζητά πληροφορίες μέσα από τον κυκεώνα των πηγών πληροφόρησης, γίνεται δηλαδή ο ίδιος δράστης στο μαθησιακό γίγνεσθαι. Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία μάθησης αποκτά μεγαλύτερη σημασία από το αποτέλεσμα της μάθησης (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002: 239-267). Η δραστηριοποίηση του μαθητή οδηγεί στην αφύπνιση και ανακάλυψη πολύπλευρων κλίσεων και ενδιαφερόντων, τον φέρνει σε επαφή με εξωσχολικούς φορείς, ανοίγει το σχολείο προς την κοινωνία.

Η εργασία στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, μια διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη που παίρνουν μέρος σε αυτή. Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής ο μαθητής, οι συμμαθητές του ξεχωριστά, η τάξη ως

ομάδα και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις δασκάλων – μαθητών μπορούν να θεωρηθούν ως κοινωνικές σχέσεις αμοιβαίου επηρεασμού, όπου ο δάσκαλος, λόγω του κοινωνικού του ρόλου και της δύναμης που απορρέει από το ρόλο αυτό, επηρεάζει αποτελεσματικά τα μέλη της ομάδας με πολλούς τρόπους και μέσα. Ειδικότερα (Μπρούζος, 1995:55-58; Κυριακή, 2005:22-25):

- Ενημερώνει το μαθητή για τις επιδόσεις του, τις ικανότητές του, την καταλληλότητα της συμπεριφοράς του και εισπράττει την αναγνώριση ή την απόρριψη,
- Λειτουργεί ως πρότυπο και μεταδίδει τρόπους συμπεριφοράς, στάσεις, διαθέσεις, αξίες κτλ., τα οποία γίνονται αποδεκτά και εσωτερικεύονται από το μαθητή μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης,
- Μέσω των θετικών και αρνητικών ενισχύσεων καλλιεργεί μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και άλλες τις αναστέλλει συνειδητά ή ασυνείδητα.

Μέσα λοιπόν σε ένα κλίμα κατανόησης και ελευθερίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει ότι ο κάθε μαθητής είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Να δείχνει σεβασμό προς το μαθητή, να τον αποδέχεται όπως είναι και να τον βοηθά να δημιουργήσει θετική αυτοεικόνα.

1.6 Σύνοψη

Έχοντας παρουσιάσει το νέο ρόλο του σχολείου σήμερα, εστιάζοντας τόσο στο ρόλο των δασκάλων όσο και των μαθητών, στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην επίτευξη του ρόλου του νέου σχολείου: Ένα Σχολείο για Όλους. Συγκεκριμένα συμπεραίνεται, ότι ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του παιδαγωγού με επιπρόσθετες σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο κοινωνικές, πολιτισμικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες δράσης. Ο μαθητής από την πλευρά του, αναπτύσσει πρωτοβουλία, εκφράζει τις απόψεις του άφοβα ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και μαθαίνει να δέχεται κριτική από άλλους, ώστε να είναι ικανός να συνεργάζεται αρμονικά μέσα στην ομάδα.

Κεφάλαιο 2. Εμπόδια στο ρόλο του νέου σχολείου Για Όλους

2.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να αναλύσει τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην επίτευξη του ρόλου του νέου σχολείου. Τα εμπόδια αυτά αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα, στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, στην ανεπαρκή επιμόρφωση των δασκάλων, στα προβλήματα που παρουσιάζονται στο έργο των σχολικών συμβούλων και τέλος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΕΔΔΥ.

2.2 Αναλυτικά προγράμματα

Δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για το τι είναι αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum), μιας και τόσο τα δομικά στοιχεία του όσο και η μεταξύ τους σχέση διαφοροποιούνται ανάλογα με το συγκεκριμένο εντός του οποίου το πρόγραμμα αναπτύσσεται, εξετάζεται και εφαρμόζεται (Apple, 1980:46). Οι περισσότεροι γνωστοί και ευρύτερα αποδεκτοί ορισμοί αναφέρονται στα δομικά στοιχεία του προγράμματος και δέχονται ότι αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) ονομάζεται ένα εκπαιδευτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα το οποίο καθορίζει: (α) τους γενικούς σκοπούς και τους στόχους μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, (β) τους τρόπους, τα μέσα και τις δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων- και (γ) τις μεθόδους και τα εργαλεία που απαιτούνται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Κουτσελίνη, 2013:18-19).

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτυπώνει τη δυναμική της εποχής του και είναι κατ' εξοχήν ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο. Εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική και ως προϊόν, δηλαδή ως τελικό ρυθμιστικό κείμενο, θεμελιώνεται και αναδεικνύει ό,τι θεωρείται αξιόλογη γνώση, απαντώντας έτσι στο βασικό ερώτημα ποιον άνθρωπο θέλουμε να δημιουργήσουμε μέσα από την εκπαίδευση (Κουτσελίνη, 2013:22). Η μελέτη του φιλοσοφικού, πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, με την ευρεία και τη στενή έννοια, δηλαδή ως τοπικό και παγκόσμιο φαινόμενο στα πλαίσια του οποίου λαμβάνονται οι αποφάσεις για το πρόγραμμα, δημιουργεί την απαραίτητη οπτική γωνία μέσα από την οποία ερμηνεύονται οι συγκεκριμένες επιλογές, η δομή και η έκταση του αναλυτικού προγράμματος (Bruner, 2007:101).

Είναι ήδη κοινός τόπος ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι βιβλίο αναφοράς στόχων, οδηγιών και περιεχομένων, αλλά ένα κατ' εξοχήν και πρωτίστως παιδαγωγικό

κείμενο με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση. Με αυτή την έννοια, τα διδασκόμενα μαθήματα, το περιεχόμενό τους, η μείωση ή αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, η μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης φανερώνουν παιδαγωγικές, ιδεολογικές-πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές. Η παιδαγωγική, η πολιτική και κοινωνιολογική σημασία του προγράμματος είναι αλληλένδετες και αζεχώριστες (Κουτσελίνη, 2013:22).

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να είναι θεμελιωμένα στον φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό λόγο, στα πορίσματα της ψυχολογίας και στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού-εξανθρωπισμού του στυγνού ορθολογισμού, της χρησιμοθηρίας και της πρόωρης εξειδίκευσης. Επίσης, να είναι οργανωμένα σε επιστημονική, αλλά και διεπιστημονική βάση, ευέλικτα στις ανάγκες των μαθητών, αποσυνδεδεμένα από το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο και την αδιαφοροποίητη διδασκαλία ύλης, και ικανά να αναδομηθούν σε μικροεπίπεδο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με κριτήριο τις πραγματικές ανάγκες του μαθητή (Κουτσελίνη, 2013:19).

Για την ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος πρέπει να λαμβάνονται σημαντικά υπόψη ποικίλα κριτήρια από όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και γνώσης (Χατζηγεωργίου, 1998:66). Τα φιλοσοφικά κριτήρια συνδέουν την εκπαίδευση με τη ζωή, τη γνώση και την κοινωνία, διευρύνοντας τον σκοπό της εκπαίδευσης. Τα κοινωνιολογικά κριτήρια εξετάζουν τη σχέση σχολείου και κοινωνίας και το ρόλο του ατόμου σε αυτήν, καθώς και τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ ομάδων της κοινωνίας. Τα ψυχολογικά κριτήρια θεμελιώνουν το πότε και πώς η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη και εξετάζουν τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του μαθητή. Τα τεχνολογικά κριτήρια υποστηρίζουν τα μέσα που διευκολύνουν τη μάθηση. Τα επιστημονικά κριτήρια, ως γνώση σε συγκεκριμένους τομείς του επιστητού, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος. Τα πολιτικά κριτήρια ορίζουν τα τρέχοντα προβλήματα και τους στόχους στους οποίους ο σκοπός, το περιεχόμενο και η διαδικασία της εκπαίδευσης επικεντρώνονται σε συγκεκριμένη περίοδο. Τα πολιτιστικά κριτήρια προμηθεύουν τις αξίες και τις παραδοχές πάνω στις οποίες οργανώνονται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι επιδιώξεις του. Τέλος, τα οικονομικά κριτήρια επηρεάζουν τις διαδικασίες ανάπτυξης, αλλαγής και εφαρμογής του προγράμματος (Κουτσελίνη, 2013:20).

Η συνεκτίμηση όλων των παραπάνω κριτηρίων και η ταυτόχρονη εφαρμογή τους αποσκοπούν στην ανάπτυξη προγράμματος που ικανοποιεί περισσότερο τις ανάγκες των προσώπων μιας συγκεκριμένης εποχής και κοινωνίας. Η ανάπτυξη προγραμμάτων συνιστά

μια διαδικασία χωρίς τέλος, αφού η αλλαγή είναι αναπόφευκτη και απαραίτητη για να μπορεί το πρόγραμμα να ικανοποιεί τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών. Ο βασικός σκοπός της αλλαγής στα αναλυτικά προγράμματα είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και η αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του μαθητή (Ματσαγγούρας κ.α., 2004:35).

Στα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα, που εφαρμόζονται σήμερα, τα περιεχόμενα διδασκαλίας αποτελούν τον κύριο πυρήνα τους. Εξαντλούνται μάλιστα τις περισσότερες φορές στην παράθεση τους με μορφή καταλόγων και ελάχιστα συνδέονται συνειδητά με την επίτευξη των σκοπών τους οποίους συνήθως προτάσσουν. Έτσι η διδασκαλία των περιεχομένων καταντά πολλές φορές να γίνεται αυτοσκοπός. Ένα άλλο χαρακτηριστικό επίσης των Παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων σχετικό με τα περιεχόμενα είναι το γεγονός ότι τα περιεχόμενα αυτά ισχύουν συνήθως επί πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνται τακτικά, ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της κάθε εποχής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, τα περιεχόμενα διδασκαλίας χάνουν την επαφή με την πραγματικότητα και δεν βοηθούν το μαθητή να την γνωρίσει και να προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτήν. Η αδυναμία αυτή αναμόρφωσης και αναπροσαρμογής των Παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων σημαίνει λοιπόν αδυναμία αξιοποίησης νέων κλάδων και νέων περιεχομένων και ένταξής τους στον κορμό της διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα να ταυτίζεται η σχολική γνώση με το πεπαλαιωμένο και με την συντήρηση.

Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα αντίθετα, καθώς συστατικό στοιχείο τους πρέπει να αποτελεί η διαρκής αναμόρφωση, οφείλουν να ανανεώνουν διαρκώς τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τα προσαρμόζουν στις συνθήκες του παρόντος και στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Εξάλλου τα περιεχόμενα εδώ ασκούν μια συγκεκριμένη λειτουργία, γιατί συνδέονται άμεσα με την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων (Βρεττός & Καψάλης, 2001:33-35).

Σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, τα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα δεν περιέχουν καθόλου ή στην καλύτερη περίπτωση προσφέρουν ανεπαρκείς μεθοδολογικές υποδείξεις στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων περιεχομένων και την επίτευξη των καθορισμένων σκοπών ή στόχων. Του παρέχουν, βέβαια, κατά αυτόν τον τρόπο μεγάλα περιθώρια ελευθερίας, ώστε να μπορεί να διδάξει το μάθημα, όπως αυτός θέλει. Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, αυτό σημαίνει, ότι ο

εκπαιδευτικός αφήνεται εντελώς αβοήθητος στο δύσκολο και πολύπλοκο έργο του. Ιδιαίτερη σημασία έχει, φυσικά, η αδυναμία αυτή για τον αρχάριο εκπαιδευτικό. Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα αντίθετα, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τα περιεχόμενα και από τους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν μέσω αυτών. Στην τρίτη στήλη τους λοιπόν, οφείλουν να δίνουν στον εκπαιδευτικό μεθοδολογικές υποδείξεις και παραθέτουν εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων, βοηθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων μέσω των συγκεκριμένων περιεχομένων διδασκαλίας.

Τα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα παρουσιάζουν επίσης τρόπους αξιολόγησης: η αξιολόγηση, ως βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, αποτελεί κυρίως μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή αποτυχία των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, καθώς και για την αποτελεσματικότητα των ακολουθούμενων στρατηγικών (Βρεττός & Καψάλης, 2001:33-35).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να είναι είτε *κλειστό*, είτε *ανοιχτό*. Στο αποκαλούμενο κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα (*teacher proof curriculum*), οι ειδικοί του αναλυτικού προγράμματος έχουν πραγματοποιήσει όλη την αλυσίδα των μετασχηματισμών - από τους γενικούς σκοπούς και στόχους, μέχρι τους εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας-, και με τον τρόπο αυτό έχουν μηδενίσει τη δυνατότητα επιλογής και άρα προβληματισμού του εκπαιδευτικού. Η λύση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων έχει βέβαια επικριθεί, όχι μόνο διότι θίγει και καταργεί την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να τον αδρανοποιεί, αλλά και διότι δεν παρέχει τη δυνατότητα στο σχολείο να προσαρμόσει τις επιλογές του στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης (Βρεττός & Καψάλης 2001: 31). Γι' αυτό, ως αποδεκτή λύση θεωρείται το ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα, που καθορίζει το πλαίσιο των γενικών σκοπών και στόχων και του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, και αναθέτει στον εκπαιδευτικό της τάξης να καθορίσει τους εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους κάθε συγκεκριμένης ενότητας (Ματσαγγούρας, 2005:96-97).

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας μας τείνει προς τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και η τελική κατεύθυνση εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει το Βιβλίο Δασκάλου, όπου γίνεται το τελευταίο επίπεδο του μετασχηματισμού (Ματσαγγούρας, 2005:75).

Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα, θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν βάσει των κεντρικών ιδεών των *curriculum*. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία περιλαμβάνουν αρκετά στοιχεία από τα *curricula*.

Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η εντατική ενασχόληση κατά τα τελευταία χρόνια με τα σχετικά θέματα, τόσο σε επίπεδο πράξης (σχεδιασμού) όσο και σε επίπεδο θεωρίας (έρευνας) οδήγησε στην διαμόρφωση μοντέλων σχεδιασμού και ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, με βάση τα οποία αναλύονται σε φάσεις και βήματα οι σχετικές διαδικασίες. Πέρα από αυτά, τα διάφορα μοντέλα δίνουν επίσης συγκεκριμένες οδηγίες και προτείνουν επίσης τρόπους εκτέλεσης των σχετικών εργασιών του σχεδιασμού (Βρεττός & Καψάλης, 2009:122).

Δεν μπορεί να ασχοληθεί κανείς με το θέμα αυτό, χωρίς να αναφερθεί στις απόψεις και στις ιδέες του R. Tyler (1949), οι οποίες αποτελούν την αφετηρία και την βάση κάθε σύγχρονης σχετικής συζήτησης. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές ένα σύγχρονο κουρίκουλο α) αναφέρει τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκει, β) προσδιορίζει τα περιεχόμενα, τα οποία θα διδαχθούν, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί, γ) υποδεικνύει τις μεθόδους διδασκαλίας και δ) προτείνει τρόπους αξιολόγησης. Είναι βέβαια προφανής η προέλευση των δομικών στοιχείων των σύγχρονων αγγλοσαξονικών κουρίκουλων από τις διαστάσεις αυτές του κουρίκουλου του R. Tyler (1949).

Αντίστοιχα λοιπόν πρέπει κατά τον Tyler (1949) να λειτουργεί σε τέσσερις φάσεις και ο σχεδιασμός οποιουδήποτε Αναλυτικού Προγράμματος. Σχεδιάζοντας δηλαδή το Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρέπει να καθορίζονται καταρχήν οι σκοποί και οι στόχοι, την επίτευξη των οποίων επιδιώκει η εκπαίδευση, να επιλέγονται στην συνέχεια τα περιεχόμενα, τα οποία θα διδαχθούν, να προσδιορίζονται κατόπιν οι μέθοδοι διδασκαλίας και, τέλος, να προγραμματίζονται οι μορφές και να επιλέγονται τα εργαλεία αξιολόγησης, με βάση την οποία ελέγχεται η έκταση της επίτευξης των σκοπών και των στόχων του προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009:122).

Ακολουθώντας στον σχεδιασμό και κατά σειρά τα παραπάνω βήματα, προκύπτει ένα απλό γραμμικό μοντέλο με διακεκριμένες τις επιμέρους φάσεις της διαδικασίας. Είναι προφανείς η πρακτικότητα και η λειτουργικότητα ενός τέτοιου γραμμικού μοντέλου. Στην

συγκεκριμένη περίπτωση ωστόσο το μοντέλο έχει ένα σοβαρό μειονέκτημα: παραγνωρίζει την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στοιχείων του Αναλυτικού Προγράμματος. Για αυτόν τον λόγο τα γραμμικά μοντέλα δεν ικανοποιούν συνήθως και αντ' αυτών προτιμώνται κυρίως τα κυκλικά μοντέλα. Σε ένα κυκλικό μοντέλο τα τέσσερα αυτά βήματα (ή οποιαδήποτε βήματα οποιουδήποτε μοντέλου) δεν λειτουργούν σε μία σειρά, σε μία γραμμή, αλλά αποτελούν στοιχεία ενός κύκλου και η διαδικασία σχεδιασμού μπορεί να αρχίσει από οποιοδήποτε από αυτά και να συνεχίσει κανείς σε μία κυκλική πορεία. Σε μια τέτοια κυκλική πορεία ενός κυκλικού μοντέλου π.χ. τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων, ο επαναπροσδιορισμός αυτός σε επανεπιλογή των περιεχομένων, αυτή με την σειρά της σε επανασύνθεση των μεθόδων διδασκαλίας, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας σε καθορισμό νέων διαδικασιών και επιλογή νέων μέσων αξιολόγησης κ.ο.κ (Βρεττός & Καψάλης, 2009:123).

Εννοείται ότι αυτή η διαδικασία είναι συνεχής, έτσι ώστε οποιαδήποτε προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος να μην οδηγεί ποτέ σε μια τελική και οριστική μορφή του, αλλά η αναμόρφωση αυτή να είναι μια διαδικασία διαρκής και συνεχής. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι προφανές ότι εκβάλλει σε ένα σύστημα δυναμικής ισορροπίας κατά το οποίο επιτυγχάνεται μια συνεχής πρόοδος με μια ισορροπημένη αλληλεξάρτηση διάφορων δυνάμεων ή στοιχείων.

Πέρα από το καθαρά τεχνικό μέρος του μοντέλου, έντονη κριτική ασκήθηκε επίσης στις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της παιδείας, στις οποίες στηρίζεται η διαδικασία του σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος του R. Tyler (1949). Σύμφωνα με αυτήν η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία, κύριος σκοπός της οποίας είναι η «παραγωγή» μάθησης. Οι μαθητές ως υποκείμενα της μάθησης, πρέπει να οικειοποιηθούν μορφές επιθυμητής συμπεριφοράς, δηλ. να επιτύχουν τους στόχους μάθησης. Κατά συνέπεια μπορεί κανείς να δει το σχολείο ως ένα σύστημα παραγωγής, κύρια προϊόντα του οποίου αποτελούν τα αποτελέσματα μάθησης. Στην περίπτωση αυτή ο σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί μια συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια, η οποία γίνεται με ρασιοναλιστικό και επιστημονικό τρόπο, προκειμένου να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης (Γρόλλιος, 2005:36).

Εννοείται πάντως ότι κάθε σοβαρή απόπειρα σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος προσπαθεί να έχει αυτόν τον κυκλικό και επανατροφοδοτικό χαρακτήρα, η

αφετηρία της όμως ή η έμφαση σε μία από τις φάσεις του Tyler (1949) δίνει διάφορα μοντέλα, κυριότερα από τα οποία είναι τα παρακάτω.

Το μοντέλο των σκοπών και στόχων

Το συγκεκριμένο μοντέλο, αποτελεί το πιο μοντέρνο μοντέλο σχεδιασμού και συζητιέται πολύ τα τελευταία χρόνια. Χώρα της προέλευσής του είναι οι ΗΠΑ και επιστημονικοί του στυλοβάτες οι B. Bloom (1956) και R. Mager (1962). Και παλαιότερα, βέβαια, απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς οι σκοποί της αγωγής και οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης, τώρα όμως αποτελούν την βάση των προσπαθειών και την αφετηρία για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας. Ίσως αυτό να οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι σήμερα περισσότερο από άλλες εποχές ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό και τις ομάδες αναφοράς η χειροπιαστή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση που δεν μπορεί να γίνει χωρίς επακριβή και σαφή καθορισμό των στόχων που πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός με την διδασκαλία. Επειδή μάλιστα ο καθορισμός των στόχων γίνεται πάντα σε αναφορά με την αξιολόγηση, για αυτό δεν υπάρχει ξεχωριστό μοντέλο που να ξεκινά από την αξιολόγηση.

Η έμφαση στους στόχους λοιπόν οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι σήμερα περισσότερο από άλλες εποχές ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό αλλά και τις ομάδες αναφοράς (διοίκηση της εκπαίδευσης, γονείς, ΟΤΑ κλπ.) η αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση η οποία δεν μπορεί να γίνει χωρίς επακριβή και σαφή καθορισμό των στόχων τους οποίους πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός με την διδασκαλία. Την λογική αυτή υπηρετεί και το σχετικό μοντέλο σχεδιασμού και ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Βασικά πλεονεκτήματα του μοντέλου αποτελούν η πρακτικότητα και η λειτουργικότητα (Βρεττός & Καψάλης, 2009:124).

Υπάρχουν ασφαλώς και πολλοί οι οποίοι απορρίπτουν το μοντέλο αυτό. Μεταξύ αυτών είναι κυρίως οι εκπρόσωποι των ανθρωπιστικών σπουδών στην Αγγλία (π.χ. L. Stenhouse, 1975), οι οποίοι πιστεύουν ότι ο προκαθορισμός των στόχων είναι εντελώς ακατάλληλος στην περιοχή των ανθρωπιστικών επιστημών. Πέρα από αυτούς πιστεύεται επίσης ότι ο προκαθορισμός των στόχων είναι ακατάλληλος ή ακόμα και επιβλαβής στην παιδαγωγική παράδοση που δημιουργήθηκε από την κίνηση της προοδευτικής εκπαίδευσης,

ιδιαίτερα μάλιστα όσο κατεβαίνουμε τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις τάξεις του σχολείου (Βρεττός & Καψάλης, 2001:36-39).

Το μοντέλο των περιεχομένων

Πρόκειται για ένα μοντέλο, το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά προς παραδοσιακές διαδικασίες σύνταξης και αναμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς δίνει έμφαση και έχει ως αφετηρία τα περιεχόμενα διδασκαλίας. Είναι το μοντέλο που επικρατεί ακόμα και σήμερα, ιδιαίτερα στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων σχεδόν των χωρών του κόσμου. Ο σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε τέτοια εκπαιδευτικά ιδρύματα συνίσταται σχεδόν αποκλειστικά στον καθορισμό των μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται και ίσως και επιμέρους πλευρών αυτών των μαθημάτων καθώς επίσης στην δικαιολόγηση της επιλογής τους με βάση αυτονόητες εσωτερικές αξίες που περιέχουν τα μαθήματα αυτά και λιγότερο με βάση την χρησιμότητα ορισμένων γνώσεων που παρέχουν (Βρεττός & Καψάλης, 2001:36-39).

Συγκεκριμένα διαμορφώθηκε μια ισχυρή τάση της Διδακτικής στην ηπειρωτική Ευρώπη κατά τον 20ό αιώνα, με πρωταγωνιστές τους E. Weniger (1968) και W. Klafki (1959), σύμφωνα με την οποία οι ειδικοί των Αναλυτικών Προγραμμάτων περιορίζονται στον καθορισμό των περιεχομένων, ενώ οι μεθοδολογικές αποφάσεις και γενικότερα τα θέματα της διδασκαλίας ανήκουν στην ευθύνη του εκπαιδευτικού. Και ισχύει βέβαια για τον εκπαιδευτικό η αρχή της ελευθερίας της μεθόδου, τα περιθώρια της αυτονομίας του ωστόσο εκτείνονται μέχρι τα όρια της υποχρέωσής του για την διδασκαλία των προεπιλεγμένων περιεχομένων με την επιλογή των καταλληλότερων μεθόδων. Στα πλαίσια του μοντέλου αυτού λοιπόν αφετηρία του σχεδιασμού αποτελεί η επιλογή των περιεχομένων και η ανάλυσή τους σε διδακτικές ενότητες, ενώ οι στόχοι διδασκαλίας προκύπτουν από το μορφωτικό φορτίο των περιεχομένων (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 130).

Το μοντέλο της διαδικασίας

Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού διατείνονται ότι είναι πιο σημαντικό να εισάγονται οι μαθητές σε διάφορους τρόπους σκέψης παρά να μαθαίνουν συγκεκριμένα πράγματα. Η ικανότητα λοιπόν να σκέφτεται επιστημονικά ο μαθητής, να εισάγεται στον τρόπο σκέψης και έρευνας των επιμέρους επιστημών, πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα των επιδιώξεων του σχολείου και όχι το να δείξει συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα το να επαναλάβει επιστημονικά δεδομένα. Το μοντέλο αυτό οικοδομεί στις απόψεις του Α. Ν. Whitehead (1999), σύμφωνα με τον οποίον εκπαίδευση είναι «ο τρόπος αξιοποίησης της γνώσης» και όχι η απόκτηση «αδρανών ιδεών» (Βρεττός & Καψάλης, 2001:36-39).

Το μοντέλο δίνει έμφαση σε σύγχρονες μεθόδους μάθησης, όπως π.χ. μάθηση με ανακάλυψη, διερευνητική μάθηση, project work κλπ. και θεωρεί δευτερεύουσας σημασίας τους σκοπούς και τα περιεχόμενα που μαθαίνουν οι μαθητές. Στηρίζεται στην άποψη ότι εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η βοήθεια που πρέπει να προσφερθεί στον μαθητή να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες και όχι να αποθηκεύσει γνώσεις ή να αλλάξει την συμπεριφορά του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (Βρεττός & Καψάλης, 2009:126).

Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων

Το μοντέλο αυτό προτάθηκε τελευταία κυρίως ως εναλλακτικό του μοντέλου των στόχων. Σύμφωνα με τον κύριο εκπρόσωπό του, τον S. Robinsohn (1985), ειδικοί διάφορων κλάδων πρέπει καταρχήν να προσδιορίσουν τις καταστάσεις μέσα στις οποίες θα ζήσει στο μέλλον ο μαθητής. Στη συνέχεια, πάλι με συλλογική και διεπιστημονική εργασία, πρέπει με βάση τις καταστάσεις αυτές να προσδιοριστούν οι δεξιότητες τις οποίες πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής στα πλαίσια της εκπαίδευσής του, προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέρχεται με επιτυχία στις καταστάσεις αυτές και να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που θα προκύπτουν. Εννοείται ότι ο καθορισμός των δεξιοτήτων αυτών θα δώσει παράλληλα τα πλαίσια των σκοπών της εκπαίδευσης, από τους οποίους θα προκύψουν στη συνέχεια οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης. Καθοριστικό ρόλο στην διερεύνηση των μελλοντικών καταστάσεων, τον προσδιορισμό των ανάλογων δεξιοτήτων και τον καθορισμό των σκοπών της αγωγής παίζει ο εντοπισμός και η διαπίστωση αποκρυσταλλωμένων τάσεων της σύγχρονης ζωής, οι οποίες πιστεύεται ότι θα επηρεάζουν ή και θα ρυθμίζουν τη ζωή των

ατόμων και των κοινωνιών και στο άμεσο τουλάχιστον μέλλον. Η ανάλυση, βέβαια, σημερινών καταστάσεων και στη συνέχεια η πρόβλεψη μελλοντικών εξελίξεων και απαιτήσεων, μέσα στις οποίες θα ζήσουν οι νέοι που εκπαιδεύονται σήμερα, είναι ασφαλώς ένα εγχείρημα μεθοδολογικά πολύ τολμηρό και δημιουργεί έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε όσους ασχολούνται με αυτό. Γιατί σε μια σύγχρονη δυναμικά μεταβαλλόμενη κοινωνία τα δεδομένα και η πραγματικότητα ξεπερνούν γρήγορα τις προβλέψεις. Και καθώς φαίνεται, αυτό θα γίνεται στο μέλλον με ακόμα γρηγορότερους ρυθμούς. Μολονότι, λοιπόν, μια τέτοια ανάλυση στηρίζεται κατά το δυνατόν σε «σκληρά» αντικειμενικά δεδομένα και απολύτως ορθολογιστικά επιχειρήματα, παρουσιάζει πάντα τις αδυναμίες μιας φουτουρολογιστικής πρόβλεψης, που είναι τόσο επισφαλέστερη όσο πιο μακροπρόθεσμα στοχεύει, καθώς στην περίπτωση αυτή γίνεται όλο και πιο δύσκολο να πάρει υπόψη της απρόβλεπτους παράγοντες που επηρεάζουν την ροή των εξελίξεων. Για αυτόν τον λόγο εξάλλου τέτοιες αναλύσεις και προβλέψεις περιορίζουν συνειδητά την εμβέλεια τους στο εγγύς μέλλον, που το διαμορφώνουν κυρίως τάσεις που διαγράφονται ήδη σήμερα (Βρεττός & Καψάλης, 2001:36-39).

Παρακάτω, παρουσιάζεται ένα πλαίσιο σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος που μπορεί να λειτουργήσει ως βάση σε οποιοδήποτε μοντέλο, ανεξάρτητα από την αφετηρία και την κατεύθυνσή του. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό κατά τον σχεδιασμό ενός Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να καθοριστούν οι σκοποί και οι στόχοι, να επιλεγούν τα περιεχόμενα ή να προσδιορισθούν οι διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τρία πράγματα (Βρεττός & Καψάλης, 2001:36-39):

α. Την ίδια την φύση της γνώσης. Σίγουρα μερικά προβλήματα του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να λυθούν, αν έχουμε ξεκαθαρίσει τι είναι γνώση και ποιες είναι οι διάφορες μορφές της.

β. Τη φύση του μαθητή, όχι γενικά και αόριστα ενός «τυπικού» μαθητή αλλά του συγκεκριμένου μαθητή, για τον οποίο σχεδιάζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πολλά Αναλυτικά Προγράμματα καταρτίζονται, χωρίς να λάβουν υπόψη τους τον μαθητή για τον οποίο θα ισχύσουν, αγνοώντας δηλαδή την νοητική και γνωστική του ανάπτυξη, αλλά ασχολούνται αποκλειστικά με το ποιόν και τις μορφές των γνώσεων που θα του προσφέρουν. Τέτοια είναι σε μεγάλο βαθμό τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία για τον

λόγο αυτόν δέχθηκαν έντονη κριτική από την πλευρά της προοδευτικής ή παιδοκεντρικής εκπαίδευσης.

γ. Την κοινωνική κατάσταση, τις πιέσεις και τις ανάγκες της κοινωνίας, μέρος της οποίας είναι το σχολείο. Χωρίς συνεχή αναφορά στην κοινωνία για την οποία εκπαιδεύει, το σχολείο δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας στο έργο του.

Λαμβάνοντας υπόψη, όλα τα παραπάνω μοντέλα, οι στόχοι των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, αφορούν στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση, την παροχή γενικής παιδείας, την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ανθρώπινων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης. Μέχρι πρότινος τα Προγράμματα Σπουδών παρά το γεγονός ότι περιέγραφαν την υιοθέτηση σύγχρονων αρχών δεν είχαν επιφέρει στην πράξη αλλαγές στο σχολείο. Δεν προκαλούσαν το μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση αλλά προσέφεραν έτοιμες απαντήσεις προς απομνημόνευση, ενώ δεν άφηναν περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό. Σήμερα επιδιώκεται, τόσο από το σχολείο, αλλά κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, εξαιτίας των κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικών αλλαγών, να προσαρμόζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα στις ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν τους στόχους τους, μέσα σε μια πλουραλιστική τάξη, θα πρέπει τα Αναλυτικά προγράμματα να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, τόσο ως προς τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα έχει δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας, όσο και ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας. Τέλος τα Αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να είναι ανοικτά και ευέλικτα και προς τους μαθητές (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:11-14).

Επίσης τα Αναλυτικά Προγράμματα, πρέπει να είναι στοχοκεντρικά και να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, από τις οποίες απορρέει τόσο η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης, όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ενιαίο και συνεκτικό από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο ώστε με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων της τάξης αλλά και από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Πρέπει να είναι συνοπτικό, ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι

προσιτό στους εκπαιδευτικούς αλλά και κατανοητό από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη θα είναι περιορισμένη και θα εξασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης.

«Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενσωματώσουν στα Αναλυτικά Προγράμματα στοιχεία της σύγχρονης ζωής ώστε να καλλιεργούν την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα. Να προωθούν, μέσα από αυτά νέες μεθοδολογίες, οι οποίες καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης. Τέλος να επιδιώκουν την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:11-14).

2.3 Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή

Η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα της Ευρώπης στην οποία υπάρχουν σχολεία που λειτουργούν σε διπλή βάρδια με κυλιόμενο ωράριο, πρωί – απόγευμα λόγω σοβαρής έλλειψης σχολικών κτιρίων και αιθουσών. Το πρόβλημα της διπλής βάρδιας παίρνει εκρηκτικές διαστάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνα του οργανισμού σχολικών κτιρίων που πραγματοποιήθηκε το 1999 αφού το 29%, ένα στα τρία σχολεία λειτουργούν πρωί – απόγευμα. Η αναλογία των μαθητών ανά αίθουσα είναι 1 προς 27 ενώ επιθυμητή θεωρείται η αναλογία 1 προς 18 (Κάτσικας, 2000: <http://Katsikas.8k.com/articles/artro3.html>). Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη εμποδίζει τον δάσκαλο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Συνήθως ξεχωρίζει δέκα, εξαιρετικά επιμελείς μαθητές και συνεργάζεται μόνο με αυτούς. Οι υπόλοιποι χάνονται μέσα στο πλήθος (Εφημερίδα Μακεδονία, 2008: <http://www.makthes.gr/news/reportage/17613/>).

Οι ελλείψεις σε αίθουσες είναι μεγάλες και χρειάζεται να κατασκευαστούν περίπου 6.500 αίθουσες. Ο αριθμός είναι μεγάλος εφόσον αντιστοιχεί στο ¼ των υφιστάμενων αιθουσών. Η διπλή βάρδια ταλαιπωρεί, κυρίως τα μεγάλα αστικά κέντρα. Στην Αθήνα και τον Πειραιά (όχι στα βόρεια προάστια), αλλά περισσότερο στις λαϊκές συνοικίες περίπου το 60% των σχολείων λειτουργεί σε διπλή βάρδια (Εφημερίδα Μακεδονία, 2008: <http://www.makthes.gr/news/reportage/17613/>).

Πολλά σχολεία λειτουργούν διπλή βάρδια – πρωινά και απογευματινά- το οποίο έχει αρνητικές συνέπειες, βιολογικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές. Ο Κυρίδης Α. (2000:66-69) και οι συνεργάτες του συμπεράναν πως οι καθηγητές θεωρούν, ότι η διπλή βάρδια επηρεάζει αρνητικά τις δραστηριότητες των μαθητών, με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι το απόγευμα οι μαθητές παρουσιάζουν πιο χαμηλή επίδοση συγκριτικά με το πρωί. Το ίδιο συμβαίνει και με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία το απόγευμα είναι χαμηλότερη σε σχέση με το πρωί.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Δ. Γερμανό (2000:71-74), σε 15 τάξεις δημοτικών σχολείων στις οποίες 16,5% των μαθητών είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή βρίσκονταν σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας. Κατά την έρευνα, που κράτησε επτά μήνες, υπήρξε ανατροπή του καθιερωμένου τρόπου χρήσης και διαρρύθμισης της σχολικής αίθουσας. Δημιουργώντας νέες συνθήκες και πρακτικές επικεντρωμένες στο υποκείμενο – μαθητή διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των οποίων οι δυσκολίες οφείλονταν σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες κατάφεραν να αυξήσουν σημαντικά τις επιδόσεις τους. Επομένως ο χαρακτηρισμός που τους είχε αποδοθεί ως μαθητές σε σχολική αποτυχία ήταν ψευδής. Αντίθετα αυτό που φάνηκε να αποτυγχάνει ήταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο στη συνηθισμένη του μορφή, δεν ήταν σε θέση να ενσωματώσει τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που απέκλιναν από το στερεότυπο μοντέλο μαθητή του ελληνικού σχολείου (Κάτσικας, 2000: <http://Katsikas.8k.com/articles/artro3.html>).

Σύμφωνα με έρευνα της Γκιζέλη (2008), μαθητές αξιολόγησαν αρνητικά όλους τους χώρους του σχολείου τους. Εκτός από τις διευκολύνσεις για τα άτομα με αναπηρία, μεγάλα ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης εντοπίζονται και στις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων. Πολύ αρνητικοί παρουσιάζονται επίσης οι μαθητές στο κατά πόσο η λειτουργικότητα του κτιρίου βοηθά τη διδασκαλία με χρήση εποπτικών μέσων ή την αξιοποίηση της βιβλιοθήκης. Η λειτουργικότητα των υπαίθριων χώρων κρίνεται στην αξιολόγηση των μαθητών σχετικά καλά, λιγότερο αρνητικά από ό,τι η αξιολόγηση για τις αίθουσες διδασκαλίας. Παρόμοια στάση ανιχνεύεται και ως προς την εξυπηρέτηση, από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής, των ανοιχτών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Σε γενικές γραμμές υπάρχει μια συνολική αρνητική εκτίμηση των μαθητών για την «αισθητική του σχολικού χώρου», η οποία, ωστόσο, θα πρέπει να συνυπολογιστεί με τη γενικώς χαμηλή αρχιτεκτονική «κουλτούρα» του συνόλου και την αδυναμία αντίληψης της ποιότητας του αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος.

2.4 Ανεπαρκής επιμόρφωση δασκάλων

Προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν συνεχώς. Παρουσιάζεται λοιπόν μια ανάγκη για «δια βίου μάθηση». Η δια βίου μάθηση αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σε κείμενα πολιτικής η δια βίου μάθηση αναφέρεται κυρίως σε δραστηριότητες μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων και απόκτησης καινούριων (Κόκκος, 2005:96-98).

Σύμφωνα με θεωρητικούς (Κόκκος, 2005: 34-35; Rogers, 2002: 74), ο όρος εκπαίδευση είναι ανώτερος από τον όρο κατάρτιση, καθώς ο πρώτος «θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος και βάθος, ότι προτείνει πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης και ότι δίνει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών». Αντίθετα η κατάρτιση θεωρείται ότι έχει περιορισμένους στόχους, καθώς οδηγεί τους ενήλικες προς έναν κατευθυνόμενο τρόπο σκέψης και εφαρμογής γνώσεων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται απλώς στη συμμετοχή και την παρακολούθηση προαιρετικών ή υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, που προσφέρονται από διάφορους φορείς επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, που συντελείται στο πλαίσιο και σε άμεση συνάρτηση με τη συνολική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση δηλαδή των εκπαιδευτικών δε συντελείται σε πολιτικο-κοινωνικό και ιστορικό κενό καθώς συνδέεται στενά με την εξέλιξη υλικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών συνθηκών και όρων που προσδιορίζουν συνολικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή (Karagiorgi & Symeou, 2007: 175-194).

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο η αποδοχή και η υποστήριξη συγκεκριμένων κάθε φορά μέτρων και αλλαγών στην εκπαίδευση όσο η ανάπτυξη και η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών και ήθους, που κάνουν τη συνεχή

αναβάθμιση και αλλαγή της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας και της μάθησης-μόρφωσης στο σχολείο αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εργασίας στο σχολείο. Από αυτήν την άποψη, η επιμόρφωση επιτυγχάνει όταν τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν παραχωρήσει τη θέση τους στους καθημερινούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της διοίκησης, οι σχολικοί σύμβουλοι κατανοούν, εξηγούν και διαμορφώνουν μετασχηματιστικές παρεμβάσεις στο σημερινό σχολείο. Έτσι, τα επιμορφωτικά προγράμματα αρχίζουν όταν έχει ολοκληρωθεί η εφαρμογή τους.

Η επιμόρφωση είναι δυνατό να είναι άλλοτε υποχρεωτική και άλλοτε προαιρετική. Η ευθύνη για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων επιμόρφωσης ανήκει κυρίως στην Πολιτεία. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι η ίδρυση φορέων επιμόρφωσης, η οικονομική τους υποστήριξη, η εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής, η ελάφρυνση των εκπαιδευτικών από περιορισμούς ή φόρτο εργασίας, η προσφορά κινήτρων, η προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων κ.ά (Μαυρογιώργος, 2009: 27-41).

Η **υποχρεωτική επιμόρφωση** είναι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα τα οποία κατά το σχεδιασμό τους, τον προγραμματισμό τους και κατά την υλοποίησή τους ορίζονται ως υποχρεωτικά. Η υποχρεωτική επιμόρφωση, όπως είναι φανερό, ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, από την άποψη της θεματικής, της διάρκειας, των επιμορφωτών, του επιμορφωτικού υλικού, του τόπου πραγματοποίησης, του χρόνου κ.ο.κ. Συνήθως, η συμμετοχή στην υποχρεωτική επιμόρφωση επιδοτείται. Αυτή συνήθως αναφέρεται και ως περιοδική επιμόρφωση και καλύπτει την εισαγωγή και την υποδοχή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων που αποφασίζονται από τη διοικητική ιεραρχία, ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς («εισαγωγική»), τους σχολικούς συμβούλους, ή προϊσταμένους, ή διευθυντές σχολείων που επιλέγονται για πρώτη φορά και την προβλεπόμενη από τη σχετική νομοθεσία υποχρέωση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν, π.χ. κάθε 4-5 χρόνια σε επιμορφωτικά προγράμματα (Μαυρογιώργος, 2009: 27-41).

Η **προαιρετική επιμόρφωση** παρέχεται από φορείς όπως το Υπουργείο Παιδείας (ΠΙ, Διευθύνσεις, Π.Ε.Κ κ.ά.), τα πανεπιστήμια, τις επιστημονικές ενώσεις, τους διάφορους πολιτιστικούς φορείς κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για το αν θα συμμετέχουν ή όχι σε αυτού του είδους την επιμόρφωση. (Μαυρογιώργος, 2009: 27-41).

Η επιμόρφωση έξω από το σχολείο αποτελεί την πιο παλαιά οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, η οποία συνήθως έχει το χαρακτήρα ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, ταχύρυθμων, μέσης ή και μεγαλύτερης διάρκειας (ενός ή δύο ετών), τα οποία προσφέρονται εκτός της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα προγράμματα αυτά. Συχνά, τα προγράμματα μεγάλης διάρκειας προσφέρονται και για την απόκτηση αντίστοιχων μεταπτυχιακών τίτλων («μεταπτυχιακή μετεκπαίδευση ή ειδίκευση ή επιμόρφωση»). Την ευθύνη αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων την αναλαμβάνουν συνήθως τα πανεπιστήμια ή άλλες περιφερειακές (Ι.Ε.Κ) ή κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Αν και δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, αυτή η μορφή επιμόρφωσης φαίνεται να παρουσιάζει μια σειρά μειονεκτημάτων, όπως αναντιστοιχία ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στο περιεχόμενο των προγραμμάτων, δυσκολία μεταφοράς των νέων γνώσεων στη σχολική πράξη (έμφαση στη θεωρία, έλλειψη υποδομής), ανισότητα ευκαιριών επιμόρφωσης, αδυναμία κάλυψης μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, υψηλό κόστος αλλά και δυσχέρειες στη λειτουργία των σχολείων, λόγω των αποσπάσεων.

Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο θεμελιώνεται στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορύθμισης και είναι αποτελεσματικότερη και πιο έγκυρη όταν γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή στη βάση δικτύων σχολικών μονάδων. Συνήθως, αναφέρεται ως ενδοσχολική επιμόρφωση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ή δίκτυα σχολικών μονάδων σε φορείς επιμόρφωσης. Εξασφαλίζει περισσότερες προϋποθέσεις για την αντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα, για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, για τη δημιουργία νοοτροπίας καινοτομίας στο σχολείο, συνεργασίας, ερευνητικής δράσης κ.ά. Η επιμόρφωση στο σχολείο προετοιμασίας, της διάχυσης, της εφαρμογής, της ολοκλήρωσης και της αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2009: 27-41).

Η εξάπλωση της διαδικτυακής μάθησης και η λειτουργία των ανοικτών πανεπιστημίων έρχονται να συμπληρώσουν ένα κενό στις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου για συνεχή μάθηση. Τα ανοιχτά πανεπιστήμια και η εξ αποστάσεως μάθηση δίνουν υλική υπόσταση στα δημοκρατικά ιδεώδη μιας παιδείας η οποία είναι αναγκαίο να είναι προσιτή σε όλους. Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες τάσεις στην παιδεία, όπως επίσης και τη σημασία

των συνθηκών κάτω από τις οποίες η τεχνολογία μπορεί να εισαχθεί στα σχολεία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία. Η ραγδαία ανάπτυξη των τηλεπικοινωνιών και διαδικτυακών τεχνολογιών έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Με τη συνεχιζόμενη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς η δημιουργία γνώσης βασίζεται όλο και περισσότερο στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων καθώς και στις αρχές της συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας. Για την επιτυχή εισαγωγή της τεχνολογίας στα σχολεία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας. Λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν με τρόπους παρόμοιους με αυτούς που έχουν διδαχτεί (Vrasidas & McIsaac, 2001: 127-132), για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εισαγάγουν σωστά την τεχνολογία στην τάξη θα πρέπει να εκπαιδευτούν για τη χρήση της τεχνολογίας με τη χρήση τεχνολογίας. Παράλληλα, με το να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί σε μια συνεχή διαδικασία δια βίου μάθησης, θα μπορούν και αυτοί με τη σειρά τους να περάσουν το μήνυμα και την αναγκαιότητα για δια βίου μάθηση στους μαθητές τους.

Ο Wenglinsky (2000:66-69) ανέλυσε αποτελέσματα πολλών ερευνών από το National Assessment of Education Progress στις ΗΠΑ και βρήκε ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην τάξη και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν περισσότερο την επιτυχία των μαθητών σε σύγκριση με παράγοντες όπως ο αριθμός μαθητών σε μια τάξη και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, έρευνες που ασχολήθηκαν με τη βελτίωση των σχολείων έδειξαν ότι η συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας που προσφέρεται στις τάξεις και τα σχολεία (Hopkins, 2001:68-69).

Ένας από τους λόγους που πολλοί εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν επιμορφωτικά μαθήματα είναι η έλλειψη χρόνου και η δυσκολία να παρευρεθούν στους χώρους όπου προσφέρονται τα μαθήματα. Η εξ αποστάσεως μάθηση έχει αποδειχτεί για δεκάδες χρόνια τώρα ως ένας επιτυχής τρόπος παιδείας. Επιπρόσθετα, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η επιμόρφωση και διδασκαλία μέσω διαδικτύου είναι εξίσου αποτελεσματικές όσο και η παραδοσιακή κατά πρόσωπο επιμόρφωση (Clark, 2000:99-103; Paloff & Pratt, 2001:105-108). Σήμερα με τη χρήση του διαδικτύου επιμορφώνονται επιτυχώς χιλιάδες επαγγελματίες (Clark, 2000:99-103). Η χρήση του διαδικτύου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών παρέχει ευκαιρίες μάθησης ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί καίρια ανάγκη του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στις ΗΠΑ οι εκπαιδευτικοί, για να μπορούν να διατηρούν τη διδασκαλική τους άδεια, κάθε πέντε χρόνια κατά μέσο όρο πρέπει να συμπληρώνουν αριθμό επιμορφωτικών μαθημάτων (αυτό αλλάζει ανάλογα με τους νόμους κάθε πολιτείας). Για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των χιλιάδων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν πλήρη απασχόληση σε σχολεία, γίνεται συστηματική χρήση δικτυακών τεχνολογιών για να μπορούν να επιμορφώνονται εξ αποστάσεως. Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου έχει επιμορφώσει πάνω από 100.000 εκπαιδευτικούς μέσω του διαδικτύου (Leach et al., 2004: 31-50).

Το υπόμνημα του Συμβουλίου της Ευρώπης της Λισαβόνας του 2000 σχετικά με τη δια βίου μάθηση (lifelong learning) προτείνει την εισαγωγή καινοτομιών όσον αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και την εξ αποστάσεως μάθηση για να έλθει η εκπαίδευση πιο κοντά στο σπίτι. Η χρήση δικτυακών τεχνολογιών για τη δια βίου μάθηση είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι «να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε». Αλλά για να γίνει αυτό, πρέπει να δοθεί έμπρακτη έμφαση στη δια βίου μάθηση και στην παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης είτε πιστοποιημένης είτε απλώς για προσωπική ενημέρωση χωρίς κανένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πλεονέκτημα. Συγκεκριμένα, η σωστή χρήση του διαδικτύου και η διαδικτυακή μάθηση μπορούν να συμβάλουν στα παρακάτω (Βρασίδης, 2004:16-18):

- Βελτίωση των διαδικασιών επιμόρφωσης.
- Βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση.
- Βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία.
- Βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και παιδείας που προσφέρεται στους μαθητές.
- Βελτίωση του γενικού επιπέδου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δημιουργία προτύπων μοντέλων επιμόρφωσης, τα οποία θα μπορούν να εφαρμοστούν, με ορισμένες προσαρμογές, και σε άλλους τομείς της κοινωνίας (π.χ. βιομηχανία).

Δύο από τα πιο διαδεδομένα είδη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου είναι: η χρήση του διαδικτύου για υποστήριξη παραδοσιακών μεθόδων επιμόρφωσης και η

χρήση του διαδικτύου για παράδοση συνολικού προγράμματος επιμόρφωσης. Στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη υπάρχει μια πληθώρα από προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου τα οποία αναπτύσσονται από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, κερδοσκοπικές εταιρείες, υπουργεία παιδείας και ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που επιχορηγούνται από ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς. Οι μέχρι τώρα ενδείξεις επιβεβαιώνουν ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι ένας συνδυασμός παραδοσιακής κατά πρόσωπο και μέσω του διαδικτύου διδασκαλίας (Clark, 2000:99-103).

Η χρήση επομένως του διαδικτύου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ευρέως σε ανεπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο. Οι φορείς υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τις εμπειρίες άλλων χωρών και τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών. Η συστηματική αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών συστημάτων και μηχανισμών επιμόρφωσης απαιτεί τη χρήση συστημικών προσεγγίσεων. Απαιτείται αναθεώρηση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων έτσι ώστε να δίνεται έμφαση σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με κυρίως σκοπό την οικοδόμηση γνώσης και τη δια βίου μάθηση. Για την επιτυχημένη εφαρμογή νέων τεχνολογιών χρειάζεται επίσης η αναθεώρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων που αφορούν τη φιλοσοφία, τη δομή και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και η χρήση του διαδικτύου και της τεχνολογίας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της παιδείας σε όλα τα επίπεδα (Βρασίδης, 2004:16-18).

2.4.1 Συνέπειες της ανεπαρκούς επιμόρφωσης

Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κυρίως σε θέματα παιδαγωγικής, αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ καθηγητή και μαθητή, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή, την εξισορρόπηση της συναισθηματικής του αστάθειας και τον εμπλουτισμό του συναισθηματικού του κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάρος κυρίως στην αξιολόγηση των γνωστικής φύσεως αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Και αυτό διότι η αξιολόγηση του γνωστικού τομέα είναι πιο εύκολη και πιο σίγουρη, σε σύγκριση με την αξιολόγηση των στόχων που περιλαμβάνει ο συναισθηματικός

τομέας, αλλά και επειδή δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στην αξιολόγηση του συναισθηματικού τομέα (Κασσωτάκης, 1981: 133-134). Σύμφωνα με την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Bloom, ο εκπαιδευτικός πέρα από τη γνωστική περιοχή, οφείλει να αξιολογεί και τη συναισθηματική, στην οποία ανήκουν: η πρόσληψη (η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει διαφοροποιημένα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος), η αντίδραση (η απάντηση, ανταπόκριση του υποκειμένου στα ερεθίσματα που δέχεται), η αξιολόγηση (η αξιολόγηση των ερεθισμάτων που δέχεται το υποκείμενο από το περιβάλλον, έτσι ώστε εκείνα που τα θεωρεί σημαντικά, να τα επεξεργάζεται σε ανάλογες κατευθύνσεις, ώστε να του προσφέρουν ικανοποίηση). Επίσης στη συναισθηματική περιοχή ανήκουν η οργάνωση (η ενότητα της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του υποκειμένου, που προϋποθέτουν την οργάνωση των αξιών του σε ένα σύστημα, σύμφωνα με το οποίο καθορίζονται οι προτιμήσεις του και οι προτεραιότητές του και λαμβάνονται οι αποφάσεις σε περιπτώσεις σύγκρουσης αξιών) και τέλος ο χαρακτηρισμός (το επιστέγασμα της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου με την εσωτερίκευση του συστήματος των αξιών και την ικανοποίηση που αισθάνεται το υποκείμενο, έχοντας την πεποίθηση ότι ενεργεί και συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτές) (Καψάλης, 2004:45-48). Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τους παραπάνω διδακτικούς στόχους βελτιώνει αποφασιστικά όχι μόνο την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και την ποιότητα της διδασκαλίας γενικότερα.

Παράλληλα, εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικο-γλωσσικής διαφοροποίησης, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας μαθητών με διαφορετική γλωσσική ποικιλία. Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη γλωσσική ποικιλία, θεωρώντας ως «σωστή γλώσσα» την «επίσημη γλώσσα». Η γλωσσική λογοκρισία των εκπαιδευτικών, θεωρείται κύριο αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με τον Bernstein, η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφορά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα ή μιλούν τοπικά ιδιώματα, με την ένταξή τους στο σχολείο βρίσκονται σε μη οικείο γλωσσικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αξιολογούν αρνητικά το δάσκαλο και το σχολείο και να εσωτερικεύουν την αδυναμία να εκφράσουν τις γνώσεις τους, δηλαδή να εμποδίζονται από τα «εκπαιδευτικά αγαθά» (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004:35-39). Η χρήση διαφορετικού γλωσσικού ιδιώματος από κοινωνικές ομάδες παιδιών, θεωρείται από ορισμένους επιστήμονες βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας των παιδιών αυτών. Είναι κοινός τόπος ότι ορισμένα παιδιά μιλούν πολύ

λίγο στη διάρκεια του μαθήματος, με αποσπασματικές προτάσεις ή και μονολεκτικά χρησιμοποιώντας περιορισμένο λεξιλόγιο. Και αυτό διότι αδυνατούν να εξοικειωθούν ή εξοικειώνονται αργότερα, από άλλα παιδιά, με την επίσημη πρότυπη γλώσσα. Οι δάσκαλοι όμως αποδίδουν το φαινόμενο αυτό στο ότι τα παιδιά δε γνωρίζουν επαρκώς το σύστημα της γλώσσας τους. Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα υποστήριξαν, ότι τα παιδιά αυτά προέρχονται συνήθως από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι ισχυρισμοί αυτοί, που έγιναν γνωστοί και ως υπόθεση του γλωσσικού ελλείμματος (Deficit Theory), βρήκαν έρεισμα στο έργο του Άγγλου ψυχολόγου Basil Bernstein (Μπασλής, 1998:53-55), βάσει του οποίου «η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφορά». Καταλήγει λοιπόν στο συμπέρασμα πως «η γλωσσική ανισότητα είναι αιτία και αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας». Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από τη θεωρία του γλωσσικού ντετερμινισμού των Sapir / Whorf σύμφωνα με την οποία ο τρόπος που χρησιμοποιούν μία γλώσσα τα άτομα που ανήκουν σε μία συγκεκριμένη κοινωνική δομή επηρεάζεται από τη δομή αυτή και με τη σειρά της η γλώσσα αναπαράγει την κοινωνική δομή. Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας, οι διακρίσεις που γίνονται σε κάθε γλώσσα προσανατολίζουν τη σκέψη των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας να αντιληφθούν τον κόσμο με έναν συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιον άλλον. Επομένως κάθε γλώσσα συνδέεται σε μία κοσμοθεωρία (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004:35-39).

Σύμφωνα με την έρευνα της Μαγαλιού (2000: 33-35), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως το σχολείο πρέπει να διδάσκει μια γλωσσική νόρμα, την «επίσημη», απαλείφοντας τα στοιχεία των γεωγραφικών διαλέκτων. Και αυτό διότι η χρήση διαλέκτων δρα ανασταλτικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών. Επιπλέον ο τόπος καταγωγής και ο τόπος υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές που χρησιμοποιούν γεωγραφική ή κοινωνική διάλεκτο. Έτσι, στην ερώτηση *εάν το σχολείο πρέπει να διδάσκει την επίσημη γλώσσα απαλείφοντας στοιχεία γεωγραφικών διαλέκτων* το 65,7% των εκπαιδευτικών απαντά «ναι συμφωνώ», το 22,9% απαντά «όχι διαφωνώ», ενώ το 11,4% δεν είχε άποψη. Επομένως ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών που συναντάει το παιδί στο σχολείο σχετικά με τη γλώσσα έχει την αιτία του στο ότι του ζητείται να αποδεχθεί μία γλώσσα στερεότυπο, πράγμα που είναι αντίθετο προς τις διαισθήσεις που είχε διαμορφώσει από τη δική του εμπειρία. Ο μαθητής αναγκάζεται να αποδεχθεί, ότι ο τρόπος που εκφραζόταν ως

τότε ήταν μάλλον ακατάλληλος και πρέπει περίπου να τον εγκαταλείψει αν θέλει να έχει επιτυχία.

Επίσης η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας, έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αντιμετωπίζουν μια σωρεία προβλημάτων, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Jian Zhang (2001: 299-307) «για να αντιμετωπίσεις την πρόκληση του να εκπαιδεύεις αυτούς τους όλο και περισσότερο ετερόμορφους πολιτιστικά και εθνικά μαθητές, δεν αρχίζεις μόνο με μια αλλαγή στο διδακτικό σύστημα αλλά και με μια αλλαγή στους σχεδιαστές, εκπαιδευτές και δασκάλους». Η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι ζωτικής σημασίας για τους σημερινούς δασκάλους, εφόσον έτσι χτίζονται πολιτισμικές γέφυρες σημαντικές τόσο για την επιτυχία των δασκάλων ως επαγγελματίες όσο και για την επιτυχία των μαθητών τους.

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενός διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αυξάνοντας την ενσυνειδησία του ατόμου όσον αφορά στις πολιτισμικές διαφορές και αποσκοπεί στο να αναπτύξει το επικοινωνιακό δυναμικό του ατόμου ενώ θα μειώσει την πιθανότητα των διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων (Zhang, 2001: 299-307). Τα προγράμματα δηλαδή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στόχο έχουν να καλλιεργήσουν μια εκτίμηση και μια κατανόηση των διαπολιτισμικών διαφορών και το άτομο να αποκτήσει μερικές από τις απαραίτητες ικανότητες, όπως μια αυξημένη επίγνωση και ευαισθησία ως προς τα πολιτιστικά ερεθίσματα και καλύτερες επιδεξιότητες στις ανθρώπινες σχέσεις. Κύριος σκοπός των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να υπάρξει διαπολιτισμική ευαισθησία, δεδομένου ότι αποτελεί προαπαιτούμενο προκειμένου να υπάρξει διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα (Díaz-Lazaro, 2001: 41 -56).

Τέλος, η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής, έχει ως αποτέλεσμα η συνεκπαίδευση, δηλαδή η κατάργηση της ειδικής εκπαίδευσης που υπάρχει για τα παιδιά με αναπηρίες και η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση μέσω της τροποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρίες και μη, να καθίσταται ανεπιτυχής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια να αντεπεξέλθουν στη συνεκπαίδευση, με αποτέλεσμα της σχολική

αποτυχία των μαθητών αυτών, οι οποίοι ενώ θα μπορούσαν να φτάσουν στο μέγιστο δυνατό των δυνατοτήτων τους, να μην τα καταφέρνουν (Zipper, Simeonsson, 2004:161-182). Ο εκπαιδευτικός λόγω της ελλιπούς ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, εμφανίζεται με μια στείρα και απολιθωμένη νοοτροπία, απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Νικόδημος, 1999: 25-29).

2.5 Προβλήματα στο έργο των Σχολικών Συμβούλων

Με τον νόμο 1304/82 καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Οι λόγοι που οδήγησαν στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, όπως προαναφέρθηκε είναι πολλοί, αλλά κυρίως πρέπει να επισημανθεί ότι οι αυξημένες αρμοδιότητες που είχε, τόσο οι διοικητικές όσο και η συμβουλευτικές, ήταν η κύρια αιτία, γιατί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του και να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Γιοκαρίνης, 2000:36). Στον καινούριο λοιπόν νόμο ορίζονται δύο καινούρια όργανα, για να υλοποιήσουν το έργο που επιτελούσε ο Επιθεωρητής, ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διοικητικός Προϊστάμενος (Καραγεώργος, 1993:34-45), με διακριτούς ρόλους. Ο πρώτος είναι υπεύθυνος για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση, συμμετέχει στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008:26-31), καθώς και στην ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης, και ο δεύτερος είναι όργανο διοίκησης και ελέγχου της λειτουργίας του Σχολείου.

Στην αλλαγή του θεσμού από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο, επένδυσαν πολλές ελπίδες οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία, που είχαν βιώματα, ίσως και τραυματικές εμπειρίες πολλές φορές, από τις επιθεωρήσεις που είχαν υποστεί από αυτούς. Στο νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου έβλεπαν οι εκπαιδευτικοί αυτό που επιθυμούσαν, το πρόσωπο δηλαδή στο οποίο θα εμπιστεύονταν τα προβλήματά τους και το συμβουλευτικό τους έργο (Ανδρέου, 1986:79-87), το πρόσωπο που θα τους στήριζε στην επιστημονική και την παιδαγωγική τους κατάρτιση (Ταρατόρη, 1991: 379-384), το πρόσωπο το οποίο θα εργαζόταν αθόρυβα και δημιουργικά και μαζί με τον δάσκαλο θα συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Με το Π.Δ. 201/1998 άρθρα 12,13,14 προβλέπονται συσκέψεις και σεμινάρια των εκπαιδευτικών με πρωτοβουλία από το Σχολικό Σύμβουλο, για τον προγραμματισμό και τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει δύο φορές το χρόνο στα σεμινάρια και στις συσκέψεις. Επίσης με την Υ.Α. Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (Κουλουμπαρίτη, 2012:73-88).

Οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια που απαιτούνται για τη διεκδίκηση της θέσης του Σχολικού Συμβούλου είναι τα ακόλουθα (1304/ 1982; Π.Δ. 398/ 1995; .Δ. 25/ 2002):

- α) Να έχει ο υποψήφιος τουλάχιστον 12 χρόνια υπηρεσίας,
- β) Σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, επιμόρφωση, ξένες γλώσσες, επάρκεια)
- γ) Συγγραφική δράση (άρθρα σε περιοδικά, μονογραφίες ,κ.λ.π.)
- δ) Μόρια από τη συνέντευξη.

Τα κριτήρια που απαιτούνται για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας στη θέση Σχολικού Συμβούλου (Κυνηγού, 1983:18-19), είναι περισσότερο αυξημένα από αυτά που απαιτούνται για τη διεκδίκηση άλλων θέσεων διοίκησης στην εκπαίδευση και δεν ισχύει για κανένα άλλο στέλεχος εκπαίδευσης, π.χ. Προϊστάμενου Γραφείου (Δημητρόπουλος, 1984:96-108; Διαμαντόπουλος, 1995:257-267).

Ερμηνεύοντας το νομοθέτη «...επιλέγεται ο Σχολικός Σύμβουλος με αυστηρά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας για επιτυχή ανταπόκριση του έργου του..», οι προαναφερόμενοι συγγραφείς, υποστηρίζουν ότι η υποβολή των Σχολικών Συμβούλων σε αυστηρές διαδικασίες αξιολογικής ανάδειξης συμβαίνει διότι αποτελούν (οι Σχολικοί Σύμβουλοι) την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας και κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν θωράκιση και σκευή για να είναι αποτελεσματικοί στο συμβουλευτικό έργο που έχουν να προσφέρουν (Σιδέρης, 2006:15).

Το έργο ωστόσο των σχολικών συμβούλων, παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες. Ενώ σημαντικό μέρος του επιμορφωτικού τους ρόλου αποτελεί η στήριξη και καθοδήγηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εντούτοις, λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων που συχνά έχουν στην αρμοδιότητά τους καθώς και των μεγάλων αποστάσεων μεταξύ των σχολείων, ιδίως στη νησιωτική χώρα, η ενδοσχολική επιμόρφωση απουσιάζει σχεδόν παντελώς (Γεωργιάδου, 2012:22-25).

2.6 Προβλήματα των ΚΕΔΔΥ

Πολλά και συσσωρευμένα είναι τα προβλήματα που υπάρχουν στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) πρώην ΚΔΑΥ. Τα βασικότερα είναι ότι το προσωπικό αλλά και οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι ανεπαρκέστατα. Συγκεκριμένα, οι επιστήμονες των τριών βασικών ειδικοτήτων (ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) που χρειάζονται για τη διαγνωστική διαδικασία είναι συνήθως συμβασιούχοι (αναπληρωτές) και αριθμητικά πολλοί λιγότεροι από τις ανάγκες. Οι αναπληρωτές απολύονται κάθε χρόνο με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα ουσιαστικά από τον Ιούνιο μέχρι τον Οκτώβρη τα ΚΕΔΔΥ να κλείνουν, αφού σε πολλές περιπτώσεις μένει μόνο ο προϊστάμενος της υπηρεσίας. Από τα περισσότερα ΚΕΔΔΥ της χώρας λείπουν και άλλες βασικές ειδικότητες (π.χ. ειδικός της νοηματικής γλώσσας, παιδοψυχίατρος, λογοπεδικός κλπ).

Άλλωστε στα περισσότερα ΚΕΔΔΥ της χώρας οι αίθουσες δεν επαρκούν για να εξυπηρετηθεί ο μαθητικός πληθυσμός ακόμη κι αν υπήρχε το απαραίτητο προσωπικό. Αλλά ελάχιστες είναι και οι παρεμβάσεις μέσα στα σχολεία (διαλέξεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό κλπ) και οι πρωτοβουλίες στο επίπεδο της πρωτογενούς πρόληψης.

Τα ΚΕΔΔΥ αδυνατούν ουσιαστικά να εκπληρώσουν το ρόλο τους ως κέντρα υποστήριξης και παρέμβασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής που απευθύνεται στα ΚΕΔΔΥ να «παραπέμπεται» ουσιαστικά σε ιδιωτικά κέντρα υποστήριξης, μετά από την έκδοση της γνωμάτευσης, και οι γονείς να επιβαρύνονται με χιλιάδες ευρώ ετησίως προκειμένου να υποστηριχθεί το παιδί τους από κάποιο ιδιωτικό κέντρο.

Επίσης οι ρυθμίσεις για το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στο Ν. 2817/2000 δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Το Ε.Ε.Π., αν και ακρογωνιαίος λίθος της ειδικής αγωγής, για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υπάρχει. Η δυσλειτουργική ομάδα που προβλέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις για τη σύνταξή του και ο κεντρικός ρόλος που ανατέθηκε στα ΚΔΑΥ κατέστησαν μη εφικτή την εφαρμογή του. Ο αριθμός των μαθητών που αξιολογήθηκαν από τα ΚΔΑΥ και έχει Ε.Ε.Π. το οποίο εφαρμόζεται και αξιολογείται σε τακτική βάση είναι σχεδόν ανύπαρκτος και σε κάθε περίπτωση δεν ξεπερνά το 1%, ενώ θα έπρεπε να είναι 100%. Οι νέες συνοπτικές και ασαφείς ρυθμίσεις για το Ε.Π.Ε. που απλά αλλάζουν το όνομα του Ε.Ε.Π., αν δεν

τροποποιηθούν, δεν πρόκειται να έχουν καλύτερη τύχη. Την ευθύνη για τη σύνταξη του Ε.Π.Ε. δεν πρέπει και δε μπορεί να την έχει το Κ.Δ.Α.Υ., κάτι το οποίο αποδείχτηκε τα προηγούμενα 7 χρόνια. Την ευθύνη για τη σύνταξη του Ε.Π.Ε. πρέπει να την έχει η σχολική μονάδα στην οποία φοιτά ο μαθητής σε συνεργασία με το Κ.Δ.Α.Υ. Η σύνθεση της ομάδας που θα συντάσσει το Ε.Π.Ε. είναι: εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, γονείς, εκπαιδευτικός του Κ.Δ.Α.Υ., άλλη ειδικότητα όπου απαιτείται. Στην ομάδα θα μπορεί να συμμετέχει ο σχολικός σύμβουλος γενικής ή ειδικής αγωγής. Η σύνταξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του Ε.Π.Ε. πρέπει να είναι υποχρεωτική για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες (Δαρβούρης, 2012).

Η πορεία του Ε.Π.Ε. αξιολογείται από την ομάδα τακτικά μία φορά τουλάχιστον το χρόνο ή και εκτάκτως αν το ζητήσουν οι γονείς ή κάποιο άλλο μέλος της ομάδας. Παραφράζοντας τη φράση των ημερών θέλω να τονίσω ότι, «μη Ε.Π.Ε. σημαίνει μη διασφάλιση ποιοτικών υπηρεσιών ειδικής αγωγής», κι αυτή είναι η πραγματικότητα σήμερα. Αυτή η πραγματικότητα, των μη ποιοτικών υπηρεσιών, θα συνεχίσει να υπάρχει αν δεν υπάρξουν ουσιαστικές τροποποιήσεις στο νομοσχέδιο.

Η ίδρυση τμημάτων «πρώιμης παρέμβασης» είναι καταρχήν θετική, αρκεί να μπει στη σωστή και διεθνώς αποδεκτή βάση του. Τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης δεν είναι δυνατό να απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έναρξη της παρέμβασης στην προσχολική ηλικία αποτελεί για τις σοβαρές διαταραχές, που μπορούν να διαπιστωθούν από τη γέννηση του παιδιού ή λίγο αργότερα, καθυστερημένη και όχι πρώιμη παρέμβαση. Έχει ήδη χαθεί κρίσιμος και πολύτιμος χρόνος. Η πρώιμη παρέμβαση διεθνώς αφορά τις ηλικίες 0 - 4 ετών. Η παρέμβαση μέχρι την ηλικία των δύο ετών θα γίνεται στο σπίτι και θα στηρίζεται στην εκπαίδευση και υποστήριξη των γονέων, ενώ μετά τα δύο θα συνδυάζεται και με τη φοίτηση τους στα τμήματα πρώιμης παρέμβασης (Δαρβούρης, 2012).

Η στενή συνεργασία με τις υπηρεσίες υγείας είναι απαραίτητη. Αν η ρύθμιση για την πρώιμη παρέμβαση δε διορθωθεί, είναι ουσιαστικά κενή περιεχομένου, αφού τα τμήματα «πρώιμης παρέμβασης» ταυτίζονται ουσιαστικά με τα νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, και μόνο πρώιμη παρέμβαση δε συνιστούν. Αποτελούν απλά ένα επικοινωνιακό πυροτέχνημα. Αν δεν υπάρχει πολιτική βούληση για πρώιμη παρέμβαση, είναι καλύτερο να απαλειφθεί η σχετική αναφορά, παρά να γίνεται καταχρηστική χρήση του όρου. Πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία μπορεί να γίνει για τις ήπιες δυσκολίες (όπως είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), αλλά αυτή γίνεται μέσα στο κοινό νηπιαγωγείο με την

κατάλληλη εκπαίδευση των νηπιαγωγών ή και την υποστήριξη τους από ειδικούς παιδαγωγούς (Δαρβούρης, 2012).

2.7 Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε και ανέλυσε τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην επίτευξη του ρόλου του νέου σχολείου. Τα εμπόδια αυτά αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα, στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, στην ανεπαρκή επιμόρφωση των δασκάλων, στα προβλήματα που παρουσιάζονται στο έργο των σχολικών συμβούλων και τέλος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΕΔΔΥ. Το επόμενο κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων αυτών, ώστε να καταστεί πραγματικότητα η υλοποίηση του νέου σχολείου.

Κεφάλαιο 3. Τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων και η υλοποίηση του νέου Σχολείου Για Όλους

3.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να αναλύσει το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς μαθητές και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης παραθέτει τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και τη σημασία της ανάλυσης έργου για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά ως τρόπους υλοποίησης του νέου σχολείου. Τέλος αναλύει το σχολείο της ένταξης/συμπερίληψης, το οποίο αποτελεί τη βασική μορφή του νέου Σχολείου για Όλους.

3.2 Το σχολείο του μέλλοντος: Ένα Σχολείο για Όλους, Με Όλους

Το σχολείο του μέλλοντος είναι Ένα Σχολείο για Όλους, που οφείλει να προσφέρει την ευκαιρία να αναπτυχθεί το μοντέλο του εκπαιδευτικού που είναι γνωστό ως *open professionalism* και το οποίο προτείνει τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστή με έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο, ικανό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να εφαρμόζει καινοτομίες και γενικώς να κρίνει, να στοχάζεται και να δρα μέσα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και ελευθεριών. Η επικράτηση ωστόσο αυτού του μοντέλου απαιτεί να εξασφαλιστεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας, να δοθούν ελεύθερα πεδία δράσης στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό κατά την επιτέλεση του έργου του, να χαλαρώσει η γραφειοκρατία, να αποκεντρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα και να υπάρξουν ελαστικά αναλυτικά προγράμματα (Ξωχέλλης, 1998: 3-19).

Με βάση τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τη λειτουργία του νέου σχολείου, ο δάσκαλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα παρακάτω κριτήρια:

- ενθουσιασμό στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους συναδέλφους του,
- συνεργατικό πνεύμα για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την εφαρμογή διαφόρων μορφών εργασίας και την αντιμετώπιση προβλημάτων,
- ετοιμότητα για αυτοκριτική και διάλογο, αποδοχή κριτικών παρατηρήσεων και αξιολόγησης,

- υπευθυνότητα απέναντι στην εκπαίδευση, μόρφωση, διαπαιδαγώγηση των μαθητών, κάλυψη γνωστικών και συναισθηματικών κενών τους, συμβουλευτική και παρωθητική διάθεση,
- γνώσεις εξελικτικής ψυχολογίας και ψυχολογίας της μάθησης, κατοχή του περιεχομένου της διδασκαλίας, αλλαγή νοοτροπίας σχετικά με την προσφορά και επεξεργασία των γνώσεων και ικανότητα για την εφαρμογή ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μορφών εργασίας,
- ικανότητα για δημιουργική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, οργάνωση, ετοιμότητα για ανάληψη ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων με τους μαθητές,
- δυνατότητα για παροχή της γνώσης με παιγνιώδη μορφή, διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος μάθησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο δάσκαλος του νέου σχολείου πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ακόμα και να την εξατομικεύσει ανάλογα με τους δυνατούς του κάθε μαθητή (Βρεττός, 2002:33-35).

Στο νέο Σχολείο για Όλους, η διδασκαλία εξατομικεύεται βάσει των αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Παράλληλα παροτρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και όχι να καθίστανται παθητικοί δέκτες.

3.3 Διαφοροποίηση Αναλυτικού Προγράμματος

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα είναι κλειστό. Δεν παροτρύνει τον μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση αλλά τον παρακινεί στην αποστήθιση και την απομνημόνευση στείρων γνώσεων. Παράλληλα δεν παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:33-35).

Το νέο Σχολείο για Όλους, οφείλει να υιοθετήσει νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα απαιτείται το νέο αναλυτικό πρόγραμμα να είναι ανοικτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα έχει

δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας. Απαιτείται επίσης να είναι ανοικτό και ευέλικτο ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας. Τέλος ανοικτό και ευέλικτο ως προς τον μαθητή.

Επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να είναι:

- «στοχοκεντρικό, ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:33-35)».
- Συνοπτικό: Αναφέρεται στο πόσο βαρυφορτωμένο είναι, στην ποσότητα περιεχομένου που περιλαμβάνει σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας και όλες τις σχολικές δραστηριότητες.
- Ισορροπο: Αναφέρεται στο κατά πόσο είναι ή όχι ετεροβαρές ως προς τα είδη μάθησης που περιλαμβάνει (πληροφορίες, έννοιες, θεωρίες, δεξιότητες, διαδικασίες, τρόπους σκέψης), έτσι ώστε να επιτυγχάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.
- Σύγχρονο: Αναφέρεται στη δυνατότητά του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής εποχής και ειδικότερα στις ανάγκες της κοινωνίας, του μαθητή, των γνωστικών αντικειμένων.
- Επιστημονικό: Αναφέρεται στο κατά πόσο περιέχει έγκυρες επιστημονικές γνώσεις και παιδαγωγικές αρχές και προσεγγίσεις.
- Λειτουργικό: Αναφέρεται στη δυνατότητά του να εφαρμοστεί αποτελεσματικά με βάση τις δυνατότητες και την υποδομή των σχολείων.
- Συνεχής: Αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο τα επιμέρους μαθήματα και οι εμφάνσεις τους συμβάλλουν στην επίτευξη του γενικού σκοπού.
- Συνεπές: Αναφέρεται στους δεσμούς και στις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους τα διάφορα συστατικά/δομικά στοιχεία ενός προγράμματος, δηλαδή η φιλοσοφία, σε σχέση με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους, το περιεχόμενο, το υλικό που χρησιμοποιείται και τους τρόπους αξιολόγησης.
- Δημοκρατικό: Αναφέρεται στο κατά πόσο γίνεται αποδεκτό χωρίς να επιβάλλεται, καθώς και στον βαθμό στον οποίο προνοεί για ίσες ευκαιρίες και υψηλά προσδοκώμενα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές.

- **Αποτελεσματικό:** Αναφέρεται στο κατά πόσο αυτά που ορίζει ως προσδοκώμενα αποτελέσματα μπορούν να μετρηθούν/τεκμηριωθούν ως αποτελέσματα στη συμπεριφορά του μαθητή.

Όταν το πρόγραμμα δεν αξιολογείται θετικά σε σχέση με τα πιο πάνω κριτήρια, τότε πάσχει από ανισορροπία, ασυνέπεια και ασυνέχεια, που οδηγούν σε αναποτελεσματικότητα (ανικανότητα επίτευξης του σκοπού της εκπαίδευσης).

Οι λόγοι, που οδήγησαν στη δημιουργία ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων είναι οι ριζικές αλλαγές στον κόσμο, οι οποίες αφορούν στο πρόβλημα προετοιμασίας των παιδιών για έναν αυριανό διαφορετικό κόσμο. Η έκρηξη των γνώσεων, δεδομένου ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στη νέα κατάσταση χωρίς να επιβαρύνει ψυχικά και σωματικά τους μαθητές, αλλά και χωρίς περιορισμό των σύγχρονων γνώσεων της επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης. Οι εγγενείς αδυναμίες του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος (έλλειψη έρευνας για τα Α.Π., λειτουργικές αδυναμίες που οφείλονται στο γεγονός ότι ξεκινούν πάντα και αποκλειστικά από τα περιεχόμενα διδασκαλίας). Η διόγκωση του αριθμού των μαθητών (επέκταση υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ποικιλία αναγκών μαθητών, έμφαση του Α.Π. στη μορφωτική αλλά και την κοινωνικοποιητική λειτουργία του Σχολείου). Τέλος η σχέση εκπαιδευτικών και ειδικών στη σύνταξη των Α.Π. (μεταβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών, απαίτηση για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και διαδικασιών σύνταξης Α.Π.) (Γερογιάννης & Μπούρας, 2012:482-489).

3.3.1 Αναλυτικά προγράμματα και αλλοδαποί μαθητές

Καθώς οι χώρες προέλευσης των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία είναι πολλές και διαφορετικές, όσον αφορά την πολιτισμική τους κατάσταση, διαφορετικοί πολιτισμοί συμβιώνουν και ερχόμενοι σε επαφή αντιπαραθέτουν τις αξίες τους, την πολιτική τους διάσταση, τις ιστορικές τους αναφορές, τα πολιτεύματά τους, τις κοινωνικές τους αξίες και την κοινωνική τους οργάνωση. Έτσι, η εκπαίδευση παίρνει έναν ξεχωριστό ρόλο. Η αποστολή του σχολείου συνδέεται με στόχους που έχουν να κάνουν όχι μόνο με την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, αλλά και με την κοινωνικοποίησή τους, ώστε να μπορέσουν να μετάσχουν ενεργά στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι πολίτες. Στον κοινωνικοποιητικό αυτό ρόλο του σχολείου, αφετηρία και σκοπός του οποίου είναι η

λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, θα πρέπει να προστεθεί και η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας. Το σχολείο σήμερα θα πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες μιας δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Με αυτήν την προοπτική, το σχολείο, όντας θεσμός που στοχεύει να εκπαιδεύσει και να διδάξει τη δημοκρατική συμβίωση σ' ένα πνεύμα κατανόησης και συνεργασίας με τους άλλους λαούς, αποκτά μεγάλη αξία, είτε ως χώρος όπου κατεξοχήν δημιουργούνται τέτοιας μορφής προβλήματα, είτε ως στρατηγικός παράγοντας, ικανός να τα αντιμετωπίσει. Η απάντηση σ' αυτές τις παρακινήσεις είναι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, που πρέπει να διαπνέει τα αναλυτικά προγράμματα, και η οποία μπορεί να συνεισφέρει στη λύση της αντίθεσης, ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και τον κόσμο της κοινωνίας, την οποία αντιμετωπίζει ο «άλλος» μαθητής και η οικογένειά του έξω από το σχολείο (Νικολάου, 2000:82-85; (Winkler, 2007:12-15).

Τα αναλυτικά λοιπόν προγράμματα στο πλαίσιο μιας πολυφυλετικής-πολυπολιτισμικής κοινωνίας οφείλουν να λαμβάνουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, που «κουβαλούν» οι μαθητές. Μια διαμεσολάβηση που δεν μειώνει τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά, αλλά αντίθετα ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα. Σήμερα ζητείται από το σχολείο να εφοδιάσει τις καινούργιες γενιές με το αίσθημα σεβασμού και αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών, αλλά και με τα κατάλληλα σύνεργα για να αντιταχθούν σε πνευματικό-πολιτιστικό-ηθικό-θρησκευτικό-ψυχολογικό επίπεδο, σ' εκείνα τα στερεότυπα που ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις και απομακρύνουν τις ελπίδες για ειρήνη. Το σχολείο έχει χρέος να αντιμετωπίσει και να διαλύσει τις κοινωνικές προκαταλήψεις που νομιμοποιούν μορφές οικονομικής και πολιτιστικής αλλοτρίωσης, εκμετάλλευσης, διάκρισης και καταδίωξης, αλλά και να αμβλύνει και να αναγνωρίσει σαφέστερα τα κυριότερα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα. Επομένως, το σχολείο καλείται να επεκτείνει την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλα τα άτομα, τις ομάδες και τους λαούς, χωρίς διακρίσεις φύλου, γλώσσας, πολιτισμού, θρησκευτικών πιστεύω, φιλοδοξιών κ.ο.κ (Ευαγγέλου, 2007:22-26).

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί και τα αντικείμενα ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος απαιτούν από τα σχολεία να αναπτύξουν τακτική που θα ανταποκρίνεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει δύο σκοπούς: Ο πρώτος σκοπός

είναι να ενισχύσει μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα την άποψη ότι τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων, που συχνά μιλούν δύο γλώσσες, έχουν τις ευκαιρίες να επεκτείνουν και να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που αποκτούν από το σπίτι, σχετικά με τη δική τους πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά. Αυτό θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και θα το κάνει να νιώσει υπερήφανο για το πολιτιστικό και γλωσσικό του παρελθόν. Ο δεύτερος σκοπός είναι να αναγνωρίσει ότι όλα τα παιδιά μεγαλώνουν και θα ζήσουν τη ζωή τους σ' ένα πολυπολιτισμικό τόπο και σ' ένα έθνος που είναι μέλος ενός αλληλοεξαρτώμενου κόσμου. Συνεπώς όλα τα παιδιά, άσχετα με το εθνικό τους παρελθόν, πρέπει να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ζήσουν αρμονικά μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Σούλης, 2002: 47-48).

Στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος ως αντικείμενο γνώσης θεωρείται οι μαθητές να γνωρίζουν και να κατανοούν την πολυπολιτισμική σύνθεση του τόπου, του έθνους και της παγκόσμιας κοινότητας, να γνωρίζουν και να κατανοούν τις αξίες και τα πιστεύω, το είδος ζωής, τις γιορτές μερικών κοινοτήτων, αντιμετωπίζοντας την καθεμία σαν μέλος αυτού του πολιτισμού, να γνωρίζουν και να κατανοούν τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα διάφορων εθνικών ομάδων και ατόμων σε διάφορους τομείς του πολιτισμού (π.χ. στην Ιατρική, τη Λογοτεχνία, τη Μουσική, την Αρχιτεκτονική), να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς, να αναγνωρίζουν τις κοινές αξίες μεταξύ των ανθρώπων, να κατανοούν τα γεγονότα που αφορούν τη μετανάστευση, ώστε να τη βλέπουν σαν ένα κοινό φαινόμενο κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Επίσης να κατανοούν το μέγεθος της ανισότητας μέσα σ' ένα έθνος και στις κοινότητες του κόσμου και να καταλαβαίνουν τις επιζήμιες συνέπειες της διάκρισης και της προκατάληψης και ότι ορισμένα προβλήματα δεν μπορούν να ερευνηθούν, εκτός κι αν αντιμετωπισθούν σε παγκόσμια και ιστορική κλίμακα, και δεν μπορούν να λυθούν χωρίς συνεργασία (π.χ. φτώχεια, βία, καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) (Ευαγγέλου, 2007:22-26).

Στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια στάσεων που ευνοούν τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανάπτυξη θετικής στάσης προς την πολιτισμική αντίθεση, η συνειδητοποίηση των αρνητικών και βλαβερών συνεπειών της προκατάληψης και του ρατσισμού και η αναγνώριση και εξουδετέρωση των προκαταλήψεων των μαθητών (Ευαγγέλου, 2007:22-26).

Στο πλαίσιο επίσης ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια για την εθνική και γλωσσική τους κληρονομιά, να αναπτύξουν ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σεβασμού για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων, να αναπτύξουν συμπάθεια για τους ανθρώπους που οι εμπειρίες τους και τα πιστεύω τους μπορεί να είναι διαφορετικά από των άλλων, να αναπτύξουν ικανότητες αποτελεσματικής και υπεύθυνης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή του σχολείου, της κοινότητας ή της δημοκρατικής κοινωνίας. Επίσης επιδιώκεται να μπορούν να εξουδετερώσουν με επιτυχία την προκατάληψη και το ρατσισμό και να κρίνουν και να αξιολογούν αυτά που βλέπουν και να αμφισβητούν τα στερεότυπα (Ευαγγέλου, 2007:22-26).

Σε διεθνές επίπεδο, όλο και περισσότερα κράτη ενδιαφέρονται για την επεξεργασία και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών που από τη μια διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υποβάθρου, και από την άλλη αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως «καταλύτη» για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη όλων. Έτσι, σε πολλά κράτη σήμερα, έχουν κινητοποιηθεί οι κρατικές υπηρεσίες, οι νομαρχίες, οι σχολικές διευθύνσεις και οι επαγγελματικές ενώσεις για να πετύχουν αξιόλογες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, που δεν αφορούν μόνο τα περιεχόμενα που διδάσκονται, αλλά κάθε πλευρά της πολιτιστικής πραγματικότητας του σχολείου, όπως τις στρατηγικές της διδασκαλίας, το κλίμα μέσα στην τάξη, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους τρόπους επαλήθευσης των αποτελεσμάτων (Gundara, 2011:26-29).

Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου προσφέρει μια διπλή δυνατότητα. Από τη μια πλευρά, επιχειρείται η εκτίμηση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, και από την άλλη η ένταξή της σε υπερεθνικό και διαπολιτισμικό επίπεδο, με την ευκαιρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που προβλέπει η συνθήκη του Μάαστριχτ και της παρουσίας των εξω-κοινοτικών μεταναστών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα προγράμματα για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, αλλά και για το γυμνάσιο και το λύκειο, πρέπει να λειτουργούν με βάση αυτές τις κατευθύνσεις (Banks, 2004:101-104).

3.3.2 Αναλυτικά προγράμματα και ειδική αγωγή

Τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν τους στόχους της ειδικής αγωγής σε εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο. Θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να φέρουν τα χαρακτηριστικά των ειδικών αναγκών που έχουν τα παιδιά με αναπηρίες ώστε να είναι σε θέση να καλύπτουν τις ανάγκες τους (Παντελιάδου, 2004:12-15).

Η ειδική αγωγή αποτελείται από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1993:31).

Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει πρωταρχικά να καλύπτουν τους στόχους που έχει η ειδική αγωγή. Οι στόχοι αυτοί έχουν θεσμοθετηθεί πλέον από τον Ν.1566/85 και πιο συγκεκριμένα από το άρθρο 32 ως εξής:

«α) η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους,

β) η ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία, και

γ) η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο» (ΥΠΕΠΘ, 1988:58).

Για να μπορέσουν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει οι αρχές της ειδικής αγωγής και οι στόχοι της να ενσωματωθούν στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα πρέπει να είναι εξειδικευμένα και ευέλικτα ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ειδικές ανάγκες που υπάρχουν. Βέβαια, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν ειδικά αναλυτικά προγράμματα που απευθύνονται σε κάθε μία από τις κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2004:12-15).

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις των κανονικών σχολείων μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές καθυστέρησε ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Ο νόμος 1566/85 εδραίωσε τις τάξεις ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες που όμως δεν ήταν τίποτε άλλο από ξεχωριστές και πάλι τάξεις. Πολύ αργότερα και σε ελάχιστες περιπτώσεις, λόγω κάποιων

ειδικών προγραμμάτων, κάποιοι μαθητές κυρίως τυφλοί, τοποθετήθηκαν σε τάξεις μαζί με άλλους μαθητές (Λιοδάκης, 1991:9-11).

Αυτές όμως οι προσπάθειες δεν αποτέλεσαν αφετηρία ούτε για βελτίωση της κατάστασης αλλά ούτε και εξελίχθηκαν περισσότερο. Το γιατί δεν μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα οφείλεται κυρίως στην δομή που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα μας. Όσες μετατροπές και προσαρμογές και αν γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη τότε δεν θα μπορέσουν να εφαρμοστούν. Για παράδειγμα, όσο και αν τροποποιηθούν τα αναλυτικά προγράμματα προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός κωφού παιδιού, αν δεν τροποποιηθεί ο τρόπος διδασκαλίας και εάν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα υποστηρικτικά μέσα, αυτό το παιδί δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί ούτε εκπαιδευτικά, αλλά ούτε και κοινωνικά (Padeliadu, 1996:12-15).

Στους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική υστέρηση, πρέπει να είναι η διαμόρφωση ατόμων, τα οποία θα είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν, κατά το μέτρο του δυνατού, στις ποικίλες προκλήσεις της ζωής, που καθίσταται ολοένα πιο πολύπλοκη. Εάν για τις παλιότερες μορφές κοινωνικής οργάνωσης ήταν σχετικά εύκολο να εντάξει κανείς ένα άτομο με νοητική υστέρηση της υποκατηγορίας «εκπαιδεύσιμο» στον κοινωνικό και παραγωγικό ιστό, σήμερα αυτό είναι πλέον δύσκολο (Μάντης, 2001:19-22).

Η ικανότητα αντίληψης της πραγματικότητας, η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, η εύρεση και αξιολόγηση εναλλακτικών τρόπων δράσης, καθώς και η επιλογή κάθε φορά της πλέον συμφέρουσας λύσης για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και ως υποκειμένου που βιώνει και ως μέλους της ομάδας, είναι από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν (Λαμπίδη, 2000: 57-64).

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας του ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία για την ανάπτυξη της συναισθηματικής ασφάλειας και της ανεξαρτησίας, που είναι απαραίτητες για τη λειτουργία του ατόμου στο σχολικό χώρο, θα πρέπει να ενταχτούν δραστηριότητες του βιωματικού τύπου εκπαίδευσης η οποία θα προσεγγίζει το άτομο ως πρόσωπο στη θετική προοπτική της ενεργού συμμετοχής στην όλη διαδικασία της μάθησης. Μια τέτοιου τύπου προετοιμασία επηρεάζει άμεσα και θετικά την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση και κινητοποιεί τη διάθεση του προσώπου για έρευνα

και προσέγγιση του κατά περίπτωση αντικειμένου προσέγγισης, μέσα από μια ενεργητική-παραγωγική-συμμετοχική οπτική (Μάντης, 2001:19-22).

Σε αυτήν τη διαδικασία, ο ειδικός που παρεμβαίνει στο προκαταρκτικό στάδιο της προετοιμασίας του προσώπου με Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία για τη λειτουργική ένταξή του στο σχολικό χώρο, δεν μεταβιβάζει γνώσεις ούτε έχει έτοιμες απαντήσεις εφαρμόσιμες σε κάθε περίπτωση, αλλά συντονίζει και καταλύει τη διεργασία μάθησης. Στη βάση του θεωρητικού μοντέλου της βιωματικής εκπαίδευσης και των επιστημολογικών αρχών επάνω στις οποίες αυτό στηρίζεται, όπως έχουν τεθεί και αναπτυχθεί από το Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου (Λαμπίδη, 2000: 57-64), και για την περίπτωση της προετοιμασίας του ατόμου ώστε να αναπτύξει συναισθηματική ασφάλεια και ανεξαρτησία στην προοπτική της ένταξης σε σχολικές διαδικασίες, θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο παρέμβασης. Σε αυτό θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται οι εξής φάσεις:

α. Η αξιοποίηση της δυναμικής της μικρής ομάδας σε σχέση με τις μεγάλες ομάδες που περιλαμβάνονται σε μεγάλες σχολικές μονάδες, με στόχο την ανάπτυξη άμεσων προσωπικών σχέσεων του ψυχοπαιδαγωγού με το άτομο που εκπαιδεύεται. Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα για την απελευθέρωση όλου του ατομικού δυναμικού και την αξιοποίηση - κοινωνική και παραγωγική - των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία, γεγονός που θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν και αυτά από την πλευρά τους όλο εκείνο το πλέγμα των πρωτογενών διαπροσωπικών σχέσεων που είναι απαραίτητες για τη, μερικώς έστω, αυτόνομη διαβίωσή τους. Αυτό πρέπει να διαχωρίζεται από την άμεση ικανοποίηση όλων των επιθυμιών και την υποταγή του κοινωνικού περιγύρου στις ανάγκες του ατόμου, γιατί κάτι τέτοιο θα σηματοδοτούσε μια πολύπλοκη κατάσταση κοινωνικής παθογένειας (Μάντης, 2001:19-22).

β. Η ανάδειξη του ρόλου της ροής και της διεργασίας της διαδικασίας της εκπαίδευσης σε αντιπαράθεση με τις δομημένες και προγραμματισμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με στόχο την απελευθέρωση όλου του δυναμικού της δημιουργικότητας που ενυπάρχει, όχι μόνο στο άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία, αλλά και στον παρεμβαίνοντα εκπαιδευτικό. Καθώς οι κοινωνικές συνθήκες ανατρέπονται συνεχώς, απαιτείται «εκπαίδευση στην ετοιμότητα για αλλαγή της προγραμματισμένης δομής, όταν οι διεργασίες οδηγούν αλλού, και ικανότητα να δράσει κανείς σύμφωνα με αυτά που

προκύπτουν ανά πάσα στιγμή ως νέες ανάγκες για το άτομο και την ομάδα» (Λαμπίδη, 2000: 57-64).

γ. Η ενθάρρυνση εμπειριών που προάγουν τη λειτουργική επίλυση των συγκρούσεων στην προοπτική της ένταξης σε σχολικά προγράμματα, με στόχο τη συνολική-εποπτική προσέγγιση των προβλημάτων από το άτομο-μαθητή με Εδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία.. Στη σημαντική χρονική περίοδο της σχολικής ηλικίας, διαδραματίζονται πολύπλοκες μαθησιακές διεργασίες ακόμα και για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με ένα νέο τρόπο απόκτησης γνώσεων, και, ως εκ τούτου, δημιουργείται σε αυτό η ανάγκη να ανταποκριθεί σε αυτήν τη νέα πραγματικότητα. Όμως, πολλές φορές τα αντικείμενα τα οποία προβάλλονται στο παιδί για μάθηση έχουν ελάχιστη σχέση με τις άμεσες ανάγκες και επιθυμίες του ίδιου του παιδιού, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει τη διαδικασία αποδοχής του σχολικού χώρου. Επίσης η μη απόκτηση από το παιδί των μη βασικών ψυχοκοινωνικών μαθησιακών διαδικασιών δεν το βοηθά να γίνει δεκτικό στην πρόσκτηση σχολικών γνώσεων (Καλαντζή-Αζίζι, 1985:55-59).

δ. Η εξέλιξη διαδικασιών συμμετοχικού βιωματικού τύπου, όπου τα προβλήματα ένταξης και προσαρμογής πρέπει να αντιμετωπίζονται κατ' αρχάς στον άμεσο οικογενειακό χώρο με τις κατάλληλες προσαρμογές και παρεμβάσεις. Έργο του εκπαιδευτικού, μεταξύ άλλων, είναι: να «εμπλέξει» κατά το δυνατόν περισσότερα άτομα από την ευρύτερη οικογένεια, να αναπτύξει με σαφήνεια και να προχωρήσει σε επικοινωνιακή συνδιαλλαγή με το ίδιο το προς ένταξη άτομο, να έχει ως μέριμνά του τη διαρκή προσπάθεια παροχής πρωταγωνιστικού ρόλου σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις από την πλευρά του ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία. Επίσης, να συνεργαστεί με άλλους ειδικούς (πχ ψυχολόγο, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή κ.λ.π), ώστε βοηθούμενος από Διεπιστημονική Ομάδα, να είναι σε θέση να στηρίζει συνεργατικές προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη λειτουργία του συνόλου των μελών της οικογένειας, να αξιοποιήσει και να αναπτύξει την ισχυρή γονεϊκή συμμαχία -καμιά φορά συμμαχώντας εκ περιτροπής με τους συζύγους-, ώστε να υπάρξει άμεση βοήθεια στην προσπάθεια για ανάταξη και ένταξη, να δημιουργήσει και άμεσους προσωπικούς δεσμούς με το κάθε μέλος της οικογένειας χωρίς τριγωνικά ή πολυγωνικά σχήματα για την επιμέρους έκφραση του κάθε μέλους της οικογένειας. Να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την αυτονομία, την πρωτοβουλία και την αυτοκαθοδήγηση των μελών της οικογένειας στην προσπάθεια να

βοηθήσει το παιδί με τις ειδικές ανάγκες να εγκαταστήσει «μηχανισμούς ελέγχου» των παραμορφωτικών αντιλήψεων για κάθε δραστηριότητα από τα μέλη της οικογένειας και να ενισχύσει τις ρεαλιστικές προσεγγίσεις για το ίδιο το πρόβλημα του παιδιού τους, με στόχο την αποδοχή του, όχι βέβαια στην κατεύθυνση της στατικής προσέγγισής του. Να ενισχύσει τις καταστάσεις έκφρασης και αυτοδιαχείρισης των συναισθημάτων στην κατεύθυνση της της αποφόρτισης, της εκδραμάτισης αλλά και της ανατροφοδότησης, με στόχο τη λειτουργική ένταξη του συνόλου των μελών της οικογένειας και του άμεσου κοινωνικού περιγύρου στην προοπτική της αυτοδύναμης ένταξης του ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία στην εκπαιδευτική και παραγωγική δραστηριότητα (Landgarten, 1999:121-123).

ε. Η αποδοχή της διαφοράς, η οποία δεν μπορεί να αναταχθεί, όχι βέβαια με βάση το παρωχημένο «δικαίωμα στη διαφορά», αλλά με βάση το αίτημα -του ατόμου και της οικογένειάς του - για ανοχή λόγω της κατάστασης την οποία βιώνουν και με τη δέσμευση ότι το όποιο έλλειμα δεν θα γίνει το άλλοθι και το επιχείρημα για «κερδοσκοπία» σε βάρος του κοινωνικού συνόλου, που καλείται να επωμιστεί το βάρος της επιπρόσθετης προσφοράς προς τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία. (Μάντης, 2001:19-22).

στ. Η προβολή των θετικών σημείων της συμπεριφοράς του ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία και η επεξεργασία των αρνητικών στοιχείων, που εκδηλώνονται και ως απόρροια των καταστάσεων και των συναισθημάτων μειονεξίας τα οποία βιώνουν το άτομο και η οικογένειά του. «Η υπογράμμιση του λάθους ως βασικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν απόρροια μιας παραδοσιακής πραγματικότητας, που είχε στόχο την ενότητα της ομάδας, για να διασφαλισθεί η επιβίωσή της, μέσα από τη συμμόρφωση ή και υποταγή των ιδιαιτεροτήτων του ατόμου στην εξυπηρέτηση του συλλογικού οφέλους (Λαμπίδη, 2000: 57-64).

3.3.3 Ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα

Τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, υπό την έννοια, ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να παρέμβει σε αυτά ανάλογα με τις ανάγκες που επιβάλλει η κάθε σχολική τάξη. Εξάλλου καμία σχολική τάξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ομοιογενής. Όπως προβλήθηκε στην μέχρι τώρα παρούσα εργασία, μια σχολική

τάξη μπορεί να περιλαμβάνει μαθητές από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ή από διαφορετικές εθνικότητες ή ακόμα και παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλα τα παραπάνω απαιτούν την ύπαρξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, στα οποία ο καθηγητής δε λειτουργεί ως παιδαγωγός, αλλά ως συντελεστής, προκειμένου να μεγιστοποιήσει την αποδοτικότητα των μαθητών. Τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν έναν τρόπο, βάσει του οποίου μπορεί να πραγματοποιηθεί μια άτυπη αλλά σύγχρονη προσαρμογή στις επιταγές της κυρίαρχης ιδεολογίας της κοινωνίας μας (Κόπτης & Μητροπούλου, 2010).

Για να σχεδιαστεί ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να μην είναι πολύ λεπτομερειακό ως προς το περιεχόμενό του και να μην είναι προσκολλημένο στα σχολικά εγχειρίδια, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αποδεσμευτεί από αυτό και να μην περιορίζεται στην απλή εφαρμογή των σχεδιασμών της κεντρικής εξουσίας και στην αυστηρή καθοδήγηση των προσχεδιασμένων προγραμμάτων. Ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συσχετίσει τα περιεχόμενά του με τις εμπειρίες των μαθητών, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και ενισχύοντας τα κίνητρά τους (Τριλιανός, 1991). Στα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός κρατά το βασικό σκοπό της διδακτικής ενότητας και τροποποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς βάσει των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Προκειμένου για τη δημιουργία ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, απαιτείται πρώτα από όλα ο προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών. Στη συνέχεια, απαιτείται η ανάλυση των αναγκών αυτών και η καθιέρωση στόχων, οι οποίοι θα ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες. Έπειτα προσδιορίζονται και επιλέγονται οι διδακτικές μέθοδοι, που θα καλύψουν τις ανάγκες αυτές και στη συνέχεια επιχειρείται μια δοκιμαστική εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικό επίπεδο. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής, η οποία θα κρίνει το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να το υιοθετήσει ή να το απορρίψει (Γερογιάννης & Μπούρας, 2012).

3.3.4 Ανάλυση έργου

Η μέθοδος της ανάλυσης έργου αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την προσαρμογή των διδακτικών στόχων στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, προσφέρει στον εκπαιδευτικό την απαιτούμενη διδακτική ευελιξία για την ενσωμάτωση των μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στη διαδικασία του μαθήματος, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα σε ικανοποιητικό βαθμό την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος για όλους τους μαθητές. Με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου, ο εκπαιδευτικός απλοποιεί το διδακτικό στόχο σε επιμέρους βήματα, προκειμένου να τον απλοποιήσει. Η ανάλυση έργου διακρίνεται σε δύο μορφές: τη διαδικαστική ανάλυση έργου, στην οποία επιμερίζονται και απλοποιούνται διαδικασίες και πράξεις, ψυχοκινητικής και γνωστικής φύσεως και στην ιεραρχική ανάλυση έργου, στην οποία επιμερίζονται και απλοποιούνται διαδικασίες, που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων (Ζησιμόπουλος, 2007:53-55).

Κατά τη μέθοδο της ανάλυσης έργου, οι δραστηριότητες στρέφουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο «εσωτερικό» του διδακτικού αντικειμένου και προβαίνουν σε διαδικασίες ανάλυσης των δομικών στοιχείων που συνθέτουν το όλον καθώς και των σχέσεων που συνδέουν μεταξύ τους τα στοιχεία αυτά (Ματσαγγούρας, 2006:66-69).

Για την απόκτηση της διαδικαστικής γνώσης το άτομο ενδείκνυται να περάσει από συγκεκριμένες μαθησιακές διεργασίες, που ξεκινούν με τη σχηματοποίηση ή μοντελοποίηση της διαδικασίας, συνεχίζουν με την τροποποίηση του αρχικού μοντέλου, και ολοκληρώνονται με την εσωτερίκευση του μοντέλου δράσης. Για να διευκολύνει ο εκπαιδευτικός την πρώτη φάση μάθησης, μπορεί να χρησιμοποιήσει μεταξύ των άλλων την αναλογική σκέψη, να παρουσιάσει με υποδειγματικό τρόπο τη διαδικασία και τον τρόπο σκέψης που στηρίζουν τη διαδικασία αυτή (think about), που σημαίνει ότι μετέτρεψε τη διαδικαστική σε δηλωτική γνώση, ή, τέλος, να παραστήσει με σχηματικό τρόπο τα βήματα της διαδικασίας (task analysis). Για τη διευκόλυνση της δεύτερης φάσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλύσει τα χαρακτηριστικά παραδείγματα, για να αναδείξει τις αρχές που διέπουν την όλη διαδικασία, ή ακόμη να αναλύσει τα συνηθισμένα λάθη των μαθητών, για να αναδείξει τις εσφαλμένες αντιλήψεις που οδηγούν σ' αυτά. Τέλος, για τη διευκόλυνση της εσωτερίκευσης και την επίτευξη της επιδιωκόμενης αυτοματοποίησης της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες καθοδηγημένης εξάσκησης στην αρχή και ακαθοδήγητης στη συνέχεια.

Η μεθοδολογία της ανάλυσης έργου παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά (Ματσαγγούρας, 2002:22-26):

Έχει σαφή ακαδημαϊκό προσανατολισμό και υψηλές προσδοκίες.

Προσφέρει με άμεσο τρόπο και κατά μικρά βήματα το περιεχόμενο του μαθήματος, και παρέχει ευκαιρίες κατευθυνόμενης και ημικατευθυνόμενης εξάσκησης.

Καλύπτει τη διδακτέα ύλη της ημέρας/χρονιάς και εξασφαλίζει μεγάλα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα.

Επιλέγει διδακτικό υλικό και διδακτικές τεχνικές που καθοδηγούν τους μαθητές στο μαθησιακό τους έργο.

Προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση ακαδημαϊκής φύσης στους μαθητές.

Υποβάλλει πολλές ερωτήσεις και παρέχει αναλυτικές επεξηγήσεις.

Εξασφαλίζει ένα οργανωμένο περιβάλλον συστηματικής, αλλά όχι καταπιεστικής, εργασίας.

Σήμερα, παρόλο που η ανάλυση έργου εφαρμόζεται κυρίως στη συμπεριφορική διδακτική προσέγγιση, έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται και στη γνωστική προσέγγιση της διδασκαλίας. Η γνωστική ανάλυση έργου, αφορά στην κατανόηση κειμένου ή σε άλλα γνωστικά έργα υψηλού επιπέδου και έχει ως στόχο ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει τη διαδικασία, που ακολουθείται στην επεξεργασία μιας νέας πληροφορίας. Για την υλοποίηση του task analysis ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει διατυπώσει με σαφήνεια την τελική συμπεριφορά, που αναμένει από τους μαθητές, να έχει επισημάνει τις επιμέρους δεξιότητες της τελικής συμπεριφοράς και να έχει διαμορφώσει μια αλυσιδωτή ακολουθία από την πιο απλή στην πιο σύνθετη δεξιότητα, να προβεί σε μια ανεπίσημη αξιολόγηση, προκειμένου να διαπιστώσει ποιες δεξιότητες κατέχει ήδη ο μαθητής και τέλος να ξεκινήσει τη διδασκαλία του με οδηγό την πιο εύκολη δεξιότητα και να προχωρά στις πιο σύνθετες (Ζησιμόπουλος, 2007:53-55).

3.3.5 Μεταγνωστικές Δεξιότητες και Δεξιότητες αυτορύθμισης

Με τον όρο «μεταγνωστικό» αποδίδεται ο αγγλόφωνος όρος «metacognition», τον οποίο πρωτοχρησιμοποίησε ο Flavell (1976: 231-235) και καθιέρωσε η βιβλιογραφία της Γνωστικής Ψυχολογίας, για να αναφερθεί σε δύο διακριτές λειτουργίες. Πρώτον, στη λειτουργία συνειδητοποίησης και ελέγχου του γνωστικού συστήματος που επιτρέπει στο άτομο να προγραμματίζει, να προβλέπει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του. Δεύτερον, στη γνώση που προσπορίζεται το άτομο μέσα από το μεταγνωστικό για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το γνωστικό σύστημα και τις στρατηγικές που ακολουθεί κατά την επεξεργασία των δεδομένων αποκαλείται και αποκαλείται μεταγνώση (metacognitive knowledge) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005: 297).

Το μεταγνωστικό χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και αποτελεί ανώτερη έκφανση του νοητικού, που παρεμβαίνει στρατηγικά προκειμένου να τονίσει και να διορθώσει τις γνωστικές λειτουργίες, ώστε να πραγματοποιηθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός. Οι ψυχολόγοι θεωρούν ότι ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα νοητικά «προικισμένα» άτομα και τα διαφοροποιούν από τα λιγότερο «προικισμένα» είναι ότι αναπτύσσουν με άνεση μεταγνωστικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2005:100). Παρομοίως, και οι ειδικοί σε κάποιο τομέα, σε σχέση με τους μη ειδικούς, ξεχωρίζουν στο ότι κατέχουν διαδικαστική γνώση σχετική με την αυτο-ρύθμιση, που είναι είδος μεταγνώσης. Οι δυνατότητες αυτο-ρύθμισης που παρέχει το μεταγνωστικό (McCombs 1988:150), καθιστούν το άτομο αυτόνομο στη σκέψη και στη δράση, αφού του επιτρέπει μόνο του, χωρίς εξωτερική βοήθεια,

(1) να προσδιορίζει τη φύση του προβλήματος που αντιμετωπίζει και να το αναλύει στα δομικά του στοιχεία,

(2) να στοχάζεται για το τι γνωρίζει (και τι αγνοεί) που έχει σχέση με τη λύση του προβλήματος,

(3) να καταστρώνει σχέδιο δράσης για την επίλυση του προβλήματος,

(4) να υλοποιεί και να κατευθύνει το σχέδιο δράσης επιφέροντας επιτόπου τις αναγκαίες αλλαγές,

(5) να ελέγχει το αποτέλεσμα της οργανωμένης παρέμβασής του, και

(6) να επανέρχεται με διορθωτικές παρεμβάσεις, διατηρώντας σε όλες τις παραπάνω φάσεις την ικανότητα να συντονίζει τη δράση του και να την συσχετίζει με τα δεδομένα και τους επιδιωκόμενους στόχους (Meadows 1996:79).

Παρόμοιες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ ειδικών και μη ειδικών έχει εντοπίσει η διδακτική έρευνα και μεταξύ καλών και αδύνατων μαθητών. Γι' αυτό η προσπάθεια του δασκάλου να βοηθήσει τους τελευταίους να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες πρέπει να στραφεί μεταξύ των άλλων και στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού (Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης 1998:26).

Το μεταγνωστικό ως λειτουργία εδράζεται σε συγκεκριμένο τμήμα του εγκεφάλου, το νεοφλοιό, και χρησιμοποιεί ως όργανο την «εσωτερική γλώσσα». Γι' αυτό οι νευροβιολόγοι το θεωρούν κατεξοχήν ανθρώπινη λειτουργία, η οποία φτάνει το ανώτερο σημείο της ανάπτυξής της μετά την ηλικία των 12 ετών, όταν δηλαδή το άτομο φτάσει στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης (Swartz & Perkins 1989:64). Επειδή οι γνωστικές λειτουργίες που αποτελούν αντικείμενο μελέτης του μεταγνωστικού αλλάζουν από ηλικία σε ηλικία, είναι αυτονόητο ότι και η μεταγνωστική ικανότητα ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία παράλληλη με τη γενικότερη αναπτυξιακή πορεία του ατόμου.

Αναλυτικότερα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι αυτό που αποκαλείται μεταγνωστικό απαρτίζεται (α) από (μετα)γνώση, (β) από δεξιότητες και (γ) από στάσεις. Η (μετα)γνώση αφορά στο ποιες διαδικασίες χρησιμοποιεί το άτομο και στο πώς και πότε μπορεί να τις χρησιμοποιήσει είτε για να αναλύσει και να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση είτε για να θέσει και να υλοποιήσει τις προσωπικές του επιδιώξεις.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι πολλές και ποικίλες. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται και οι εξής: η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή διεργασιών κατάλληλων για το συγκεκριμένο πρόβλημα, η επιλογή κατάλληλων για το πρόβλημα στρατηγικών, η κατάλληλη διευθέτηση του χρόνου και των ενεργειών, η ρύθμιση της πορείας της σκέψης, η ευαισθησία στην ανατροφοδότηση, η διορθωτική παρέμβαση και η ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005:26).

Η βιβλιογραφία κατατάσσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε δύο κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν οι απλούστερες μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται αυτόματα μέσα από τη γνωστική δραστηριότητα, όπως είναι π.χ. η δια-

δικασία της αυτοδιόρθωσης, η οποία αποτελεί μία από τις πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί. Αργότερα αναπτύσσει την ικανότητα να προβλέπει την εξέλιξη των γεγονότων και να τα προγραμματίζει εγκαίρως (Yon Wright 1992:64), η οποία επίσης ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών στρατηγικών που αναπτύσσονται αυτόματα.

Στη δεύτερη κατηγορία μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανήκουν πολυπλοκότερες δεξιότητες, όπως είναι η συστηματική καθοδήγηση της νοητικής διεργασίας για την επίλυση προβλήματος, που δεν αναπτύσσονται αυτόματα. Γι' αυτό είναι ανάγκη η ανάπτυξή τους να αποτελέσει συνειδητή και συστηματική επιδίωξη της εκπαίδευσης (Brueer 1994:280).

Οι λόγοι που συνηγορούν υπέρ της συστηματικής διδασκαλίας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, είναι πολλοί. Δύο από αυτούς είναι (α) ότι καθιστούν το άτομο αυτόνομο στο χώρο της μάθησης, που σημαίνει ότι το καθιστούν ικανό για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και (β) ότι αναπτύσσουν στο άτομο μια θετική στάση προς τη γνώση, τους εκπαιδευτικούς φορείς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κουτσελίνη 1995:35).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στον τομέα του μεταγνωστικού «τα πάντα» γύρω από τη σκέψη και τη μάθηση, ώστε όλα τα «γνωστικά» να μετατραπούν σε «μεταγνωστικά», δηλαδή να μετατραπούν σε συνειδητοποιημένες δραστηριότητες, για τις οποίες ο μαθητής θα έχει επαρκή γνώση και θα είναι ικανός να τις οργανώνει και να τις ελέγχει (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 1998:19).

Ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση όμως πρέπει να δώσει ο εκπαιδευτικός στις «βασικές» μεταγνωστικές δεξιότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται, η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων διεργασιών, τεχνικών και στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων, και γενικότερα για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού, η επιλογή κατάλληλων αναπαραστάσεων, η κατάλληλη κατανομή χρόνου και δραστηριοτήτων στα διάφορα μέρη της διαδικασίας λύσης του προβλήματος, η παρακολούθηση της πορείας επίλυσης ενός προβλήματος, η ευαισθησία για έμμεσες και άμεσες ανατροφοδοτήσεις, η διορθωτική παρέμβαση στο αρχικό σχέδιο δράσης και η ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005:26).

Οι παραπάνω, λοιπόν, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαρτίζουν το μεταγνωστικό, που είναι σημαντικότερος τομέας για τη Διδακτική. Σκοπός των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο σκέψης

που ακολούθησαν για να φέρουν σε πέρας ένα γνωστικό έργο, να εδραιώσουν την αποφασιστικότητά τους να ασχολούνται με δύσκολα γνωστικά έργα, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους για τις γνωστικές ικανότητές τους και, τέλος, να τελειοποιήσουν τις γνωστικές διαδικασίες. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες ανήκουν στην κατηγορία των γνωστικών δεξιοτήτων που δεν αναπτύσσονται αυτόματα. Όταν όμως αναπτυχθούν, επηρεάζουν θετικά την εμμονή του ατόμου σε δύσκολες και πολύπλοκες γνωστικές εργασίες, διότι του δημιουργούν την πεποίθηση ότι ελέγχει την κατάσταση, αφού γνωρίζει τι πρέπει να πράξει, γιατί και πώς. Έτσι, και τα αποτελέσματα στις δύσκολες εργασίες είναι σχεδόν πάντοτε ικανοποιητικά, αλλά και η συνεχής αυτοβελτίωση εξασφαλισμένη (Lipman 1995:24).

Με δραστηριότητες όπως οι παραπάνω, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι οι απαντήσεις στα ερωτήματα, οι λύσεις στα προβλήματα και, γενικότερα, η απόκτηση της γνώσης δεν είναι κάτι τυχαίο και αυθαίρετο ή κάτι εξωτερικό, το οποίο απλά πληροφορείται κανείς από τους άλλους που «ξέρουν», αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων εσωτερικών διεργασιών που κάνει το ίδιο το άτομο.

Για να διευκολυνθεί το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, οι μεταγνωστικές ερωτήσεις που υποβάλλει πριν, κατά ή μετά την εκτέλεση του γνωστικού έργου, κατηγοριοποιούνται σε πέντε κατηγορίες: (α) σε ερωτήσεις προγραμματισμού της σκέψης, (β) σε ερωτήσεις καθοδήγησης της σκέψης, (γ) σε ερωτήσεις αξιολόγησης της σκέψης, (δ) σε ερωτήσεις ανάλυσης των συναισθημάτων και (ε) σε ερωτήσεις ανάλυσης των γνωστικών έξεων. Πιο αναλυτικά:

Προγραμματισμός της Σκέψης

Όταν το άτομο θέτει και επιχειρεί να υλοποιήσει προσωπικούς στόχους, όταν του αναθέτουν να φέρει σε πέρας ένα έργο, ή, τέλος, όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα πρόβλημα, είναι αναγκασμένο, για να επιτύχει στην προσπάθειά του, να κάνει συστηματικό προγραμματισμό. Οι έρευνες όμως έχουν δείξει ότι τα νεαρά άτομα και οι μη έμπειροι σε έναν τομέα αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο για προγραμματισμό, και ρίχνονται σχεδόν αμέσως, με έναν άπελπι και αποσπασματικό τρόπο, στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος.

Ιδιαίτερη μάλιστα αδυναμία παρουσιάζουν κατά τον προγραμματισμό οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Fisher 1990:138).

Γι' αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός εγκαίρως, ή τουλάχιστον εκ των υστέρων, να βοηθήσει τους μαθητές να θέσουν ερωτήματα του τύπου (Fisher 1990:138):

- Ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημά μου ή ο στόχος μου;
- Πώς μπορώ να παραστήσω γραφικά ή συμβολικά τα δεδομένα του προβλήματος;
- Με ποιο από τα προβλήματα που έχω ήδη λύσει στο παρελθόν μοιάζει;
- Για ν' απαντήσω στη βασική μου ερώτηση, σε ποιες ερωτήσεις πρέπει ν' απαντήσω προηγουμένως;
- Σε ποια επιμέρους ερωτήματα μπορώ να χωρίσω το βασικό μου ερώτημα;
- Ποιες δυσκολίες συνάντησα τότε, και πώς τις αντιμετώπισα;
- Ποιες δυσκολίες προβλέπω ν' αντιμετωπίσω τώρα, και τι θα μπορούσα να κάνω;
- Μπορώ να αναλύσω το πρόβλημα σε μικρότερα βήματα;
- Ποια από τα στοιχεία που έχω είναι πρωταρχικής σημασίας και ποια όχι;
- Τι απορίες έχω αυτή τη στιγμή;
- Ποια υλικά ή πληροφορίες μου χρειάζονται;
- Πόσος χρόνος απαιτείται;
- Τι αποτελέσματα προβλέπω;
- Πώς αισθάνομαι για το πρόβλημα που καταπιάστηκα;

Για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του κατά τον προγραμματισμό της σκέψης, εκτός από τις κατάλληλες ερωτήσεις, μπορεί ακόμη:

(α) να ζητήσει από τους μαθητές του να χρησιμοποιούν κατά την περιγραφή των δραστηριοτήτων καθιερωμένους όρους, όπως είναι για παράδειγμα οι όροι «συγκρίνω», «προβλέπω» και «ιεραρχώ».

(β) να παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο στους μαθητές πώς σκέφτεται ο ίδιος σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τι θα κάνει και γιατί

(γ) να σχηματίζει μικρές ανομοιογενείς ομάδες, και να τους ζητεί να προβληματιστούν και να συναποφασίσουν τι θα κάνουν για να αντιμετωπίσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, ή για να πραγματοποιήσουν ένα έργο που τους ανατέθηκε

(δ) να ζητεί από τους μαθητές να διατυπώσουν ερωτήματα ή διλήμματα που δεν φαίνεται να επιλύονται με τις διαθέσιμες πληροφορίες

(ε) να ζητεί από τους μαθητές να περιγράψουν τις δυσκολίες που προβλέπουν να αντιμετωπίσουν κατά την εκτέλεση του γνωστικού έργου.

Απώτερος σκοπός όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι για κάθε πολύπλοκη διαδικασία ή δραστηριότητα ο προγραμματισμός είναι αναγκαίος, και ότι το έργο του προγραμματισμού είναι ευκολότερο όταν είναι γνωστοί οι απώτεροι στόχοι και η ανάλυσή τους σε επιμέρους ειδικότερους στόχους, κι όταν ενημερώνονται εγκαίρως για τα διαθέσιμα μέσα και τις εναλλακτικές διαδικασίες.

Καθοδήγηση της Σκέψης

Η βιβλιογραφία προτείνει δύο τεχνικές συνειδητοποίησης και ενίσχυσης της σκέψης, που έχουν χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία περιστάσεων με καλά αποτελέσματα, και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την καθοδήγηση της σκέψης. Οι τεχνικές αυτές είναι (α) η τεχνική της αναδρομικής περιγραφής της σκέψης, και (β) η τεχνική της έκφωνης σκέψης.

Κατά την αναδρομική περιγραφή της σκέψης, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν με κάθε λεπτομέρεια την πορεία που ακολούθησε η σκέψη τους, τα προβλήματα και τους δισταγμούς που αντιμετώπισαν, τον τρόπο που τα ξεπέρασαν, ή τι δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν, το σκεπτικό των επιλογών τους, καθώς και τις συναισθηματικές τους μεταπτώσεις κατά την πορεία της επεξεργασίας. Την ίδια περιγραφή μπορεί να κάνει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Παρόμοια είναι και η τεχνική της έκφωνης σκέψης (thinking aloud), την οποία προτείνει η βιβλιογραφία για τη χαλιναγώγηση του παρορμητισμού των μαθητών. Οι τελευταίοι καλούνται, κατά την πορεία της επεξεργασίας, να περιγράψουν φωναχτά, βήμα προς βήμα, τη διαδικασία επεξεργασίας. Ο Bandura (1986:65) θεωρεί ότι η τεχνική αυτή έχει ευρύτερη επίπτωση στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2005:331-332).

Αυτοαξιολόγηση της Σκέψης

Το πρώτο και βασικό βήμα στη διαδικασία της αξιολόγησης της σκέψης είναι να περιγράψει ο μαθητής με ουδέτερους όρους, δηλαδή όχι αξιολογικούς, την πορεία που ακολούθησε για να επιλύσει το πρόβλημα. Η επόμενη ερώτηση, που έχει κι αυτή μεγάλη σημασία, είναι η ερώτηση: «Πώς ξέρεις ότι έλυσες τελικά το πρόβλημα και ολοκλήρωσες την αποστολή σου;» Μετά από τις βασικές αυτές ερωτήσεις, βέβαια, έχουν θέση οι αξιολογικές ερωτήσεις του τύπου: «Πόσο ικανοποιημένος είσαι από τον τρόπο που προγραμματίσες και εκτέλεσες το σχέδιό σου; Τι δυσκολίες συνάντησες που δεν ανέμενες, και τι θα έκανες διαφορετικά αν ξανάρχιζες το έργο αυτό;»

Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αξιολογήσουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της σκέψης τους, και να κάνουν προτάσεις για μελλοντική χρήση. Έτσι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη και τις ατέλειες σε αναποτελεσματικούς συλλογισμούς σκέψης, και, με βάση τις διαπιστώσεις τους, να διατυπώσουν κανόνες ορθής σκέψης. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να κρίνουν το δικό τους σχέδιο σκέψης, που ακολούθησαν σ' ένα πολύπλοκο γνωστικό έργο (project), και να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τόσο του πλάνου σκέψης όσο και των συμπερασμάτων που διατύπωσαν. Τέλος, μπορεί να τους ζητήσει να αξιολογήσουν πλευρές της γνωστικής τους συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα η εμμονή στο έργο, ο έλεγχος της παρορμητικότητας, η γνωστική ευελιξία, κ.τ.λ. Σ' αυτή την περίπτωση οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την αξιολογούμενη διάσταση σε επιμέρους στοιχεία, και να δηλώσουν ποια από αυτά χαρακτηρίζουν τη γνωστική συμπεριφορά τους (Ματσαγγούρας, 2005:332-333).

Τέλος, στα πλαίσια των τεχνικών αυτών, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν, μέσα από τις εμπειρίες τους, την επιτυχία στα δύσκολα γνωστικά έργα με την προσπάθειά τους, κι όχι με την τύχη ή την ικανότητά τους. Παρομοίως, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να δίνει την εντύπωση ότι είναι έτοιμος να απαντήσει σε «δύσκολες» ερωτήσεις ή προβλήματα επειδή «τα ξέρει όλα απ' έξω», αλλά επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά το μυαλό του. Ιδιαίτερα έχει τη δυνατότητα να διασκεδάσει την παραπάνω αντίληψη όταν και ο ίδιος αντιμετωπίζει όντως γνωστικά προβλήματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει με εντιμότητα να αποδεχθεί την άγνοιά του για το συγκεκριμένο θέμα, και να παρουσιάσει υποδειγματικά τον τρόπο με τον οποίο

προσεγγίζει παρόμοια προβλήματα. Η σύνδεση της προσωπικής προσπάθειας με την επιτυχία στα δύσκολα γνωστικά έργα θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και την αποφασιστικότητά τους να εμμένουν στην προσπάθεια επίλυσης δύσκολων προβλημάτων. Η σπουδαιότητα ανάπτυξης τέτοιου είδους ψυχικών στάσεων έναντι της πνευματικής εργασίας είναι προφανής.

Συναισθηματική Αντίδραση

Η μεταγνωστική θεώρηση συνοδεύεται και εκφράζεται μέσα από αισθήματα και συναισθήματα, το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της γνωστικής διαδικασίας. Από τα αισθήματα, τα συνηθέστερα είναι το αίσθημα της οικειότητας, του προσφάτου -που δηλώνουν αν το άτομο έχει ξανασυναντήσει παρόμοιο έργο και πότε-, το αίσθημα των χρονικών απαιτήσεων -που αναφέρεται στην υποκειμενική εκτίμηση της απαιτούμενης χρονικής διάρκειας- και, τέλος, το αίσθημα της βεβαιότητας και της ευκολίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005:136).

Ενώ τα παραπάνω αισθήματα εκφράζουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς τη φύση και το περιεχόμενο της γνώσης, τα συναισθήματα προέρχονται από την αξιολόγηση της γνωστικής προσπάθειας και των αποτελεσμάτων της. Τα συνηθέστερα συναισθήματα είναι τα συναισθήματα της ικανοποίησης και του θυμού.

Τα μεταγνωστικά αισθήματα και συναισθήματα συνδέονται άμεσα με το αυτό-συναίσθημα και την αυτοαντίληψη του μαθητή, διότι συχνά καθορίζονται από τις προσωπικές του προσδοκίες, αλλά ταυτόχρονα ανατροφοδοτούν τις προσδοκίες αυτές. Οι αξιολογήσεις για τη φύση της εργασίας που καλούνται να αναλάβουν οι μαθητές, για τις δεξιότητες που προϋποθέτουν και για την προσωπική τους ικανότητα να ανταποκριθούν σ' αυτές τις απαιτήσεις, καθορίζουν τη συμπεριφορά που θα ακολουθήσουν τελικά (Paris & Winograd 1990:26).

Έτσι, με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να δηλώσουν, για παράδειγμα αν βρίσκουν ενδιαφέρον και αξιόλογο το μαθησιακό αντικείμενο, να περιγράψουν την αποτίμησή τους και τα συναισθήματά τους για την προσπάθεια που κατέβαλαν, καθώς και τα αποτελέσματα που επέφερε η προσπάθεια, να δηλώσουν αν

αποδίδουν την επιτυχία στην προσπάθεια στην τύχη ή σε άλλον παράγοντα, και, τέλος, να δηλώσουν αν αισθάνονται σιγουριά ή αμφιβολία για τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους.

Είναι σημαντικό να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές να συνδέσουν τις επιτυχίες τους με την επιμονή, την προσπάθεια, τον τρόπο εργασίας και τις άλλες γνωστικές έξεις, για τις οποίες γίνεται λόγος στη συνέχεια, παρά να τις αποδώσει στην τύχη ή σε σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Γνωστικές Στάσεις και Έξεις

Μερικές από τις γνωστικές στάσεις και έξεις είναι (Ματσαγγούρας, 2005:335-336):

(1) Γνωστική αυτονομία: Πολλές από τις προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής επιβολής και δεν αντέχουν στη λογική βάσανο. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο σκέφτεται για λογαριασμό του με βάση λογικά κριτήρια, τα οποία επιχειρεί να εφαρμόζει με συνέπεια. Αντίθετό της είναι η παθητική εξάρτηση από γνώμες και κρίσεις ατόμων κύρους και εξουσίας.

(2) Γνωστική περιέργεια: Χαρακτηρίζει τον άνθρωπο ως είδος, και από τη μικρή ακόμη ηλικία δεν αρκείται στην ικανοποίηση των βιολογικών και ψυχολογικών του αναγκών, αλλά αναζητεί επίμονα και επίπονα τις αιτίες των πραγμάτων. Η κοινωνικοποίηση, με τις συμβάσεις που συνεπάγεται, και ο εθισμός, αναχαιτίζουν τη γνωστική περιέργεια, με αποτέλεσμα να την διατηρούν ακμαία και συστηματοποιημένη μόνο τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Αντίθετό της είναι η άκριτη αποδοχή «δεδομένων» και «αυτονόητων».

(3) Επιδίωξη της αντικειμενικότητας: Η αντικειμενικότητα νοείται εδώ ως αντίθετο της εγωκεντρικότητας, που αρνείται ή αδυνατεί να αναγνωρίσει ότι υπάρχουν πέρα από το προσωπικό μας κι άλλοι τρόποι θεώρησης της πραγματικότητας. Η αντικειμενικότητα αναγνωρίζει και αποδέχεται τη διαφοροποίηση και αγωνίζεται για την αναζήτηση πραγματικών στοιχείων και έγκυρων λογικών επιχειρημάτων, που δικαιώνουν (α) τις παραδοχές των επιλογών, (β) τη διαδικασία της πράξης και (γ) τα αποτελέσματά της. Αντίθετό της είναι ο υποκειμενισμός και οι εμπεδωμένες προκαταλήψεις για τη φύση και την αξία προσώπων και καταστάσεων, που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, χωρίς τα τελευταία να έχουν συνείδηση του γεγονότος αυτού.

(4) Γνωστική ευκαμψία: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συλλαμβάνει τις ανατροφοδοτήσεις, να αντιλαμβάνεται τις εξελίξεις, και εγκαίρως να προσαρμόζει τις επιδιώξεις του και τη δράση του στα νέα δεδομένα που παρέχει η εξέλιξη των πραγμάτων. Αντίθετό της είναι η δογματική εμμονή σε πεποιθήσεις και προαποφασισμένες θέσεις.

(5) Στοχαστική θεώρηση: Ενώ το κριτικό άτομο είναι πρόθυμο να ακούσει μια διαφορετική άποψη ή να πειραματιστεί με μια νέα ιδέα του, δεν είναι το ίδιο βιαστικό να αποδεχτεί τις απόψεις αυτές αν πρώτα δεν εξετάσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές τους, δεν αναζητήσει τις εναλλακτικές λύσεις και δεν τεκμηριώσει τις τελικές του επιλογές. Αντίθετό της είναι ο γνωστικός παρορμητισμός, που αποφασίζει χωρίς προηγουμένως να εξετάζει όλες τις δυνατές λύσεις. Ο παρορμητισμός θεωρείται βασική αιτία των μαθησιακών δυσκολιών.

(6) Γνωστική τιμιότητα: Φυσική απόρροια της αντικειμενικότητας και της στοχαστικότητας είναι να διαπιστώνει συχνά το άτομο τα προσωπικά του γνωστικά σφάλματα. Η γνωστική τιμιότητα αναφέρεται στη βούληση και στην ψυχική γενναιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει δημόσια και να αποκαθιστά τα λάθη του. Αντίθετό της είναι η εκλογίκευση, που αποβλέπει στην αιτιολόγηση επιλογών έναντι του εαυτού μας και των άλλων.

(7) Εμμονή στο έργο: Εκδηλώνεται στις δύσκολες καταστάσεις, και εξασφαλίζει τη σταθερή και συστηματική συνέχιση των προσπαθειών. Αντίθετό της είναι η εύκολη απογοήτευση και η εγκατάλειψη της προσπάθειας.

Οι παραπάνω, και συναφείς μ' αυτές, γνωστικές στάσεις και έξεις, πρέπει να επισημανθούν ως επιθυμητές έξεις από τον εκπαιδευτικό, και στη συνέχεια να διδαχθούν και να ανατροφοδοτηθούν μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα, το παράδειγμα των μαθητών, και κυρίως μέσα από το παράδειγμα προσωπικοτήτων, που διακρίθηκαν στους τομείς αυτούς. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αρχίσει την όλη διδακτική διαδικασία με τη συνειδητοποίηση των έξεων, να συνεχίσει με την αναζήτηση και προβολή παραδειγμάτων και την ανάλυση των στοιχείων των έξεων αυτών και του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, και να ολοκληρώσει με τη συστηματική ανατροφοδότηση.

3.3.6 Επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Όπως υποστηρίζεται από την Μπέλλα (2007:225-227), θεωρείται ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση στηρίζεται πολύ περισσότερο στη θεωρία της γλώσσας παρά σε θεωρία γλωσσικής κατάκτησης.

Ο γραπτός λόγος εξυπηρετεί ποικίλες ανάγκες και συνθήκες επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά είδη γραπτού λόγου, καθένα από τα οποία έχει τα δικά του χαρακτηριστικά περιεχομένου και δόμησης. Βάσει του παραπάνω, τα κειμενικά είδη δεν είναι αυθαίρετα δημιουργήματα των συγγραφέων, αλλά αποτελούν συστήματα κοινωνικής επικοινωνίας κατάλληλα για ανάλογες περιστάσεις. Σύμφωνα με τη Miller (1984 οπ. αν. Ματσαγγούρας, 2009: 66-69) τα κειμενικά είδη (genres) αποτελούν «γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης, τις οποίες, βέβαια, αναπτύσσουν συγκεκριμένες ομάδες με κοινούς στόχους, για να διευκολύνουν τις λειτουργίες τους». Υπό την έννοια αυτή, ο Halliday (1978 π. αν. Ματσαγγούρας, 2009: 66-69) υποστηρίζει ότι τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές κατασκευές γλωσσικών κοινοτήτων που αποβλέπουν στη νοηματοδότηση της επικοινωνίας και όχι αυθαίρετες συλλήψεις μεμονωμένων ατόμων. Επειδή, μάλιστα, οι κοινωνικές καταστάσεις επικοινωνίας σε μία συγκεκριμένη εποχή είναι ποικίλες και επειδή με την εξέλιξη της κοινωνίας υπάρχουν μεταβολές στις επικοινωνιακές καταστάσεις, υπάρχουν και ποικιλία ειδών, ο αριθμός και η φύση των οποίων έχει την ιστορικοκοινωνική της εξήγηση (Ματσαγγούρας, 2009:66-69).

Για το λόγο αυτό, όσοι έχουν τη δυνατότητα να χειρίζονται αποτελεσματικά τα διάφορα είδη κειμένων, έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικούς χώρους κοινωνικής δράσης και παρέμβασης, μερικοί από τους οποίους αφορούν την άσκηση μορφών εξουσίας, όπως είναι η δημοσιογραφική, η διοικητική, η πολιτιστική και η επιστημονική εξουσία. Η κατοχή των αντίστοιχων γλωσσικών συμβάσεων λειτουργεί ως «σύνθημα και παρασύνθημα» στην είσοδο του ατόμου στο συγκεκριμένο χώρο, η δε συνεχής χρήση τους προωθεί την επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ατόμου και διευκολύνει την ανέλιξή του στην κοινωνική ιεραρχία. Από την άλλη, η αδυναμία κατανόησης και χρήσης μορφών λόγου όπως είναι, για παράδειγμα, ο λόγος των νομικών, των ακαδημαϊκών και των θεατρολόγων,

αποκλείει από τους παραπάνω χώρους μεγάλα τμήματα του πληθυσμού και ο αποκλεισμός αυτός συντελείται πρωτίστως με γλωσσικό τρόπο. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινισθεί, ότι ο αποκλεισμός αυτός γίνεται πρωτίστως όχι λόγω της άγνοιας του γνωστικού περιεχομένου των επιμέρους τομέων της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, αλλά λόγω της αδυναμίας κατανόησης του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται για να εκφραστεί το ειδικό γνωσιακό περιεχόμενό τους. Με άλλα λόγια, τα κειμενικά είδη αποτελούν το χώρο συνάντησης του λόγου, της γνώσης και της εξουσίας και λειτουργούν ως γλωσσικά μέσα για την επίτευξη κοινωνικών σκοπών (Ματσαγγούρας, 2009:66-69).

Δεδομένου ότι τα περισσότερα κειμενικά είδη, και κυρίως τα «ισχυρά» είδη, που έχουν σχέση με την άσκηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εξουσίας, είναι έξω από τις άμεσες εμπειρίες των περισσότερων μαθητών, είναι ανάγκη τα κειμενικά χαρακτηριστικά των ειδών αυτών, να διδαχθούν άμεσα στους μαθητές, προκειμένου να τα λάβουν υπόψη τους κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η απλή ωστόσο επαφή με τα κείμενα αυτά, χωρίς άμεση διδασκαλία δεν επαρκεί (Μπαμπινιώτης 1994:34-37).

Παλαιότερα, η παραγωγή του γραπτού λόγου στο σχολείο, ήταν περιορισμένη στο γλωσσικό μάθημα της έκθεσης, το οποίο ήταν προσανατολισμένο προς ένα «λογοτεχνίζοντα» τρόπο γραφής. Τα τελευταία ωστόσο χρόνια, έχει γίνει μία στροφή προς τα χρηστικά είδη λόγου. Πρόκειται για μία γενικότερη μετατόπιση, την οποία σηματοδοτεί η ανάδειξη του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας (Βελουδής 1997:22-23). Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει στροφή και προς τα πραγματολογικά είδη λόγου, κυρίως, μέσα από τα μη γλωσσικά μαθήματα, στα πλαίσια της ένταξης του γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Παρόμοια στροφή παρατηρείται και προς τα επιχειρηματολογικά κείμενα, κυρίως μέσω του κινήματος της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2002: 34-35). Τη διεύρυνση αυτή εκφράζουν και οι κατευθύνσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο.

Η ανάδειξη λοιπόν σήμερα, της κοινωνικο-πολιτιστικής φύσης των κειμένων και ο εμπλουτισμός της σχολικής κειμενοταξινόμιας με μονοσημικά, μη λογοτεχνικά, κείμενα επιβάλλουν την τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας του γραπτού λόγου και κατά την αναγνωστική ανάλυση και κατά τη συγγραφική σύνθεση. Η νέα αυτή προσέγγιση ονομάζεται επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach). Ο Hymes (1972 οπ. αν. Ματσαγγούρας, 2009: 66-69) τόνισε την επικοινωνιακή φύση του λόγου και αναζήτησε τους παράγοντες που συγκροτούν το επικοινωνιακό πλαίσιο, στην ιδιαιτερότητα του οποίου

οφείλει να προσαρμόζει ο λόγος, βασικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι το περιεχόμενο, η δομή και το ύφος. Ο Halliday (1978 οπ. αν. Ματσαγγούρας, 2009: 66-69) αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως σύστημα «κοινωνικής σημειωτικής» και θεωρεί ως βασική αποστολή του σχολείου να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να παράγουν διαφοροποιημένες μορφές λόγου, ανάλογα με τη φύση των περιστάσεων επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2009:66-69).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του 20ού αιώνα διαμορφώθηκε η επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση, βασικές αρχές της οποίας είναι οι εξής (Κωστούλη 2001:71-73):

Άμεση διδασκαλία του φαινομένου της επικοινωνίας, με αναφορά στους παράγοντες που την συγκροτούν και στις λειτουργίες που επιτελεί.

Διδασκαλία των γλωσσικών δομών μέσα από κείμενα αυθεντικής επικοινωνίας, με απώτερο σκοπό την επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών.

Προτεραιότητα στις υπερπροτασιακές δομές του συνολικού κειμένου.

Συσχέτιση των κειμενικών χαρακτηριστικών με του εξωκειμενικούς παράγοντες της επικοινωνιακής περίστασης.

Ανάδειξη των ενδο-κειμενικών σχέσεων που διέπουν τα κείμενα.

Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία και ενεργοποίηση ποικίλων καταστάσεων αυθεντικής επικοινωνίας.

Ο τελικός σκοπός της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης είναι διττός: αφενός μεν, να διδάξει και να ασκήσει τους μαθητές στη χρήση των γλωσσικών δομών, αφετέρου δε, να τους καταστήσει ικανούς να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίστασης.

Ως διδακτική προσέγγιση η επικοινωνιακή άρχισε να εξαπλώνεται στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1970 και σήμερα, μέσα από εμπειρίες εφαρμογής και διαπιστώσεις (Μπαμπινιώτης 1999:34-37), έχει πάρει την οριστική της μορφή.

Οι διδακτικές πρακτικές της επικοινωνιακής προσέγγισης μπορούν να αντιμετωπιστούν ως διεργασίες αυτοματοποίησης. Οι μαθητές μέσω της εξάσκησης του γλωσσικού υλικού φτάνουν στο σημείο να το χρησιμοποιούν αυτόματα. Η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με την εμπειρία του μαθητή μέσα από πραγματικές καταστάσεις και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του αποδέκτη. Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται συγκεκριμένες γλωσσικές δομές στο πλαίσιο διαφόρων επικοινωνιακών περικειμένων. Η χρήση της γλώσσας επιτελείται πάντοτε σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και εντάσσεται σε

περικείμενο. Επιπλέον όπως ισχυρίζεται και η Μπατσαλιά (2006:26) σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση συνάπτεται και μια επικοινωνιακή σχέση. Έτσι εάν ο συνομιλητής μας, θεωρήσει ότι η γλωσσική μας συμπεριφορά υποδηλώνει ένα είδος κοινωνικής σχέσης, την οποία δεν θέλει να την αποδεχτεί, τότε θα προβεί σε γλωσσικές πράξεις με τις οποίες θα προσπαθήσει να αποκαταστήσει το είδος της διαμορφούμενης σχέσης. Η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας οδηγεί στην υιοθέτηση μιας θεωρίας μάθησης, η οποία εντάσσει τη διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε αντίστοιχη διερεύνηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κατά συνέπεια επεκτείνεται το πλαίσιο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Μπατσαλιά, 2000: 523)

Ο ρόλος του δασκάλου στην κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου

Έχοντας αναλύσει στις δύο παραπάνω ενότητες, την κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, αλλά και τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου, μπορεί να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, ότι τόσο η κειμενοκεντρική προσέγγιση, όσο και η επικοινωνιακή, αφορούν στο ίδιο μοτίβο, απλά με διαφορετική ονομασία. Πρόκειται δηλαδή για δύο παραλλαγές της ίδιας προσέγγισης. Το κειμενοκεντρικό εμπεριέχει το επικοινωνιακό και το επικοινωνιακό παραπέμπει στο κειμενοκεντρικό (Μπαμπινιώτης 1994:34-37). Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθεί ο ρόλος του δασκάλου στην κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου.

Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, πρότυπο προς μίμηση, δεν αποτελούν μόνο τα κείμενα δόκιμων συγγραφέων, αλλά και ο ίδιος ο δάσκαλος οφείλει να προβάλλεται ως ζωντανό πρότυπο συγγραφέα. Ο δάσκαλος ως μοντέλο εμπλέκεται ενεργά σε όλες τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και, με τη μέθοδο της έκφωνης σκέψης, κοινοποιεί και εξηγεί στους μαθητές τι κάνει, πώς και γιατί. Έτσι, οι μαθητές, πριν οι ίδιοι αναλάβουν, ομαδικά ή ατομικά, το έργο της σύνθεσης κειμένων, έχουν τη δυνατότητα να προγραμματίζουν, να δοκιμάζουν, να οδηγούνται σε αδιέξοδα, να διορθώνουν τα λάθη τους, να βελτιώνουν τις αρχικές τους επιλογές και τα παρόμοια (Ματσαγγούρας, 2009:99).

Το μοντέλο του τροχού, που εφαρμόζεται στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, αποτελείται από τρεις διδακτικές φάσεις. Στην πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός αναλύει με υποδειγματικό τρόπο αντιπροσωπευτικά κείμενα δόκιμων συγγραφέων και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ο σκοπός του κειμένου και το πλαίσιο παραγωγής του διαμορφώνουν τη δομή του, το περιεχόμενο του, το ύφος του και τα λεξικογραμματικά του στοιχεία. Στη δεύτερη φάση ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί όλη την τάξη στη διαδικασία παραγωγής και

οργάνωσης των ιδεών και ανάπτυξης τους σε συγκροτημένο κείμενο, που να έχει τα δομικά στοιχεία και τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά που επιβάλλουν οι περιστάσεις στο κείμενο. Τέλος, στην τρίτη φάση οι μαθητές εργάζονται εταιρικά ή ατομικά για να συνθέσουν ένα κείμενο, ακολουθώντας τις διαδικασίες και τις τεχνικές που ακολούθησαν στην τάξη κατά τη δεύτερη φάση (Ματσαγγούρας, 2009:100).

Βάσει των παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο δάσκαλος, δεν είναι αρκετό απλώς και μόνο να εντάξει στα προς μελέτη και ανάλυση κείμενα αποκόμματα εφημερίδων και περιοδικών με μη λογοτεχνικά κείμενα και να αναθέτει τη σύνθεση χρηστικών κειμένων, όπως ίσως αντιλαμβάνονται μερικοί την επικοινωνιακή προσέγγιση. Πρέπει να γίνεται τόσο κατά την αναγνωστική ανάλυση, όσο και κατά τη συγγραφική σύνθεση συστηματική συσχέτιση των στοιχείων της επικοινωνιακής συνθήκης με τα χαρακτηριστικά δομής, μορφής και περιεχομένου του (αναλυόμενου ή παραγόμενου) κειμένου. Έτσι ο λόγος δεν γίνεται μόνο επικοινωνιακός, αλλά και αποτελεσματικός στη μετάδοση του μηνύματος (Ματσαγγούρας, 2009:304). Το άτομο εξάλλου, δεν αρκεί να κατέχει τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), πρέπει να διαθέτει και την επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) (Μήτσης 1996:145).

3.4 Το σχολείο της ένταξης/συμπερίληψης

Το πρόβλημα της σχολικής ένταξης όλων των μαθητών, είναι πολυδιάστατο, πολύπλοκο και σχετικό, με την έννοια ότι σχετίζεται τόσο με τον ορισμό που θα χρησιμοποιηθεί για να το προσδιορίσει, όσο και με τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, αλλά και με τα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται και τη διαδικασία προαγωγής των μαθητών. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί επιτυχώς και να θεωρηθεί το σχολείο του μέλλοντος ενταξιακό/συμπεριληπτικό θα πρέπει πρώτον να αναγνωριστεί και να γίνει αποδεκτό το πρόβλημα, δεύτερον, να γίνει πλήρως αντιληπτή η πολυδιάστατη φύση του, όπως αυτή παρουσιάζεται στο κάθε σχολείο και τρίτον να αξιολογηθεί το μέγεθος του προβλήματος με αξιόπιστες μεθόδους. Στη συνέχεια, η αντιμετώπισή του θα πρέπει να επικεντρωθεί στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι το κάθε σχολείο θα πρέπει να σχεδιάσει δράσεις τόσο για την πρόληψη της εμφάνισης του φαινομένου αργότερα, όσο και για τη θεραπεία του, εκεί όπου το μέγεθος του προβλήματος της σχολικής ένταξης/συμπερίληψης είναι ανησυχητικό.

Οι δράσεις αυτές, που θα συνθέτουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο του σχολείου, για να επιτύχουν θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να ενισχύονται από ευρύτερες περιφερειακές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Συγκεκριμένα για να θεωρηθεί το σύγχρονο σχολείο ενταξιακό/συμπεριληπτικό θα πρέπει να αναζητήσει τα πραγματικά αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, να υιοθετήσει μια αποδεκτή μεθοδολογία αξιολόγησης των μαθητών, αφού είναι γνωστό, ότι η μέθοδος αξιολόγησης, που συμπεριλαμβάνει και την υιοθέτηση κατωτέρων δεικτών επίδοσης (minimum standards of performance) μπορεί από μόνη της να επηρεάσει το μέγεθος της σχολικής ένταξης, να προσδιορίσει προσεκτικά τα χαρακτηριστικά των μαθητών με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού και να τα λάβει υπόψη του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Απαιτείται επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε μαθητές διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης.

Όλες οι παραπάνω οι δράσεις εξαρτώνται από την εκπαιδευτική βαθμίδα. Όσο πιο έγκαιρα, τόσο πιο αποτελεσματικά τα μέτρα για πρόβλεψη. Η ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής έχει μεγάλη σημασία για τη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή. Στα επόμενα εκπαιδευτικά επίπεδα, αρχίζοντας από το πρώτο έτος του πρωτοβάθμιου, δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας βρίσκονται στην ίδια κατάσταση από πλευράς ψυχολογικής και αναπτυξιακής ωριμότητας, αλλά πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος απαιτούνται καίριες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, προκειμένου αυτά να καταστούν τόσο διαπολιτισμικά, όσο και ευέλικτα, εναρμονιζόμενα στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η αποσπασματικότητα στην ύλη, το χρόνο, τις δραστηριότητες και την εν γένει σχολική ζωή, που επιβάλλει το παραδοσιακό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, έχει σοβαρές επιπτώσεις στην παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, διότι οι μαθητές δυσκολεύονται να συλλάβουν ενιαία το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, αλλά τον αντιλαμβάνονται διαιρεμένο, αποσπασματικό και διασπασμένο. Επιπλέον, πρέπει να προστεθεί ότι η αυτονομία και η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων στρέφει την εκπαίδευση σε αυστηρώς ακαδημαϊκούς προσανατολισμούς, που προωθούν τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις των επιμέρους κλάδων, αλλά δεν συμβάλλουν στην πραγμάτωση

των παιδαγωγικών σκοπών της εκπαίδευσης, που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού και τις κοινωνικές ανάγκες.

Για όλους αυτούς τους λόγους το αναλυτικό πρόγραμμα σήμερα, πρέπει να οργανωθεί γύρω από κεντρικά θέματα που να έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του παιδιού καθώς και με τα κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από τα κέντρα ενδιαφέροντος καθορίζεται, τελικά, τι και με ποια σειρά θα διδάσκεται από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, τα οποία χάνουν έτσι την αυτοτελή παρουσία τους στο αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτή την έννοια το σχολείο ξεπερνά τους τεχνητούς διαχωρισμούς που επέβαλε στη γνώση για τους δικούς της σκοπούς η επιστημονική κοινότητα, και η σχολική γνώση παρουσιάζεται ενιαία, αλλά και πρόσφορη για την πραγμάτωση όλων των επιδιώξεων, ακαδημαϊκών και μη, της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2006:82-85).

Η αναγκαιότητα της συνολικής ενεργοποίησης του μαθητή και η σκοπιμότητα της συνολικής (προ)θεώρησης του προς μάθηση αντικειμένου, που συνιστούν οι θεωρίες της μάθησης, οδήγησαν στη διαμόρφωση ολιστικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν στο σύνολό τους τις προτάσεις που αντιτίθενται στο γνωσιακό πολυκερματισμό του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος. Είναι προφανές, ότι η κατά θέματα ενδιαφέροντος οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, καταλύει την παραδοσιακή ανεξαρτησία και αυτονομία των διδακτικών αντικειμένων, τα οποία με δικά τους κριτήρια καθορίζουν τι θα διδαχθεί και με ποια σειρά. Στα (δια)θεματικά προγράμματα η γνώση δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενιαιοποιημένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα. Τα ενιαιοποιημένα προγράμματα θεωρούνται παιδοκεντρικά, διότι εμπλέκουν και αναπτύσσουν όλες τις πλευρές του παιδιού (φυσική, κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική) και αξιοποιούν στην πορεία της εκπαίδευσης τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του. Ταυτόχρονα, τα ενιαιοποιημένα προγράμματα, εκτός από παιδοκεντρικά, είναι και έντονα κοινωνιοκεντρικά, διότι κάνουν τις κοινωνικές καταστάσεις μέρος του αναλυτικού προγράμματος και αποβλέπουν στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου τύπου πολίτη, ο οποίος θα αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτεί η εμπλοκή του πολίτη στο έργο της κοινωνικής ανασυγκρότησης (Ματσαγγούρας, 2006:82-85).

Παράλληλα η ευελιξία, που πρέπει να χαρακτηρίζει τα αναλυτικά προγράμματα, δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης, χωρίς εξαιρέσεις και απορρίψεις, είτε λόγω ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών, είτε λόγω εθνοτικής προέλευσης.

Όποιες και να είναι οι αδυναμίες ή οι δυσκολίες των παιδιών που συνυπάρχουν σε μια τάξη, μαθησιακές ή συναισθηματικές, η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της και ο κάθε δάσκαλος ξεχωριστά, εφόσον έχει την αμεσότερη επαφή με το μαθητή, οφείλουν να παρέμβουν για να βοηθήσουν το παιδί αφού διερευνήσουν και κατανοήσουν την πηγή και τη φύση του προβλήματος του. Η διεθνής βιβλιογραφία παρέχει θεωρητικές οπτικές ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου, ερευνητικές μελέτες ποιοτικών και ποσοτικών αναλύσεων και προτείνει μέσα και διαδικασίες με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να διαχειριστούν την ετερότητα στις τάξεις τους με απώτερο στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα και να αποφευχθεί έτσι η περιθωριοποίηση κάποιων ομάδων η οποία θα επιφέρει και τον κοινωνικό αποκλεισμό με άγνωστες για όλους συνέπειες.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής του μαθητή αρχικά και της αποτελεσματικής εκπαίδευσής του στη συνέχεια, μπορεί να στηρίζεται σε κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση, ανάλογα με τη φύση και το χαρακτήρα των προβλημάτων που ανακύπτουν: σχέσεις του παιδιού με τα άλλα παιδιά ή το δάσκαλο, σύγκρουση με τα ήθη και τις αξίες του σχολικού περιβάλλοντος, όταν αυτά έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα αντίστοιχα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, μαθησιακές ή γλωσσικές αδυναμίες.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι στην εκπαίδευση συντελείται διαφοροποίηση σε μαθησιακές δυνατότητες μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. εθνική καταγωγή, τόπος διαμονής, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, αποτελούν διαφοροποιητικά στοιχεία της κοινωνικής κατηγορίας των μαθητών. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που οδηγούν σε διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, με αποτέλεσμα μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη

σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα μαθητών να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Η αδυναμία αυτή των εκπαιδευτικών συστημάτων προκαλεί την ανάγκη άμεσης και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών του προβλήματος και των μέτρων απάμβλυνσής του, κάτι που για αρκετούς μελετητές μπορεί να αναζητηθεί στα πλαίσια της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης.

Η διαφοροποίηση, στην προσπάθεια της να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή, εμπερικλείει και διαχειρίζεται ταυτόχρονα πολλές παραμέτρους της βιογραφίας του κάθε μαθητή, δημιουργώντας την ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς πολλαπλών δεξιοτήτων καθοδηγούμενων από τη γνώση για τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας. Αν στόχος είναι μια αληθινά αποτελεσματική διαφοροποίηση, απορρίπτοντας τα εύκολα και τα τετριμμένα, θα πρέπει να εξασφαλισθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι πιο πάνω προϋποθέσεις. Η ζωή διδάσκει καθημερινά πως ό,τι αξίζει πραγματικά χρειάζεται πολύ κόπο, προσήλωση, αφοσίωση και υπομονή. Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, η «καταδίκη» αρκετών από τα παιδιά στην αμάθεια και την ανικανότητα, αλλά και η υποβίβαση του επίπεδου των παιδιών σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα, σε σχέση με τις δυνατότητες ανάπτυξής τους, είναι οπωσδήποτε φαινόμενα που θα πρέπει να καταπολεμηθούν, έτσι ώστε οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό με βάση τις δικές τους προοπτικές ανάπτυξης.

Για την αποτελεσματικότητα ενός πλουραλιστικού και ενταξιακού σχολείου απαιτείται εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, όπου το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους και τα προβλήματα τους υπό το πρίσμα το δικό τους και όχι το δικό του, ενώ παράλληλα αρχίζει να αναπτύσσει μια συμπάθεια για το «διαφορετικό». Στόχος της εκπαίδευσης για ενσυναίσθηση είναι να αυξήσει το βαθμό διαθεσιμότητας του καθενός και να του προκαλέσει το ενδιαφέρον για τους άλλους, για τα προβλήματα τους και για το ίδιο τους το είναι, ώστε ο ένας να έρθει πιο κοντά στον άλλον. Επίσης απαιτείται εκπαίδευση για αλληλεγγύη, όπου το άτομο σε συνεργασία με τους άλλους δομεί τη συλλογική συνείδηση και παραμερίζει τις υπάρχουσες κοινωνικές ή φυλετικές ανισότητες. Η αλληλεγγύη είναι ο σημαντικότερος στόχος του σχολείου στα πλαίσια μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στη δημιουργία μιας ανθρώπινης κοινωνίας. Τέλος απαιτείται εκπαίδευση για σεβασμό, όπου ο καθένας θα αποδέχεται και θα σέβεται την ετερότητα του άλλου.

Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Συνεπώς, θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τα θετικά στοιχεία της διαφορετικότητας, τη σημασία του «εμείς», του αλληλοσεβασμού και της δημιουργικής επικοινωνίας. Αρκεί να αξιοποιηθεί το κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και να υπάρχει μία και μόνο αξία: η ανεκτικότητα που υποδεικνύει την αναγνώριση όχι μόνο της ύπαρξης του διαφορετικού αλλά της αξίας του και των αξιών του.

Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίσουν τη διαφορά είναι στοιχειώδης. Πλησιάζοντας τη διαφορά όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν διαφορετικές αξίες και πρότυπα. Η επιτυχία της καλλιέργειας του σεβασμού για τις ετερότητες εξαρτάται από την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν τις πληροφορίες ολόπλευρα. Λίγοι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο με θετική στάση προς τις αντιθέσεις. Πολλοί έχουν σχηματίσει γνώμη από την κοινωνική και πολιτισμική αξιολόγηση και στάσεις που τους περιβάλλουν. Ενώ πρόθεση του δασκάλου μπορεί να είναι η διεύρυνση τέτοιων αντιλήψεων, η πληροφόρηση μπορεί να ερμηνευθεί ως επιβεβαίωση της παράξενης φύσης των άλλων.

Οι μαθητές έχουν την τάση να επιλέγουν πληροφορίες που συμφωνούν με τη δική τους εικόνα για την πραγματικότητα. Γι' αυτό ένα πρόγραμμα για μια πλουραλιστική κοινωνία περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την επιλογή του περιεχομένου. Οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να είναι ενημερωμένοι για την πιθανότητα παρερμηνείας και να προσπαθήσουν να αναπτύξουν διδακτικές μεθόδους που μπορεί να είναι επιτυχημένες στην εξουδετέρωση αρνητικών στάσεων.

Η ύπαρξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, παρουσιάζοντας τις θετικές συνεισφορές όλων των κοινωνικών ομάδων στην ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους. Εξάλλου το σχολείο του μέλλοντος είναι το σχολείο της συλλογικότητας, όπου συναντιέται η πολιτεία με την κοινωνία, τους εκπαιδευτικούς και την τοπική αυτοδιοίκηση, στην πιο γόνιμη και δημιουργική σχέση, με σκοπό την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, καθώς και ίσων ευκαιριών για προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωσή τους, με γνώμονα ότι κάθε παιδί αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα.

Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, το δημόσιο σχολείο επιχειρεί να γίνει αρωγός στη γνώση και συγχρόνως να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών. Η μάθηση με οπτικοποίηση θεωρείται μια

καινοτόμος διδασκαλία που βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Με το θέμα αυτό ασχολείται το δεύτερο μέρος της παρούσης μελέτης.

Μέρος II

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διατυπώνονται διάφορες απόψεις σχετικά με ριζικές μεταβολές στα μέσα και τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης. Η μάθηση με CD-ROM και η μάθηση On-line πιστεύεται από πολλούς παιδαγωγούς ότι θα αντικαταστήσει στο άμεσο μέλλον εν μέρει ή γενικότερα το σχολικό εγχειρίδιο. Η πρόβλεψη αυτή μέχρι τώρα τουλάχιστον δεν έχει επηρεάσει σημαντικά την ζωή στο σχολείο. Η πραγματοποίηση αυτής της πρόβλεψης θα σημάνει ασφαλώς μια ευρύτερη μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος και θα οδηγήσει σε εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παρά την πρόβλεψη αυτή, η οποία δεν είναι αβάσιμη, το σχολικό εγχειρίδιο παραμένει μέχρι σήμερα ένα βασικό εργαλείο και μέσο μετάδοσης της γνώσης. Οποιαδήποτε μορφή και αν έχει ωστόσο το περιεχόμενο διδασκαλίας, θα πρέπει να υπακούει σε κοινούς κανόνες και γενικότερα ισχύουσες αρχές σχετικά τόσο με την αποτελεσματικότητά του όσο και με την παιδαγωγική του αποστολή (Messaris, 1994:99).

Η έρευνα του σχολικού εγχειριδίου, η οποία ξεκίνησε στη χώρα μας με αρκετή καθυστέρηση, οδήγησε αναμφιβόλως στην αναμόρφωση και βελτίωσή του. Ενώ στο παρελθόν το σχολικό εγχειρίδιο παρέμενε σχεδόν αμετάβλητο τόσο ως προς τα θέματα και το περιεχόμενο όσο και ως προς τις οπτικές γωνίες από τις οποίες προσέγγιζε τη γνώση, τα τελευταία χρόνια έχει συνειδητοποιηθεί και στη χώρα μας ότι το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να αξιολογείται και να αναμορφώνεται συνεχώς. Ασφαλώς η αξιολόγηση και αναμόρφωση δεν αφορούν αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και γενικότερα τα Αναλυτικά Προγράμματα. Παρά τις υποδείξεις των ειδικών δεν επιτεύχθηκε ωστόσο, τουλάχιστον τα προηγούμενα χρόνια, μια ικανοποιητική σύνδεση και συμφωνία μεταξύ του Αναλυτικού Προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου. Πολλές φορές κυκλοφορούσε ένα σχολικό εγχειρίδιο και στη συνέχεια συντασσόταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή έμενε αμετάβλητο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και παραδίδονταν για διδασκαλία στο σχολείο ένα νέο σχολικό εγχειρίδιο άσχετο με το ισχύον Πρόγραμμα ή το σχολικό εγχειρίδιο παρέμενε το ίδιο και συντασσόταν ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όπως η λογική υπαγορεύει, πρέπει πρώτα να συντάσσεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη συνέχεια να συγγράφεται το σχολικό εγχειρίδιο. Είναι επόμενο η ποιότητα του Αναλυτικού Προγράμματος να ανακλάται και στο σχολικό εγχειρίδιο. Αν οι συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος δεν θέσουν για

παράδειγμα τους ενδεδειγμένους σκοπούς, οι οποίοι αποδίδουν τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις της συγκεκριμένης κοινωνίας και δεν ακολουθήσουν συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια, τότε το σχολικό εγχειρίδιο δεν θα φέρει τον μαθητή σε επαφή με την πραγματικότητα και δεν θα του προσφέρει βοήθεια στην αντιμετώπιση προβλημάτων ούτε θα του υπαγορεύσει νόρμες και αρχές οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφοράς (Mirzoeff, 1998:3-13).

Είναι ευνόητο ότι ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή και στην εικονογράφηση. Η μάθηση με εικόνες δεν απετέλεσε αντικείμενο έρευνας παρά μόνο μετά το τέλος της δεκαετίας του '70. Οι περισσότερες έρευνες στο πλαίσιο της Διδακτικής των «μέσων διδασκαλίας» προσπαθούσαν να προβάλλουν την αποτελεσματικότητα ενός μέσου κατά τη διδασκαλία σε σύγκριση με αυτήν κάποιου άλλου. Οι έρευνες αυτές ήταν περισσότερο έρευνες «με μέσα διδασκαλίας» παρά έρευνες «για μέσα διδασκαλίας». Τα τελευταία χρόνια η «μάθηση με εικόνα» εξετάζεται ερευνητικά από τρεις οπτικές γωνίες: α) ως αξιοποίηση ενός συστήματος συμβόλων, το οποίο είναι ανάλογο με αυτό της γλώσσας, β) ως διαδικασία αποτύπωσης της εικόνας και ανάκλησής της στη μνήμη και γ) ως προϋποθέσεις και δυνατότητες εφαρμογής της εικόνας για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος.

Ωστόσο, ακόμα και σήμερα τόσο τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και τα «βοηθήματα» του εκπαιδευτικού, δηλαδή «το βιβλίο για το δάσκαλο» και οι «Οδηγίες» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δεν αξιοποιούν παρά σε πολύ περιορισμένο βαθμό την εικόνα ως πηγή στα μαθήματα. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να παίζει η εικόνα έναν εντελώς δευτερεύοντα ρόλο κατά τη διδασκαλία. Τα σχολικά εγχειρίδια αντιμετωπίζουν την εικόνα στη χειρότερη περίπτωση ως διακοσμητικό υλικό και στην καλύτερη ως αποδεικτικό υλικό, το οποίο επιβεβαιώνει αυτά που αναφέρονται στο κείμενο. Με την αντιμετώπιση αυτή υποβαθμίζεται ο ρόλος που μπορεί να παίζει η εικόνα για τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Η εικόνα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά και μόνον ως περιγραφική απεικόνιση και «οπτική επανάληψη» ενός γεγονότος, η διήγηση του οποίου έχει ήδη προηγηθεί, αλλά κυρίως ως αφετηρία για τη διατύπωση ερωτήσεων και την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου. Με άλλα λόγια η εικόνα δεν πρέπει μόνο να στοχεύει στο τέρμα μιας διαδικασίας, της οποίας το κύριο και σημαντικό μέρος έχει ήδη προηγηθεί, αλλά κυρίως στην αρχή της, προσφέροντας

δυνατότητες για αντιπαράθεση απόψεων και δραστηριοποίηση της σκέψης. Είναι προφανές ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν ακολουθούν συγκεκριμένα κριτήρια κατά την επιλογή των εικόνων, όπως αποδεικνύεται από το γεγονός ότι αυτές όχι μόνον πολλές φορές δεν συνδέονται άμεσα με το γεγονός το οποίο εκτίθεται στο κείμενο, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις είναι άσχετες με αυτό.

Η εικόνα των σχολικών εγχειριδίων δεν ανταποκρίνεται παρά σε πολύ περιορισμένο βαθμό στα παιδαγωγικά και ψυχολογικά δεδομένα και δεν ικανοποιεί ούτε τις πιο στοιχειώδεις αισθητικές απαιτήσεις. Οποσδήποτε κυκλοφορούν αρκετά εξωσχολικά βιβλία με αισθητικά ικανοποιητική εικονογράφηση, αλλά αυτά αγνοούν σχεδόν πλήρως τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το ρόλο της εικόνας στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς του μαθητή. Τα σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο δεν παίρνουν υπόψη τους τις προτάσεις των ειδικών για την αξιοποίηση των εικόνων κατά τη διδασκαλία, αλλά και υστερούν εμφανώς στην αισθητική τους εμφάνιση. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εικόνες που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι με τη μορφή μαυρόασπρης φωτογραφίας, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη οποιαδήποτε αναφορά στην εικαστική διατύπωση του θέματος, ενώ σε άλλες η εμφάνιση των εικόνων δεν επιτρέπει και αυτή την αναγνώριση προσώπων και πραγμάτων (Rogoff, 1998:14-26).

Το κείμενο που συνοδεύει τις εικόνες είναι τόσο σύντομο, ώστε δεν κατορθώνει πολλές φορές να προσφέρει ούτε τις πιο στοιχειώδεις πληροφορίες. Άλλες φορές δεν αναφέρεται ο τίτλος της εικόνας και άλλες αποσιωπάται και το ίδιο το όνομα του καλλιτέχνη, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις και τα δύο. Πολλές φορές το συνοδευτικό κείμενο των εικόνων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια δεν αναφέρεται στα στοιχεία των εικόνων ή στον χρόνο δημιουργίας του.

Τα «βοηθήματα» του εκπαιδευτικού με τη σειρά τους δεν προσφέρουν παρά πολύ περιορισμένη βοήθεια για την αξιοποίηση της εικόνας και συμπλέουν στην περίπτωση αυτή με τα σχολικά εγχειρίδια. Είναι αμφίβολο αν δικαιούνται να καλούνται «βοηθήματα» τουλάχιστον για την επεξεργασία των εικόνων απλώς και μόνον από το γεγονός ότι περιέχουν πρόσθετες γνωστικές πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των εικόνων. Κατά κανόνα απουσιάζουν από αυτά οι αναγκαίες μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες κυρίως πρέπει να αποτελούν το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός βοηθήματος για τον εκπαιδευτικό.

Κεφάλαιο 1. Οπτικοποίηση κειμένου

1.1 Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει την οπτικοποίηση ως μέθοδο διδασκαλίας. Αρχικά επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της οπτικοποίησης, εν συνεχεία αποσαφηνίζεται ο ορισμός της, παρουσιάζεται η θεωρία της μάθησης στον οπτικό αλφαριθμητισμό, οι θεωρίες της μάθησης και η εικόνα και τέλος τα οφέλη του εικονογραφημένου βιβλίου.

1.2 Ιστορική αναδρομή οπτικοποίησης

Η παρουσία οπτικών στοιχείων έχει αυξηθεί σημαντικά στην σημερινή διδασκαλία και μάθηση καθώς εικόνες και οπτικές παρουσιάσεις ενσωματώνονται στα κείμενα των βιβλίων, στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, στις παρουσιάσεις μέσα στις τάξεις και έχει διευρυνθεί η χρήση των υπολογιστών (Kleinman & Dwyer, 1999:53-69). Σήμερα, η εκπαιδευτική κοινότητα αγκαλιάζει την οπτική ενίσχυση της διδασκαλίας ως κάτι το πρωτοποριακό, παρόλο που ιστορικά η σύνδεση της οπτικής με την λεκτική πληροφορία καταγράφεται και στο παρελθόν αφού είναι εμφανής στη πεποίθηση του ποιητή Σιμωνίδη ότι «οι λέξεις είναι οι εικόνες των πραγμάτων», όπως και στον Αριστοτέλη, «χωρίς εικόνα, η σκέψη είναι αδύνατη» (Benson, 1997:141-160).

Στα πρώτα αλφάβητα, όπως για παράδειγμα το ιερογλυφικό, τα στοιχεία ήταν εικόνες με νόημα (West, 1997:86-89). Τα σύμβολα αυτά απεικόνιζαν μια γλώσσα δημιουργημένη από τον άνθρωπο, χωρίς διάκριση μεταξύ λέξεων και εικόνων. Παρότι όμως υπάρχουν αρχαία κείμενα που αποτελούνται σχεδόν εξ ολοκλήρου από γραφή, μόνο μετά την εφεύρεση του τυπογραφικού πιεστηρίου οι απεικονίσεις και τα τυπογραφικά στοιχεία χωρίστηκαν, με αποτέλεσμα να παραλείπονται συχνά οι απεικονίσεις και να επικρατούν τα γράμματα. Στην σύγχρονη ιστορία, ο διαχωρισμός εμφανίζεται αντίστροφα, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις οπτικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις στην παρουσίαση των πληροφοριών. Βάσει αυτής της οπτικής, οι σύνθετοι υπολογισμοί παρουσιάζονται γραφικά, επιτρέποντας βαθύτερη κατανόηση, καθώς και αυξημένη ικανότητα επικοινωνίας δεδομένων και εννοιών. Η οπτική αναπαράσταση βοηθά ώστε να αποκτήσουν νόημα τα δεδομένα που προηγουμένως έμοιαζαν ακατάληπτα και δεν μπορούσαν να γίνουν εύκολα κατανοητά. Αυτή όμως δεν είναι μία σύγχρονη προσέγγιση αφού έχει χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν. Μία τέτοια

περίπτωση είναι το παράδειγμα του Leonardo Da Vinci, που αναγνωρίζοντας την αδυναμία καταγραφής μεγάλου όγκου δεδομένων, μετέφρασε λέξεις σε σχέδια. Καθώς η ιστορία επαναλαμβάνεται, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι μεγάλος όγκος πληροφοριών παρουσιάζεται καλύτερα οπτικά παρά λεκτικά.

Συνήθως προβάλλεται ο Κομένιος ως ο πατέρας όχι μόνον του σχολικού εγχειριδίου αλλά και εποπτείας. Δεν θα ήταν ωστόσο ασέβεια προς τον μεγάλο παιδαγωγό, αν υποστήριζε κανείς ότι τον δεύτερο τουλάχιστον τίτλο διεκδικεί ο Πλάτωνας, ο οποίος υπογράμμισε τη σπουδαιότητα της εποπτείας για την προσέγγιση και σύλληψη του κόσμου των ιδεών. Η εποπτεία πραγματοποιεί τον σκοπό, τον οποίο προεξαγγέλλει ο Έρωτας, δηλαδή την θέαση του κόσμου των ιδεών. Σε ό,τι αφορά την εικόνα, ο Πλάτωνας υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η χρήση των εικόνων, γιατί αυτές απομακρύνουν από την πραγματικότητα και δεν ανταποκρίνονται στον κόσμο των ιδεών (Πλάτ., Πολιτ. νπ, 515a6-8, Πολιτ. Χ, 598b6, Νόμοι, νπ, 814dl). Εάν ένα αντικείμενο, το οποίο γίνεται αντιληπτό με τις αισθήσεις, βρίσκεται μακριά από τον κόσμο των ιδεών, τότε αυτό ισχύει κατά πολύ περισσότερο για την εικόνα, η οποία βρίσκεται μακριά από την πραγματικότητα, δηλαδή από το αντικείμενο το οποίο απεικονίζει. Ο ζωγράφος ζωγραφίζει ένα ορατό αντικείμενο. Η εικόνα δεν είναι ωστόσο παρά απομίμηση του αντικειμένου αυτού, το οποίο αποτελεί απόδοση και απεικόνιση της «ιδέας» (Messaris, 1994:101).

Αν ο Πλάτωνας καταφέρεται κατά της εικόνας, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει την σημασία της εποπτείας. Για να σχηματίσει κανείς μια ακριβή και αξιόπιστη «εικόνα» της πραγματικότητας, θα πρέπει να έλθει σε επαφή με τα ίδια τα πράγματα και τα αισθητά αντικείμενα.

Η θέαση της ιδέας δεν γίνεται δια μιας αλλά σταδιακά. Η εποπτεία οδηγεί από το στάδιο της εικασίας στο επίπεδο της πίστης. Τα Μαθηματικά, στα οποία οι μαθηματικές έννοιες γίνονται κατανοητές με απεικονίσεις, οδηγούν μέσω της εποπτείας στο επόμενο επίπεδο, στη διάνοια. Η Διαλεκτική μέσω της αντίληψης των αισθητών αντικειμένων και μέσω απλών παραδειγμάτων οδηγεί στο ανώτατο επίπεδο, στην επιστήμη. Ο μύθος του σπηλαίου αποδίδει αυτήν την πορεία του ανθρώπου από την «απαιδευσία» στην «παιδεία» (Πλάτ. νπ, 514a). Οι «δεσμώτες» δεν βλέπουν παρά τις σκιές των αντικειμένων στον τοίχο της σπηλιάς και δεν μπορούν να διανοηθούν ότι υπάρχει άλλη πραγματικότητα εκτός από αυτήν (Πλάτ., Πολιτ. VII, 515c4). Ο Πλάτωνας στο Μύθο του Σπηλαίου, περιέχει πολλά από

τα θέματα και τα προβλήματα τα οποία αφορούν την εφαρμογή και αξιοποίηση της εικόνας κατά την διδασκαλία. Ο Κομένιος κινείται στο πλαίσιο του προβληματισμού του Πλάτωνα. Βέβαια πρόθεση του Κομένιου ήταν να έλθει ο μαθητής σε επαφή με την πραγματικότητα. Αυτό το παιδαγωγικό αίτημα οδήγησε σε υπερβολές, με αποτέλεσμα να προβάλλεται η πραγματικότητα, ακόμα και όταν ήταν δυνατή η άμεση επαφή του μαθητή με το απεικονιζόμενο αντικείμενο. Σήμερα ο μαθητής δέχεται καθημερινά έναν καταγισμό από εικόνες εκτός του σχολείου. Τουλάχιστον το σχολείο θα έπρεπε ιδιαίτερα σήμερα να επιλέγει, να κρίνει και να αντιμετωπίζει την εικόνα με παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να μπορεί να την αξιοποιήσει για την επίτευξη των σκοπών του.

Η κυρίαρχη μορφή αλφαριθμητισμού ενός πολιτισμού εξαρτάται από την τεχνολογία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας που ενστερνίζεται (Sinatra, 1986:121-126). Στην αδιάκοπη αποστολή της εκπαίδευσης να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών, παρατηρείται μια προφανής μετατόπιση από την παραδοσιακή διαδικασία της ανάγνωσης, του γραψίματος, του υπολογισμού και των δεξιοτήτων αποστήθισης κειμένων - που ήταν κατάλληλη για το μεσαιωνικό υπάλληλο-, στις δεξιότητες ανάλυσης και εισαγωγής νέων μεθόδων που θεωρούνται επιθυμητές στις σημερινές σύγχρονες κουλτούρες (West, 1997:86-89).

Η κατάρτιση όμως με λέξεις και αριθμούς θεωρείται ανεπαρκής και χρειάζεται να συμπληρωθεί με πρόσθετες βασικές δεξιότητες, καθώς οι νέες και αναδυόμενες τεχνολογίες εμποτίζουν τις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής. Η αντιμετώπιση κάθε αλλαγής συνοδεύεται συχνά με καινοφοβία και σκεπτικισμό, για τυχόν κοινωνική αναστάτωση. Αυτό όμως δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο αφού και ο Σωκράτης απεικόνισε τη 'νέα τεχνολογία' του γραπτού λόγου ως επικίνδυνη και καταστρεπτική, τεχνητή και άκαμπτη και αδιάφορη και αναίσθητη (Stokes, 2001: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>).

Καθώς περισσότερα οπτικά στοιχεία ενσωματώνονται για να επιτύχουν την βέλτιστη ισορροπία μεταξύ των λεκτικών και οπτικών παραδειγμάτων στην εκπαίδευση, ενισχύεται η αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο τρόπων σκέψης. Ο Kellner (1998: 103-122) προτείνει ότι για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας είναι απαραίτητα πολλαπλάσια είδη αλφαριθμητισμού - αλφαριθμητισμοί που περιλαμβάνουν τον τυπωμένο αλφαριθμητισμό, τον οπτικό αλφαριθμητισμό, τον ακουστικό αλφαριθμητισμό, τον αλφαριθμητισμό των μαζικών μέσων ενημέρωσης (Kellner, 1998:103-122), τον αλφαριθμητισμό των υπολογιστών,

τον πολιτιστικό αλφαριθμητισμό, τον κοινωνικό αλφαριθμητισμό και τον περιβαλλοντικό [οικολογικό - ecoliteracy].

1.3 Ορισμός οπτικοποίησης

Ο όρος οπτικός αλφαριθμητισμός χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον John Debes της Kodak το 1968. Ο Debes δημιούργησε ένα ενημερωτικό δελτίο αποκαλούμενο 'Visuals are a Language'⁴ που δημοσιεύθηκε στο Eastman Kodak το 1967. Ο Debes έκανε δημοσιεύσεις και πραγματοποίησε διασκέψεις με σκοπό να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους στον οπτικό αλφαριθμητισμό. Παρόλα ταύτα στη διεθνή βιβλιογραφία δεν περιέχεται μια μοναδική, κοινά αποδεκτή περιγραφή ή ορισμό αυτού που συνιστά και χαρακτηρίζει τη φύση του οπτικού αλφαριθμητισμού, καθώς οι ερευνητές ορίζουν τον οπτικό αλφαριθμητισμό σε διαφορετικά πλαίσια και σε σχέση με διαφορετικά στάδια της απεικόνισης. Μερικοί ορισμοί εστιάζουν στην «απόσπαση πληροφοριών από τις εξωτερικές αναπαραστάσεις» (Velez et al., 2005:511-518), άλλοι εστιάζουν «στη διανοητική επεξεργασία» (Bamford, 2003: www.adobe.co.uk/education) ενώ άλλοι εστιάζουν «στην παραγωγή των εξωτερικών αναπαραστάσεων» (Burton, 2004:66-69).

Για παράδειγμα ο Dondis (1974:182) προτείνει έναν ευρύ ορισμό σύμφωνα με τον οποίο «Ο οπτικός αλφαριθμητισμός υπονοεί την κατανόηση, το μέσο με το οποίο βλέπει και μοιράζεται κάποιος νοήματα με κάποιο επίπεδο προβλέψιμης παγκοσμιότητας. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται προσέγγιση πέρα των έμφυτων οπτικών δυνάμεων του ανθρώπινου οργανισμού και των ενστικτωδών ικανοτήτων που είναι προγραμματισμένες στους ανθρώπους για να λαμβάνουν τις οπτικές αποφάσεις σε μία περισσότερο ή λιγότερο, συνηθισμένη βάση καθώς επίσης και μία προσέγγιση πέρα από τη προσωπική προτίμηση και τα προσωπικά γούστα» (σελ. 182).

Οι Ausburn και Ausburn (1978:291) βασίζονται στην έννοια της εσκεμμένης επικοινωνίας και ορίζουν τον οπτικό αλφαριθμητισμό ως «μία ομάδα δεξιοτήτων οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί τις εικόνες για την εσκεμμένη επικοινωνία με άλλους ανθρώπους» (σελ. 291).

⁴ οι εικόνες είναι μία γλώσσα

Σύμφωνα με την επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης που πραγματοποίησε το 2007, μελέτη για τα ρεύματα και τις προσεγγίσεις του αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ, μέσω της μελέτης πολλών διαφορετικών πηγών προέκυψαν τέσσερα στάδια αλφαριθμητισμού και ένα από αυτά ήταν ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός, ο οποίος συνδέει τα ηλεκτρονικά μέσα όπως το φιλμ και η τηλεόραση. Αυτού του είδους ο αλφαριθμητισμός επικεντρώνεται στην εικόνα και στις συνεχόμενες εικόνες.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι δεν υπάρχει διαθέσιμος ένας ρητός ορισμός του οπτικού αλφαριθμητισμού στη βιβλιογραφία. Εντούτοις, οι τρέχουσες προσεγγίσεις θεωρούν ότι ο οπτικός αλφαριθμητισμός αναφέρεται στις δυνατότητες (Greater Washington Educational Telecommunications Association, 2004: <http://www.pbs.org/weta/myjourneyhome/teachers/glossary.html>):

- Αντίληψης οπτικών πληροφοριών
- Εξαγωγής σημαντικών πληροφοριών από εξωτερικές αναπαραστάσεις
- Κατανόησης και παράγωγης οπτικών μηνυμάτων
- Κατασκευής νοήματος από τις οπτικές εικόνες μέσω χρήσης γνωστικών δεξιοτήτων

1.4 Οπτικός αλφαριθμητισμός και μάθηση

Το σημερινό παιδί, αποτελεί έναν παθητικό αποδέκτη ενός καταιγισμού μηνυμάτων των μέσων μαζικής επικοινωνίας, π.χ. τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο, ενώ παράλληλα βρίσκεται σε πλήρη απομόνωση από τον κόσμο των ενηλίκων. Παράλληλα, το σχολείο και ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που στηρίζει την γνώση κυρίως στην αποστήθιση πληροφοριών, δεν του διδάσκει πώς να ασκεί κριτική σε αυτά που βλέπει και ακούει (Alvermann et al., 1998:65-66). Η προβολή μιας εικόνας στην καθημερινή ζωή δε σημαίνει αυτόματα γνώση του τι πραγματικά σημαίνει η εικόνα. Απουσιάζει μια κριτική στάση απέναντι στις οπτικές απεικονίσεις, ευαισθητοποιημένη στη δύναμη των εικόνων, η οποία να καταδεικνύει στο θεατή τις επιθυμητές ή προτιμητέες αναγνώσεις των οπτικών απεικονίσεων, ακολουθώντας ένα πρόγραμμα σπουδών που ευνοεί την ανάλυση και αξιολόγηση των οπτικών απεικονίσεων που εκτίθενται.

Ως εικόνα ορίζεται κάθε είδους απεικόνιση όπως έργα τέχνης, φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, διαγράμματα κ.λπ. Η κυριαρχία της εικόνας διεκδικεί όλο και περισσότερο χώρο στην επικοινωνία και τη γνώση, καθιστώντας την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού αναγκαία τόσο ως συνθήκη ανάγνωσης εννοιών αλλά και ως συνθήκη αιτιολόγησης οπτικών ερεθισμάτων, παραγωγή κριτικής σκέψης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και μηνυμάτων (Κουλούρη, 1990:90-95).

Οι τεχνολογίες, μέσω της ψηφιοποίησης, έχουν ενδυναμώσει το ρόλο της εικόνας στην επικοινωνία και στη μάθηση, δημιουργώντας την αναγκαιότητα για τη διδασκαλία του οπτικού αλφαριθμητισμού. Ένας επιπρόσθετος λόγος για τον οποίο κρίνεται αναγκαίο να διδαχτεί ο οπτικός αλφαριθμητισμός είναι ότι οι σημερινοί νέοι γεννήθηκαν στον πολιτισμό των εικονοποιημένων μέσων (τηλεόραση και ηλεκτρονικός υπολογιστής) ένα περιβάλλον οικείο με το οποίο μπορούν να εκφραστούν, δημιουργώντας δικά τους έργα τέχνης ωστόσο, θεωρώντας το ως δεδομένο, δεν έχουν σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτό. Στην κατανόηση της τέχνης ουσιαστικό ρόλο παίζει η *έκφραση και η μεταβίβαση οπτικών πληροφοριών*.

Η μάθηση αποτελεί κρίσιμο μέρος αυτής της διαδικασίας καθώς εξασφαλίζει την μεταφορά της εμπειρίας/γνώσης από το ένα άτομο στο άλλο. Εκτεταμένες έρευνες (Clark & Paivio, 1991: 149 – 170; Moreno & Mayer, 1999: 319 – 334; Mayer, 2003:66-69; Dunsworth

& Atkinson, 2007: 677 – 690) έχουν δείξει ότι οι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης της γνώσης συνδέονται ισχυρά με τον αλφαριθμητισμό, και πιο συγκεκριμένα με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής του προφορικού λόγου (λεκτικός αλφαριθμητισμός) και εικόνων (οπτικός αλφαριθμητισμός) (Moreno, & Mayer, 1999:319-334).

Σε όλα τα στάδια αλφαριθμητισμού και κατά συνέπεια και του οπτικού, υπάρχουν τρεις διακριτοί τύποι ανάμιξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων:

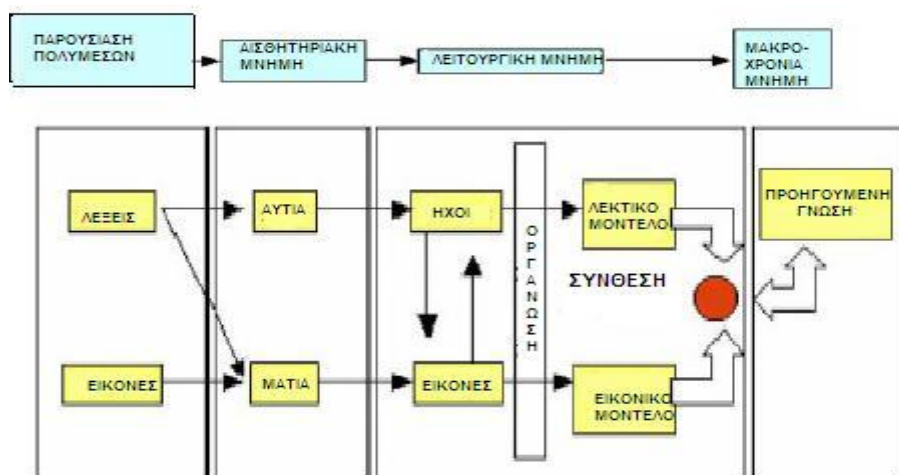
- Η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση: κάθε διαδικασία του αλφαριθμητισμού απαιτεί τη κατοχή μίας ικανότητας ώστε να συνδέονται συγκεκριμένα σημάδια και σύμβολα με σκοπό την απόδοση εννοιών.
- Τεχνική- εργαλειακή: σε όλες τις διαδικασίες αλφαριθμητισμού, απαιτείται μία συγκεκριμένη ικανότητα στη χρήση συγκεκριμένων για την ανάγνωση και την παραγωγή της ανάγνωσης.
- Ερμηνευτική και πολιτιστική: εκτός από την χρήση των εργαλείων ή την αποκωδικοποίηση συγκεκριμένων σημάτων, ο αλφαριθμητισμός σε όλα τα στάδια, απαιτεί ικανότητες που θα εξασφαλίσουν την σχέση της ανάγνωσης και της γραφής με πολύ ανοιχτά σημειωτικά και πραγματικά περιεχόμενα. Ειδική αναφορά γίνεται στα πολιτιστικά περιεχόμενα και στα περιεχόμενα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/ex_sum.pdf).

Στην σημερινή εποχή, οι δεξιότητες του οπτικού αλφαριθμητισμού θεωρούνται προϋπόθεση για την κατανόηση των πολλαπλών οπτικών μηνυμάτων που δεχόμαστε καθημερινά. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η έλλειψη οπτικού αλφαριθμητισμού μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές διαταραχές όπως δυσκολίες στην κατανόηση, την απεικόνιση και την συλλογιστική, οι οποίες μπορούν να έχουν αρνητική επίδραση στην δόμηση νέας γνώσης (Mayer, 2001:103-105; Dunsworth & Atkinson, 2007: 677 – 690). Ένας τρόπος να βελτιωθούν οι μαθητές στην απόκτηση γνώσης είναι η εκμάθηση οπτικών δεξιοτήτων (Aanstoos, 2003: 189 – 193). Ταυτόχρονα αναδύονται διάφορα ζητήματα σχετικά με τον οπτικό αλφαριθμητισμό. Ένα από αυτά αφορά τον ορισμό και τον τρόπο μέτρησης του οπτικού αλφαριθμητισμού (Sims et al., 2002:9-12). Οι ήδη υπάρχοντες ορισμοί του οπτικού αλφαριθμητισμού, δεν έχουν επιβεβαιωθεί στην πλειοψηφία τους και δεν απολαμβάνουν την διεθνή συναίνεση. Όσον αφορά την έρευνα στον οπτικό αλφαριθμητισμό, η

κατανόησή της, έως σήμερα, παραμένει ελλιπής εκτός του πλαισίου του μαθήματος των καλλιτεχνικών.

1.5 Οι θεωρίες μάθησης και η εικόνα

Από τις θεωρίες που μελετούν την διαδικασία της μάθησης, κάποιες έχουν εφαρμοστεί και στον οπτικό αλφαριθμητισμό (Mayer, 2001:103-105; 2002: 87 – 93;2003:66-69). Η γνωστική θεωρία της μάθησης των πολυμέσων του Mayer αναδεικνύει την απεικόνιση ως τη γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει διάφορες διανοητικές διεργασίες. Στην διάρκεια της διαδικασίας, οι εξωτερικές εικόνες εισάγονται αρχικά στο γνωστικό σύστημα μέσω των ματιών (Σχήμα 1). Έπειτα ο θεατής ανταποκρίνεται σε μερικές πτυχές της εικόνας που οδηγεί στην κατασκευή μιας διανοητικής εικόνας μέσα στη λειτουργική μνήμη. Μετά την ολοκλήρωση ενός φάσματος επόμενων κατασκευών των διανοητικών εικόνων, ο θεατής τακτοποιεί το σύνολο των εικόνων σε μια συνεπή, διανοητική αναπαράσταση που αποκαλείται εικονογραφικό πρότυπο (Σχήμα 1). Η διαδικασία περιλαμβάνει την επιλογή, την οργάνωση, την ολοκλήρωση των εικόνων και αναφέρεται συνήθως ως οπτικο – χωρική.

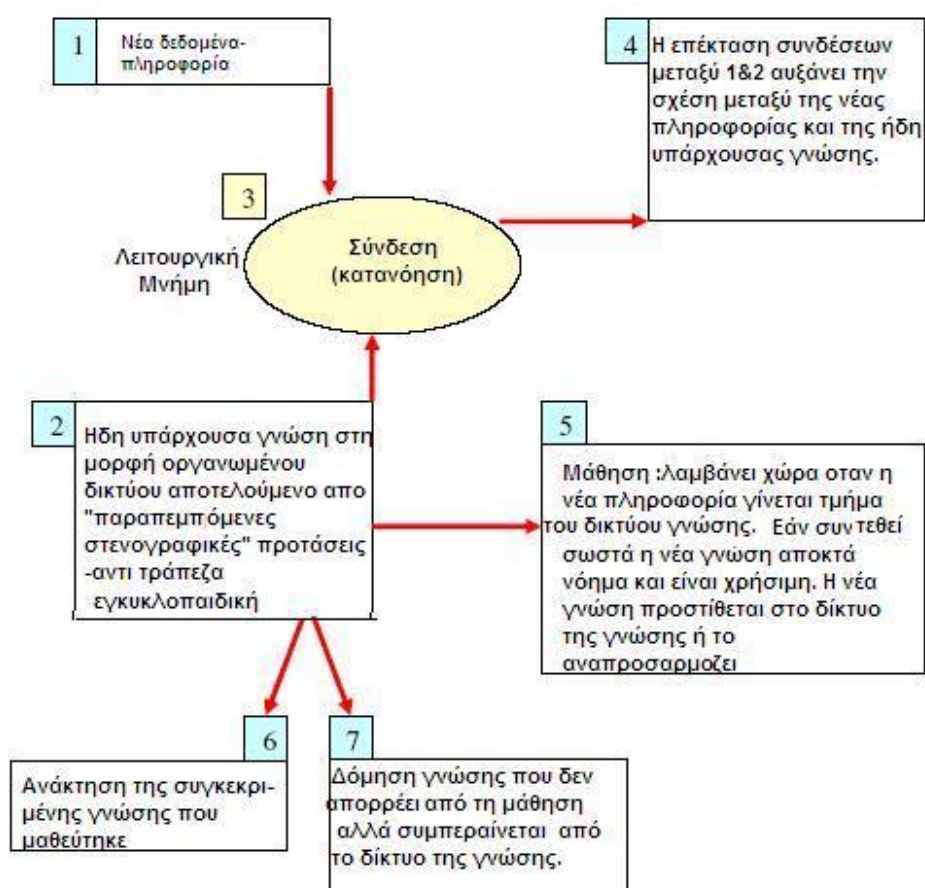


Σχήμα 1. Απεικόνιση γνωστικής θεωρίας της εκμάθησης πολυμέσων προσαρμοσμένο από τον Mayer (2003)

Η γνωστική θεωρία της εκμάθησης πολυμέσων του Mayer (2003:66-69) συσχετίζεται με ένα επιστημονικό κονστρουκτιβισμό για τη μάθηση (Mayer & Moreno, 2002: 87 – 93), σύμφωνα με τον οποίο (Σχήμα 2), οι θεατές αναπτύσσουν ενεργά την δική τους κατανόηση για τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος και δεν δέχονται παθητικά την άποψη των άλλων

(Thompson, 1995:48-51). Μια τέτοια προοπτική απαιτεί από τους θεατές να είναι δραστήριοι μέτοχοι στη διαδικασία απεικόνισης αντί να «απορροφούν» απλά τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται «στο σύνολό τους».

Ως μέρος αυτής της διαδικασίας, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι θεατές επιλέγουν και μετασχηματίζουν τις νέες οπτικές πληροφορίες, κατασκευάζουν υποθέσεις και λαμβάνουν αποφάσεις, βασιζόμενοι στην ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή (Thompson, 1995:48-51, βλ. επίσης το 2 στο Σχήμα 2.). Η διαδικασία της επιλογής (Σχήμα 2) είναι κρίσιμη, επειδή οι θεατές θα επιλέξουν τις πληροφορίες που θεωρούν ότι είναι σωστές και είναι ευκολότερο να τις κατανοήσουν και να τις διαχειριστούν διανοητικά. (Thompson, 1995:48-51).



Σχήμα 2. Περιγραφή μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Thompson, 1995).

Οι περισσότεροι θεατές τείνουν να επιλέγουν αρχικά την εύκολα διαθέσιμη γνώση χωρίς να ερευνούν αμέσως τις σύνθετες πληροφορίες (Thompson, 1995:48-51). Μόλις επιλεγθούν ορισμένα τμήματα των εξωτερικών πληροφοριών, οι θεατές τις μετασχηματίζουν σε εν δυνάμει διανοητικές μορφές προς αποθήκευση (δείτε το 5 στο σχήμα 2), κατασκευάζοντας υποθέσεις από τις οποίες λαμβάνονται οι γνωστικές κρίσεις και αποφάσεις σχετικά με την βασιμότητα των μορφών της πληροφορίας που έχουν συλλέξει. (Thompson, 1995:48-51). Ακολούθως, η πρόσφατα κατασκευασμένη πληροφορία απομνημονεύεται και αποθηκεύεται στη μακροχρόνια μνήμη για μελλοντική χρήση (σχήμα 1), πράγμα που σημαίνει ότι μετά από τη διανοητική επεξεργασία της νέας πληροφορίας, οι θεατές κατασκευάζουν νέες μορφές πληροφοριών βασισμένες στην ήδη υπάρχουσα γνώση. (βλ. το 7 στο σχήμα 2) (Thompson, 1995:48-51).

Ο Mayer (2003:66-69) θεωρεί ότι οι οπτικές πληροφορίες μπορούν να υποβληθούν σε επεξεργασία μόνο εάν γίνουν κατάλληλα αντιληπτές, αν υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να «διαβάσει κανείς την πληροφορία που παρουσιάζεται εικονογραφικά ή με γραφικές εικόνες» (Wileman 1993:114) καθότι, στον οπτικό αλφαριθμητισμό, το πρώτο βήμα της απεικόνισης περιλαμβάνει την όραση και την κατανόηση της πληροφορίας από τις εξωτερικές αναπαραστάσεις. Αφού γίνουν αντιληπτές οι πληροφορίες που αναπαρίστανται οπτικά, επιλέγονται και εντάσσονται στην προγενέστερη γνώση και οδηγούν στην κατασκευή νέων διανοητικών σχημάτων (Thompson, 1995:48-51). Αυτή η κατασκευή νέων διανοητικών σχημάτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ο θεατής αναγνωρίσει τις εξωτερικές αναπαραστάσεις και τις υποβάλλει σε διανοητική επεξεργασία (Burton, 2004:66-69). Η εκ νέου κατανόηση των νέων οπτικών εικόνων, εξαρτάται από το ποια ακριβώς είναι η προ-υπάρχουσα γνώση των ατόμων και ποια η σχέση της με τις νέες οπτικές εικόνες.

. Ως εκ τούτου *η παραγωγή νέων οπτικών εικόνων* αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του οπτικού αλφαριθμητισμού σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Burton, 2004:66-69; Brill, Kim & Branch, 2000:9-11). Οι Brill et al. (2000:9) προσθέτουν μια ακόμη πτυχή, θεωρώντας ότι στην έννοια του οπτικού αλφαριθμητισμού εμπεριέχεται η υπόθεση ότι «οι εικόνες επικοινωνούν σημασίες» (σελ. 9). Αυτοί οι ερευνητές *εξετάζουν την παραγωγή νέων εξωτερικών αναπαραστάσεων με στόχο την επικοινωνία εννοιών*. Επομένως, για να χαρακτηριστεί κάποιος ως οπτικά εγγράμματος, δεν αρκεί να κατανοεί και να αποδίδει νόημα στις εικόνες αλλά πρέπει και να είναι σε θέση να επικοινωνήσει τις σκέψεις του

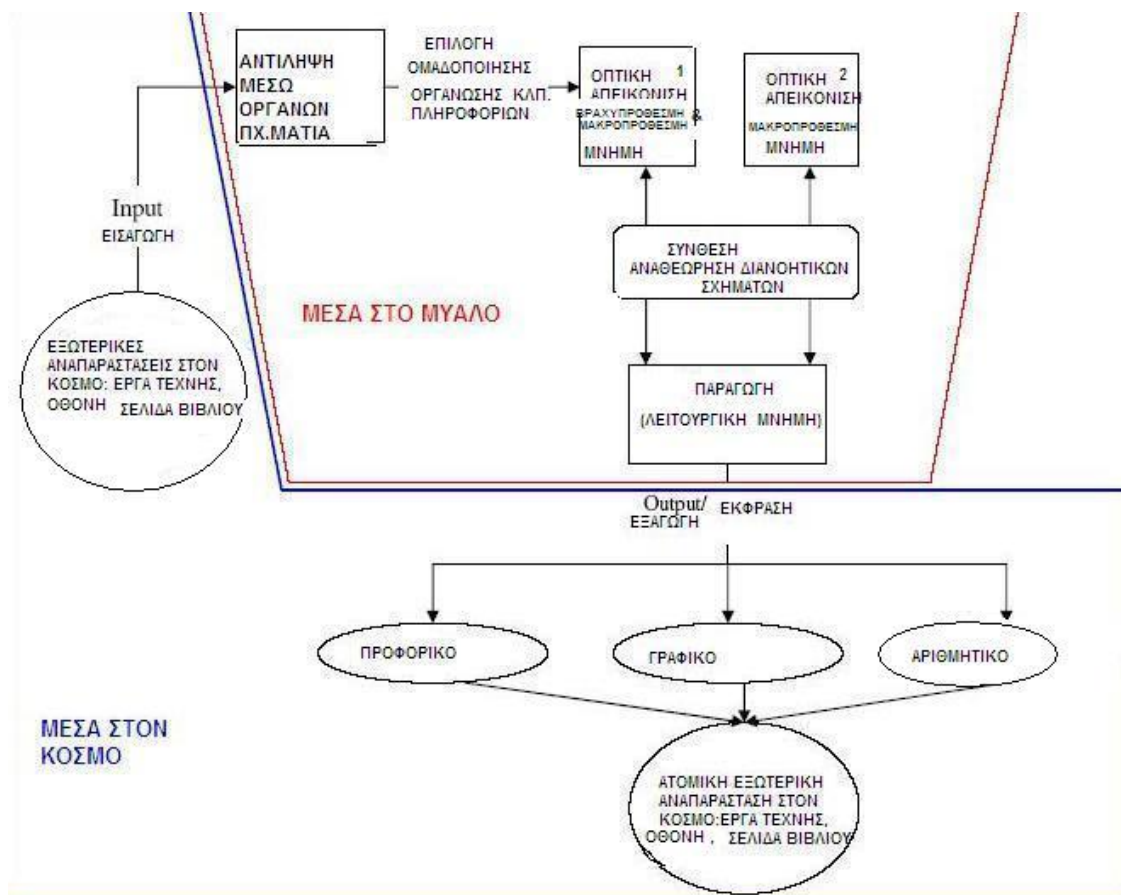
δημιουργώντας και χρησιμοποιώντας νέες εξωτερικές αναπαραστάσεις (Brill, Kim & Branch, 2000:9-11). Η επικοινωνία των σκέψεων μέσω εξωτερικών αναπαραστάσεων περιλαμβάνει μεταξύ άλλων: το σχέδιο σε χαρτί, την παραγωγή αναπαραστάσεων σε υπολογιστή, ή ακόμη και την διαχείριση των εξωτερικών αναπαραστάσεων με λογισμικό.

Τα στάδια της απεικόνισης

Οι σύγχρονες θεωρίες της εκμάθησης και της απεικόνισης, όπως ο κονστρουκτιβισμός και η θεωρία της εκμάθησης πολυμέσων (Mayer, 2001:103-105; 2003:66-69 βλ. Σχήμα 1 and 2), συγκλίνουν στο ότι ο τρόπος με τον οποίο οι θεατές αντιλαμβάνονται τις εξωτερικές αναπαραστάσεις διαφέρει από άτομο σε άτομο (Healey, 2005:33-36). Τα κατασκευασμένα διανοητικά πρότυπα είναι μοναδικά σε κάθε άτομο (Thompson, 1995:48-51). Ενώ, όλες οι γνωστικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στη δημιουργία τέτοιων διανοητικών προτύπων είναι παρόμοιες σε όλα τα άτομα (Mayer, 2003:66-69). Λόγω αυτής της ομοιότητας, είναι δυνατό να γενικευτεί η θεωρητική διαδικασία της απεικόνισης (σχήμα 3). Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της εκμάθησης πολυμέσων του Mayer (2003:66-69) και την θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Thompson, 1995:48-51), η μάθηση από τις εξωτερικές αναπαραστάσεις περιλαμβάνει «την αντίληψη» ως το πρώτο βήμα επεξεργασίας των οπτικών εικόνων (βλ. Σχήμα 3), ενώ ο Burton (2004:66-69) θεωρεί ότι η διαδικασία της απεικόνισης περιλαμβάνει ως σημαντικά βήματα, την ‘οπτική απεικόνιση’ (‘visual imagery’), την ‘ολοκλήρωση’ (‘integration’) και την ‘παραγωγή’ (‘production’) νέων εξωτερικών αναπαραστάσεων ως μέσο έκφρασης (βλ. Σχήμα 3). Κατ’ αυτό τον τρόπο, η οπτική αντίληψη είναι ο τρόπος που το μάτι και ο εγκέφαλος συνεργάζονται για «να προσλάβουν» την πληροφορία από τον εξωτερικό κόσμο και να δώσουν νόημα στην οπτική μας εμπειρία ενώ η ‘οπτική απεικόνιση’ είναι οι πραγματικές ‘εικόνες του νου’ που σχετίζονται με τον τρόπο που τα άτομα επεξεργάζονται την πληροφορία και αναδημιουργούν εικόνες στο νου τους (Σχήμα 3, Burton, 2004:66-69).

Η ‘ολοκλήρωση’ περιλαμβάνει κυρίως την επεξεργασία των νέων διανοητικών προτύπων έως ότου αποκτηθεί το επιθυμητό πρότυπο ή η κατανόησή του σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι δυνατή η μετάδοσή του. (Σχήμα 3, Burton, 2004:66-69). Τέλος, η οπτική επικοινωνία ή η ‘παραγωγή’ είναι η διατύπωση και η αναπαράσταση ιδεών καθαρά με οπτικά μέσα (δημιουργώντας νέες εξωτερικές αναπαραστάσεις) (Burton, 2004:66-69, σελ. 3; Σχήμα 3).

Μια σχηματική παρουσίαση της διαδικασίας της απεικόνισης δίνει το Σχήμα 3.



Σχήμα 3. θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας της απεικόνισης (Burton, 2004:66-69)

Αντίληψη

Ο Healey (2005:33-36) ισχυρίζεται ότι η λειτουργική μνήμη δεν επεξεργάζεται πάντα «πλήρως» όλα όσα βλέπουμε, είτε αυτή εξάγεται από δυναμικό είτε από στατικό πρότυπο (Zhou & Feiner, 1998:19-21). Αυτό οφείλεται στο ότι υπάρχει ένα χρονικό χάσμα μεταξύ του χρόνου στον οποίο γίνονται αντιληπτές οι πληροφορίες με την όραση και του χρόνου στον οποίο υποβάλλονται σε γνωστική επεξεργασία στη λειτουργική μνήμη. Κατά τη διάρκεια αυτού του χάσματος λαμβάνουν χώρα γνωστικές διαδικασίες, όπως η επιλογή και η αναδιοργάνωση (Σχήμα 3), πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχουν τουλάχιστον τρία επίπεδα αντίληψης: χαμηλό, μέσο και υψηλό επίπεδο αντίληψης (Healey, 2005:33-36). Η πρώτη περιλαμβάνει κυρίως την καταγραφή χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, ενώ η υψηλού επιπέδου αντίληψη περιλαμβάνει το σχηματισμό έννοιας, που αποτελεί μια απαιτητική γνωστική διαδικασία στην οποία τονίζεται ιδιαίτερα η συμμετοχή της λειτουργικής μνήμης

(Healey, 2005:33-36). Η μεσαίου επιπέδου αντίληψη περιλαμβάνει την ένταξη χαρακτηριστικών γνωρισμάτων στις νοητικές αναπαραστάσεις των αντιληπτικών οργανώσεων και η υψηλού επιπέδου αντίληψη συνίσταται στην λειτουργικότητα των αντιληπτικών οργανώσεων και των αλληλεπιδράσεων τους με τη μνήμη και τη γνώση (Healey, 2005:33-36).

Επεκτείνοντας την έννοια της χαμηλού επιπέδου αντίληψης, ο Healey (2005), υποστηρίζει ότι αυτή περιλαμβάνει τις προ-προσοχής οπτικές διεργασίες. Για να εκτελεστούν αυτές οι διεργασίες απαιτούν μικρή γνωστική προσπάθεια και περιλαμβάνουν διεργασίες, όπως ο εντοπισμός στόχων, η ανίχνευση ορίου, ο υπολογισμός και η εκτίμηση (Kawahara & Yokosawa, 2001:86-89). Διεργασίες που εκτελούνται κατά την παρακολούθηση της παρουσίας ή την απουσίας ενός ιδιαίτερου στοιχείου/δεδομένου, τον εντοπισμό διαφορετικών ορίων σύστασης μεταξύ διαφορετικών στοιχείων, την ανίχνευση ιδιαίτερων οπτικών στοιχείων στο φόντο και την απόπειρα υπολογισμού του αριθμού δεδομένων που εμπεριέχουν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα (Healey, 2005:33-36).

Η θεωρία Texton (Julész, 1981:33-35) διαφωτίζει περαιτέρω τη φύση των προ-προσοχής [pre-attentive] διεργασιών. Κάθε οπτική εικόνα αποτελείται από μικρά στοιχεία τα οποία ονομάζονται textons και εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της προ – προσοχής [preattentive] αντίληψης (Julész, 1981:33-35; Julész, & Bergen 1984:73-77). Η εντόπιση των textons μπορεί να μετρηθεί από το χρόνο ανταπόκρισης και την ακρίβεια εντοπισμού τους. (Treisman, 1991:55-59). Μια τέτοια μέτρηση είναι δυνατή αν ζητηθεί από τους θεατές «να ολοκληρώσουν μια εργασία (π.χ. εντόπιση στόχων) όσο το δυνατόν γρηγορότερα, διατηρώντας παράλληλα την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια» (Healey, 2005:40-45).

Μερικά πειραματικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι η εκτέλεση των προ-προσοχής [pre-attentive] διεργασιών προηγείται της εστιασμένης προσοχής (Healey, 2005:40-45), όπως προκύπτει από τη διαπίστωση ότι οι μετακινήσεις ματιών χρειάζονται περίπου 200 χιλιοστά του δευτερολέπτου (Stevenson & Roorda, 2005:48-51) πριν αρχίσουν τον εντοπισμό ενώ οι προ- προσοχής διεργασίες μπορούν να εκτελεστούν «σε λιγότερο από 200 έως 250 χιλιοστά του δευτερολέπτου» για την εξέταση της εικόνας (Healey, 2005:40-45). Πράγμα που σημαίνει ότι οι προ-προσοχής στόχοι εκτελούνται παράλληλα με τις κινήσεις των ματιών και με ελάχιστη ή καμία προσπάθεια να αναλυθούν στη λειτουργική μνήμη.

Αναμένεται ότι ένα οπτικά εγγράμματο πρόσωπο είναι σε θέση να αντιληφθεί πληροφορίες από μια δεδομένη οπτική πηγή, προτού τις αναλύσει με περισσότερες λεπτομέρειες. Εν τούτοις, υπάρχει διαφορά στον χρόνο που χρειάζεται κάθε άτομο για να αντιληφθεί τις πληροφορίες (Stevenson & Roorda, 2005:48-51; Healey, 2005:40-45). Παράλληλα, η ακρίβεια της αντίληψης είναι ένα ενδιαφέρον ζήτημα προς διερεύνηση, ενώ υποστηρίζεται η άποψη ότι η εμπειρία και η ικανότητα μπορούν να βελτιώσουν τη δυνατότητά του ανθρώπου να αντιληφθεί τις πληροφορίες σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα με αρκετά μεγάλο ποσοστό ακρίβειας (Healey, 2005:40-45).

Η γνωστική επεξεργασία των εξωτερικών αναπαραστάσεων

Αναφορικά με την αντίληψη, μπορεί να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο το μυαλό επεξεργάζεται τις εξωτερικές αναπαραστάσεις εστιάζοντας στην επεξεργασία δυο τύπων οπτικής απεικόνισης (που αναφέρονται παρακάτω ως 1 και 2)

Γνωστική επεξεργασία των εξωτερικών αναπαραστάσεων - οπτική απεικόνιση 1

Η οπτική απεικόνιση 1 αφορά σε εκείνες τις περιπτώσεις στις οποίες, προκειμένου κανείς να ερμηνεύσει τις οπτικές πληροφορίες **στηρίζεται στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη** (Σχήμα 3). Οι πληροφορίες αυτές κατόπιν αξιολογούνται σύμφωνα με τις ήδη αποθηκευμένες στην μακροπρόθεσμη μνήμη πληροφορίες, όπως είναι τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, και νοητικά υποδείγματα. Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού η αξιολόγηση αυτή πηγάζει από την ανάγκη του ατόμου να ανταποκριθεί στις πληροφορίες που λαμβάνει. (Mayer, 2003:66-69; Thompson, 1995:48-51).

Όσον αφορά στην ερμηνεία των εξωτερικών αναπαραστάσεων, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες μελέτες για να εξεταστεί η κατανόηση της αντίληψής τους. Οι de Santis και Housen (2000:77-79; 2007:81-85) ερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επεξεργάζονται τις οπτικές πληροφορίες, όταν βλέπουν έργα τέχνης. Βασιζόμενοι σε αυτό που συμβαίνει στο μυαλό των θεατών, οι δύο ερευνητές ανέπτυξαν πέντε στάδια της γνωστικής επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της θέασης των εξωτερικών αναπαραστάσεων (έργων τέχνης) (Πίνακας 1, Housen, 1992:55-59).

Σύμφωνα με τους de Santis και Housen (2000:77-79; 2007:81-85), οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με διαφορετικούς τρόπους, όταν αντικρίζουν μια εξωτερική αναπαράσταση. Αυτή η συμπεριφορά καθορίζεται από διάφορους παράγοντες όπως η

γνώση, η δεξιότητα και η εμπειρία. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, τα πέντε στάδια του οπτικού αλφαριθμητισμού στην αισθητική ανάπτυξη μπορούν να περιγραφούν από τις απολογιστικές (accountive), εποικοδομητικές (constructive), ταξινομικές (classifying), ερμηνευτικές (interpretive) και ανα –δημιουργικές (re-creative) ενέργειες αντίστοιχα (Housen, 1992:55-59). Ανάλογα με τις αντιδράσεις των θεατών στις εξωτερικές αναπαραστάσεις, τους κατατάσσουν σε ένα από αυτά τα στάδια και, καθώς οι θεατές αποκτούν περισσότερη γνώση σχετική με τον συγκεκριμένο τομέα, όπως πχ., την τέχνη, μπορούν να προχωρήσουν από το ένα στάδιο στο αμέσως επόμενο. Στο απολογιστικό (accountive) στάδιο, οι θεατές κρίνουν την εξωτερική αναπαράσταση με βάση την προγενέστερη γνώση ή αρέσκεια (de Santis & Housen, 2000:77-79; 2007:81-85; Housen, 1992:55-59).

Στο εποικοδομητικό (constructive) στάδιο, οι θεατές χρησιμοποιούν λογικά και προσιτά σε αυτούς εργαλεία της γνώσης για να κρίνουν την εξωτερική αναπαράσταση (de Santis & Housen, 2000:77-79; 2007:81-85; Housen, 1992:55-59). Στην περίπτωση, που η εικόνα δεν ανταποκρίνεται σε αυτό που έχει στο μυαλό του ο θεατής, τότε δεν εκπέμπει κανένα νόημα για αυτόν.

ΣΤΑΔΙΟ	ΔΡΑΣΕΙΣ	ΟΡΙΣΜΟΙ
I	Απολογιστικό	Χρησιμοποιεί αισθήσεις, μνήμες, συναισθήματα και προσωπικούς συνειρμούς, για να κάνει συγκεκριμένες παρατηρήσεις για το έργο οι οποίες αποτυπώνονται στην αφήγηση (narrative).
II	Εποικοδομητικό	Χρησιμοποιεί λογικά και προσιτά σε αυτόν εργαλεία: τις αντιλήψεις του, γνώση, αξίες του κοινωνικού, ηθικού και συμβατικού κόσμου του. Εάν το έργο δεν φαίνεται όπως «θα έπρεπε» - εάν η δεξιοτεχνία, η ικανότητα, η τεχνική, η σκληρή δουλειά, η χρησιμότητα, και η λειτουργία δεν είναι εμφανείς –το έργο θεωρείται «παράξενο,» ελλιπές και άνευ αξίας.
III	Ταξινομικό	Αναλύει και κρίνει την οπτική απεικόνιση. Προσδιορίζει το έργο σύμφωνα με το χώρο, τη σχολή, το ύφος, τη χρονολογία και την προέλευση. Αποκωδικοποιεί το έργο χρησιμοποιώντας τη ‘βιβλιοθήκη’ των δεδομένων του και είναι έτοιμος και πρόθυμος να την επεκτείνει.
IV	Ερμηνευτικό	Επιδιώκει προσωπική επαφή με το έργο. Αφήνει το νόημα του έργου να ξεδιπλωθεί: εκτιμά τις λεπτομέρειες της γραμμής, της μορφής και του χρώματος. Οι κριτικές δεξιότητες τίθενται στην υπηρεσία των συναισθημάτων και των διαισθήσεων, επιτρέπει να εμφανιστούν οι μη εμφανείς έννοιες και οι συμβολισμοί του έργου. Κάθε επαφή με ένα έργο τέχνης παρουσιάζει μια ευκαιρία για νέες συγκρίσεις, ενοράσεις, και εμπειρίες. Γνωρίζοντας ότι η ταυτότητα και η αξία ενός έργου τέχνης υπόκειται σε νέες ερμηνείες, οι θεατές αυτοί θεωρούν ότι οι δικές τους διεργασίες υπόκεινται σε εξέλιξη και αλλαγή.

V	Ανα- δημιουργικό	Έχει εδραιώσει μια μακροχρόνια ιστορία θέασης και στοχασμού. Ένας γνωστός πίνακας ζωγραφικής είναι όπως ένας παλιός φίλος που τον γνωρίζει στενά, αλλά παραμένει γεμάτος εκπλήξεις. Συνδυάζει την προσωπική σκέψη με τις απόψεις που εκφράζουν παγκόσμιες ανησυχίες.
---	---------------------	--

Πίνακας 1: Το μοντέλο της Housen (De Santis & Housen, 2000, σελ. 78)

Στο «ταξινομικό» στάδιο, οι θεατές (Πίνακας 1), πρέπει να ταξινομήσουν σε μια ορισμένη διανοητική κατηγορία, όλα όσα βλέπουν στην εικόνα. Οι «ερμηνευτικοί» θεατές από την άλλη μεριά επιτρέπουν να ξεδιπλωθεί το νόημα του έργου. Τέλος, οι θεατές στο «ανα-δημιουργικό» στάδιο επιτρέπουν τη σύσταση ποικίλων εννοιών, κάθε φορά που βλέπουν ένα έργο. Κατ' αυτή την έννοια, η προγενέστερη γνώση χρησιμοποιείται για να τροφοδοτήσει νέες ανακαλύψεις στη θέαση του έργου (Housen, 1992:55-59, de Santis & Housen, 2000:77-79; 2007:81-85). Επιπρόσθετα, στα παραπάνω πέντε στάδια, τα μεταβατικά στάδια συμβαίνουν όταν πρότυπα σκέψης από δύο στάδια συνυπάρχουν.

Οι περισσότερες έρευνες (Housen, 1992:55-59, de Santis & Housen, 2000:77-79; 2007:81-85; Anderson *et al.*, 2001:86-89) συγκλίνουν στο ότι όλα τα στάδια της γνωστικής επεξεργασίας, όπως τα πέντε προαναφερθέντα στάδια, είναι εξίσου σημαντικά, δεδομένου ότι οι θεατές τείνουν να μετακινούνται από το ένα στάδιο προς το επόμενο με βάση συγκεκριμένους παράγοντες, όπως το όφελος της νέας γνώσης και εμπειρίας στο συγκεκριμένο πεδίο. Το στάδιο I είναι λιγότερο απαιτητικό γνωστικά, ενώ το στάδιο V το πιο απαιτητικό.

Η βαθμιαία εξέλιξη στον τρόπο που οι θεατές κατανοούν τις εξωτερικές αναπαραστάσεις, συμφωνεί με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, που υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι μια συστηματική και λογική διαδικασία που εμφανίζεται σε διακριτά στάδια (James & Nelson, 1981:56-59; Feldman, 2004:25-29). Η όλη διαδικασία επηρεάζεται από την ποιότητα των εμπειριών στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο, μαζί με την ώθηση για ισορροπία. Η ισορροπία είναι η εναρμόνιση της διαδικασίας της αφομοίωσης με την διαδικασία προσαρμογής: η αφομοίωση είναι το συνταίριασμα των νέων πληροφοριών σε μια υπάρχουσα διανοητική δομή και η προσαρμογή είναι η δημιουργία

νέων σχημάτων (δομών γνώσης) ή η τροποποίηση ενός υπάρχοντος σχήματος (Thompson, 1995:66-69).

Γνωστική επεξεργασία των εξωτερικών αναπαραστάσεων – οπτική απεικόνιση 2

Στο δεύτερο τύπο γνωστικής οπτικής επεξεργασίας (Οπτική απεικόνιση 2, Σχήμα 3), δεν απαιτείται κανένα οπτικό ερέθισμα για να υποκινηθεί ο θεατής, καθώς αποκρίνεται σε καταστάσεις (Mayer, 2002: 87 – 93). Σε αυτήν την περίπτωση, όλες οι αντιδράσεις υποκινούνται από «τη σκέψη» και «τη φαντασία».

Αυτό το είδος γνωστικής επεξεργασίας των οπτικών εικόνων στηρίζεται αποκλειστικά στην προγενέστερη γνώση που αποθηκεύεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη και την πρόσβαση της μακροπρόθεσμης μνήμης μέσα στη λειτουργική μνήμη. Μια περίπτωση αυτού του είδους της γνωστικής επεξεργασίας εξηγείται από την ταξινόμια του Bloom (Anderson *et al.*, 2001:86-89; Mayer, 2002: 87 – 93). Σύμφωνα με αυτήν την ταξινόμηση, υπάρχουν έξι επίπεδα πολυπλοκότητας της γνωστικής επεξεργασίας, αρχίζοντας από την απλούστερη συμπεριφορά ως την πιο σύνθετη. Η ταξινόμια του Bloom διαβαθμίζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται και αποτελεί μια ιεράρχηση, που ξεκινά από το «χαμηλότερο» και προχωρεί στο «πιο υψηλό» επίπεδο.

Τα έξι αυτά επίπεδα της ταξινόμιας του Bloom, αναθεωρημένη από τους Anderson *et al.* (2001:86-89) είναι: η ενθύμηση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η αξιολόγηση και η δημιουργία. Στο επίπεδο της «ενθύμησης», αναμένεται από τους θεατές/μαθητές να ανακτήσουν πληροφορίες από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Anderson *et al.*, 2001:86-89; Mayer, 2002: 87 – 93; Forehand, 2005:38-41).

Όταν οι νέες πληροφορίες υποβληθούν στους μαθητευομένους, θα πρέπει να είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν μέσω ανάκλησης των σχετικών πληροφοριών από την προγενέστερη γνώση. Όσον αφορά στο επίπεδο «της κατανόησης», οι μαθητευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να κατασκευάσουν το νόημα της δεδομένης πληροφορίας ερμηνεύοντάς την με βάση αυτό που τους είναι ήδη γνωστό (Anderson *et al.*, 2001:86-89; Mayer, 2002: 87 – 93; Forehand, 2005:38-41).

Επιπλέον, στο επίπεδο της «εφαρμογής» οι μαθητευόμενοι αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τη γνώση και την κατανόηση τους σε νέες καταστάσεις (Anderson *et al.*, 2001:86-89; Forehand, 2005:38-41).

Στο στάδιο της «ανάλυσης», οι μαθητευόμενοι, αναμένεται να είναι σε θέση «να αποδομήσουν» τις νέες πληροφορίες και βασιζόμενοι στην προγενέστερη γνώση να καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο όλα τα μέρη σχετίζονται μεταξύ τους (Forehand, 2005:38-41).

Στο επίπεδο της «αξιολόγησης», οι μαθητευόμενοι, αναμένεται να κάνουν εκτιμήσεις ασκώντας κριτική στις καταστάσεις, στηριζόμενοι στην προγενέστερη γνώση τους (Forehand, 2005:38-41).

Το τελευταίο επίπεδο είναι αυτό της «ανα-δημιουργίας» όπου οι μαθητευόμενοι αναμένεται «να συνδυάσουν στοιχεία», ώστε να δημιουργηθούν ολόκληρες λειτουργικές, πρωτότυπες μορφές (Anderson *et al.*, 2001:86-89; Forehand, 2005:38-41). Καθώς οι μαθητευόμενοι προχωρούν από επίπεδο σε επίπεδο, η επεξεργασία γίνεται πιο απαιτητική.

1.6 Το εικονογραφημένο βιβλίο

Η ανάπτυξη του παιδικού εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου λειτούργησε παράλληλα με τη σημασία που δόθηκε στις ανάγκες των παιδιών.

Σήμερα, η εικονογράφηση υπάρχει κυρίως στα παιδικά βιβλία και ιδιαίτερα σε αυτά που απευθύνονται στη πρώτη παιδική ηλικία. Σε αυτή τη κατηγορία βιβλίων η εικόνα υπερτερεί έντονα έναντι του κειμένου. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι υπάρχει ανακολουθία με το κείμενο. Το ακολουθεί πιστά άσχετα από την έκταση και το μέγεθος του.

Ο ρόλος της εικονογράφησης στα βιβλία για παιδιά μικρής ηλικίας είναι να τα ανακουφίζει και να τα καλλιεργεί αισθητικά. Μέσα από την εικόνα του βιβλίου το παιδί, επίσης, θα μάθει για πράγματα και καταστάσεις που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν γνώριζε. Αυτός είναι και ο λόγος που η απόδοση των εικόνων πρέπει να είναι ρεαλιστική αφού ότι είναι άγνωστο σε αυτό πρέπει να αποδίδεται όσο γίνεται πιο κοντά στη πραγματικότητα (Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, 1990:30)

Ο ρόλος της εικονογράφησης στο παιδικό βιβλίο ποικίλλει. Μέσα από αυτή τη ποικιλία προκύπτουν και οι εξής κατηγορίες βιβλίων:

«α) Είναι βιβλία όπου οι εικόνες συνοδεύουν απλώς το λόγο και η εικονογράφηση παίζει ρόλο καθαρά διακοσμητικό με σκοπό να ξεκουράζει το μάτι, να ευχαριστεί τον αναγνώστη και να κάνει το βιβλίο πιο ελκυστικό για το παιδί.

β) Σε άλλα βιβλία η εικόνα τοποθετημένη εδώ ή εκεί, έχει σκοπό να τονίσει ένα γεγονός, να χαρακτηρίσει πρόσωπα και πράγματα ή να εξηγήσει ένα σημαντικό περιστατικό.

γ) Σε μία άλλη κατηγορία ο λόγος και η εικόνα έχουν απόλυτη ισοτιμία και η απόδοση της ιστορίας είναι το αποτέλεσμα της στενής συνεργασίας συγγραφέα και ζωγράφου» (Μενδρινού , 1998:146).

Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού τόσο μεγαλύτερη θέση κατέχει η εικόνα. Ειδικότερα στα παιδιά που δεν γνωρίζουν ανάγνωση η εικόνα αναλαμβάνει αποκλειστικά την αφήγηση και το κείμενο είτε απουσιάζει είτε έχει πολύ μικρή θέση. Όπως προαναφέραμε και στη προηγούμενη ενότητα , υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο εικονογραφημένο βιβλίο και στο βιβλίο με εικόνες.

Το εικονογραφημένο βιβλίο έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) αποτελεί περισσότερο το μέσο έκφρασης του εικονογράφου,*
- β) παρουσιάζει αφηγηματική δομή εικόνων με συνεχή χαρακτήρα,*
- γ) τονίζεται η ακολουθία των εικόνων και όχι ο αριθμός τους,*
- δ) τα κείμενα είναι σαφή και χωρίς περιττές λεπτομέρειες και, τέλος,*
- ε) αποτελεί ένα ενιαίο οπτικό και νοηματικό σύνολο (Ασωνίτης, 2001:47)*

Το βιβλίο με εικόνες έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) αποτελεί περισσότερο το μέσο έκφρασης του συγγραφέα,*
- β) δεν παρουσιάζει ενιαία και συνεχή αφηγηματική δομή εικόνων,*
- γ) οι εικόνες υπενθυμίζουν ή τονίζουν κάποια καίρια σημεία του κειμένου,*
- δ) κυρίαρχη είναι η διακοσμητική παρά η αφηγηματική λειτουργία της εικόνας και, τέλος,*
- ε) κείμενο και εικονογράφηση δεν αποτελούν ένα ομοιογενές οπτικό και αφηγηματικό σύνολο (Ασωνίτης, 2001:47-48).*

1.7 Σύνοψη

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου ήταν να παρουσιάσει την οπτικοποίηση ως μέθοδο διδασκαλίας, προκειμένου να αναλύσει στο επόμενο κεφάλαιο τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η εικόνα στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα παρουσίασε τον τρόπο, μέσα από τις θεωρίες μάθησης, βάσει του οποίου η οπτικοποίηση βοηθά στη μάθηση των μαθητών, ειδικά αυτών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι λοιπόν στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η εικόνα διευκολύνει τη μάθηση.

Κεφάλαιο 2. Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία

2.1 Εισαγωγή

Στα παιδιά μικρής ηλικίας ο ρόλος της εικόνας είναι να βοηθά το παιδί να συλλάβει καταστάσεις που η φαντασία του θα αδυνατούσε από μόνη της. Ειδικότερα στα παραμύθια που η φαντασία είναι παράλληλη με τη πραγματικότητα, το παιδί μέσα από την εικονογράφηση αντιλαμβάνεται πράγματα που του είναι παντελώς άγνωστα και δεν έχει δει ή παρατηρήσει στο περιβάλλον του, όπως π.χ. οι δράκοι (Μπενέτος, 1990:35).

Ειδικότερα, η εικονογράφηση στα παιδικά βιβλία προσφέρει τα εξής:

- α) ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις και ευνοεί την αντιληπτική διαδικασία,
- β) συμβάλλει στην εξέλιξη των νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων εφόσον το παιδί μέσω της εικόνας παρακινείται να μιλήσει, να διηγηθεί, να αντιληφθεί,
- γ) ασκεί την παρατηρητικότητα και συντελεί στην ανακάλυψη αιτιωδών συναφειών,
- δ) διευρύνει την εμπειρία,
- ε) καλλιεργεί την αφαιρετική ικανότητα και την κριτική σκέψη και, τέλος,
- στ) διεγείρει τη φαντασία.

Οι εικόνες, ακόμη, από λειτουργικής πλευράς:

- α) ενισχύουν την ιστορία και την καθιστούν περισσότερο κατανοητή,
- β) επεκτείνουν τις πληροφορίες που εμπεριέχει το κείμενο,
- γ) διακοσμούν ένα βιβλίο,
- δ) προσδίδουν στο βιβλίο ελκυστικότητα,
- ε) ψυχογραφούν τους ήρωες καθιστώντας αισθητές τις στάσεις, τις προθέσεις, τις συμφωνίες και τις διαφοροποιήσεις τους και, τέλος,
- στ) προσδιορίζουν τον τόπο και το χρόνο της ιστορίας.»

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία, να παρουσιάσει το σκίτσο και το ιχνογράφημα, τις διάφορες τεχνικές

εικονογράφησης και τέλος να αναλύσει την αποτελεσματικότητα της εικόνας στη διδασκαλία.

2.2 Εικόνες και διδασκαλία

Η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία, παρέχει στα παιδιά την ικανότητα να δημιουργήσουν νοήματα και έννοιες, αποστέλλοντας και λαμβάνοντας μηνύματα (Giorgis, Johnson, Bonomo, Colbert & al, 1999:26-29). Για να προκύψει κάποιο νόημα από τις εικόνες ο «αναγνώστης» πρέπει να χρησιμοποιήσει στοιχεία εμπάθυνας, κριτικής και αντιπαραβολής αυτού που βλέπει με αυτό που θέλει να πει. Η χρήση του όρου “intermediality” (Lapp & al., 1999:56-58), για να περιγράψει τις συνδυαζόμενες καταστάσεις ανάγνωσης που απαιτούνται για την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση του μηνύματος σε ένα πολυμεσικό (multi-media) περιβάλλον, παρουσιάζει με εύληπτο τρόπο τη σύνθετη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αναγνώστης – διαδράστης. Μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα μεγεθύνεται η σημασία της ενεργής ανάγνωσης, η οποία βασίζεται στην πρόκληση της προσοχής, την ενίσχυση της γνώσης και την αύξηση της ανταπόκρισης του ατόμου.

Οι εικόνες έχουν «συντακτικό» και «γραμματική», δηλαδή δομή, όπως ακριβώς έχει και η γλώσσα. Τα παιδιά με τη χρήση των εικόνων στη διδασκαλία αναπτύσσουν την να αναγνωρίζουν τις εικόνες που βλέπουν γύρω τους (αντιληπτική ευαισθητοποίηση), να τις «διαβάζουν», να τις αναλύουν και να κατανοούν το νόημά τους, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό την κριτική τους ικανότητα.

Σύμφωνα με την Raney (1999:33-36) η αναγνώριση των εικόνων (αντιληπτική ευαισθητοποίηση - perceptual sensitivity) είναι η ικανότητα αντίληψης της αναπαράστασης μιας δισδιάστατης εικόνας, ο διαχωρισμός φιγούρας φόντου, οι διαβαθμίσεις του χρώματος και τέλος οι εικόνες από τις οποίες αποτελείται μια ταινία ή μια σειρά κινουμένων σχεδίων. Η κριτική γνώση (critical knowledge), αφορά στην ικανότητα αντίληψης της σχετικότητας του νοήματος των εικόνων που επηρεάζεται από τις πολιτισμικές συνήθειες του κάθε θεατή, και της αναγνώρισης των δικών τους πολιτισμικών συνήθειων καθώς και της ανάπτυξης δικών του κριτηρίων ανάλυσης και αξιολόγησης εικόνων και νοημάτων (Raney, 1997:33-36).

Ο Elkins (2003:66-69) υποστηρίζει ότι για την ανάλυση της εικόνας υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα τα οποία οδηγούν σε κατανόηση του εικονογραφικού περιεχομένου της, της σημασίας και της χρήσης της. Το αρχικό στάδιο στην ανάλυση της σύνθεσης των

εικόνων (compositional analysis) αφορά στην αποκωδικοποίηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα μορφικά στοιχεία όπως η γραμμή, το χρώμα, η απόχρωση, η χροιά, η υφή, το σχήμα, οι αναλογίες, ο ρυθμός κα. για να συνθέσουν το νόημα μιας εικόνας (Dondis, 1972:22-25). Ένας άλλος τρόπος για να ανακαλύψει ο μαθητής το νόημα μιας εικόνας είναι να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με το πού, πότε, με ποια μέσα, από ποιον και γιατί δημιουργήθηκε η εικόνα, ποιες αξίες και πεποιθήσεις αντιπροσωπεύει και πώς μπορεί να αντιληφθεί το νόημά της (Raney, 1999:33-36).

Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία μπορεί να είναι αποτελεσματική και δημιουργική μόνο εφόσον εγκαταλειφθεί ο διακοσμητικός και εικονογραφικός χαρακτήρας της. Οι πραγματικές αλλά και οι εν δυνάμει ερμηνείες των εικόνων επεκτείνουν τα όρια του λόγου, εισάγουν το στοιχείο του απίθανου και της έκπληξης, μετατρέπουν το αφηρημένο λεκτικό από όργανο λειτουργίας και αναπαραγωγής σε αντισταθμιστικό και θεραπευτικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Η μάθηση μέσω εικόνων μπορεί να βρει ξεχωριστή θέση στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητικό κοινό. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι κάθε άτομο μαθαίνει να εξερευνά τον κόσμο με τις αισθήσεις του και αυτό αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία, όπου η σύλληψη των αναπαραστάσεων στη σκέψη του παιδιού ξεκινά από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες επενεργώντας πάνω στις εικόνες. Οι εικόνες, ειδικά στις μικρές ηλικίες μπορούν να αποτελέσουν το μέσο απόκτησης για τη δημιουργία των πρώτων συμβόλων και εμπειριών. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα υπόβαθρο, το οποίο αργότερα θα οδηγήσει τη διαδικασία και στις αφηρημένες έννοιες (Ζωγράφου- Τσαντάκη, 2004:22-23).

Ο Mayer (2003:66-69) θεωρεί ότι οι οπτικές πληροφορίες μπορούν να υποβληθούν σε επεξεργασία μόνο εάν γίνουν κατάλληλα αντιληπτές, αν υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να «διαβάσει κανείς την πληροφορία που παρουσιάζεται εικονογραφικά ή με γραφικές εικόνες» (Wileman, 1993: 114) καθώς το πρώτο βήμα της απεικόνισης περιλαμβάνει την όραση και την κατανόηση της πληροφορίας από τις εξωτερικές αναπαραστάσεις. Αφού γίνουν αντιληπτές οι πληροφορίες που αναπαρίστανται οπτικά, επιλέγονται και εντάσσονται στην προγενέστερη γνώση και οδηγούν στην κατασκευή νέων διανοητικών σχημάτων (Thompson, 1995:51-55). Αυτή η κατασκευή νέων διανοητικών σχημάτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ο μαθητής αναγνωρίσει τις εξωτερικές αναπαραστάσεις και τις υποβάλλει σε διανοητική

επεξεργασία (Burton, 2004:71-73). Η εκ νέου κατανόηση των νέων οπτικών εικόνων, εξαρτάται από το ποια ακριβώς είναι η προ- υπάρχουσα γνώση των ατόμων και ποια η σχέση της με τις νέες οπτικές εικόνες.

Ως εκ τούτου η παραγωγή νέων οπτικών εικόνων αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της χρήσης των εικόνων στη διδασκαλία (Burton, 2004:71-73, Brill, Kim& Branch, 2000:7-9). Οι Brill et al. (2000:9) προσθέτουν μια ακόμη διάσταση, θεωρώντας ότι «οι εικόνες επικοινωνούν σημασίες». Αυτοί οι ερευνητές εξετάζουν την παραγωγή νέων εξωτερικών αναπαραστάσεων με στόχο την επικοινωνία εννοιών. Επομένως, τα παιδιά δεν αρκεί να κατανοούν μόνο και να αποδίδουν νόημα στις εικόνες αλλά πρέπει και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους δημιουργώντας και χρησιμοποιώντας νέες εξωτερικές αναπαραστάσεις (Brill, Kim& Branch, 2000:7-9).

Οι εικόνες μπορούν να μελετηθούν ως ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών. Όταν διατυπωθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις αποκαλύπτουν πληροφορίες για τις φυσικές τους ιδιότητες, την παραγωγή και τη χρήση τους, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους γίνονταν αντιληπτά από τα διαφορετικά κοινωνικά υποκείμενα. Αποκαλύπτουν, ακόμη, πληροφορίες για την ιστορική διαδρομή που έχουν διανύσει μέχρι τις μέρες μας, τη χρήση και την αξία που προσέλαβαν στο πλαίσιο διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών. Αυτό σημαίνει ότι οι εικόνες δεν πρέπει να εξετάζονται μονόπλευρα αλλά σύμφωνα με το θεματικό σύνολο στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και με αυτό τον τρόπο να ερμηνεύονται, να λαμβάνονται δηλαδή υπόψη όλες οι διαστάσεις τους αλλά και ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν (Durbín et al., 1991:18-21).

Η μελέτη των εικόνων αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να περιγράφουν, να ταξινομούν και να συγκρίνουν, να συνθέτουν και να αφαιρούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και ερμηνευτικές προτάσεις, να αναπτύσσουν, δηλαδή, κριτικές ικανότητες και δεξιότητες χρησιμοποιώντας το λόγο. Η σύνθεση των επιμέρους πληροφοριών προσδίδει στις εικόνες νοήματα και σημασίες. Αυτό σημαίνει ότι οι εικόνες μπορούν να αποδώσουν πολύ πιο ουσιαστικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα, την ιστορία τους και την κατανόηση αυτής, την διαφορετικότητα που μπορεί να υπάρχει χρονικά και χωρικά, αλλά και την αυτοσυνειδησία (Hooper- Greenhill, 1992:98-113).

Στόχος των δασκάλων, όταν χρησιμοποιούν εικόνες στη διδασκαλία των παιδιών πρέπει να είναι:

- Τα παιδιά να καταλαβαίνουν το περιεχόμενο των εικόνων
- Να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις εικόνες για να κατανοήσουν την έννοια μέσα στο πολιτιστικό πλαίσιο, το οποίο η εικόνα δημιουργήθηκε και υπάρχει
- Να αναλύουν τη σύνταξη των εικόνων συμπεριλαμβανομένου του ύφους και της σύνθεσης
- Να αξιολογούν την αισθητική αξία της εργασίας
- Να αξιολογούν την αξία της εργασίας από την άποψη του σκοπού και του ακροατηρίου
- Να κατανοούν τη σύμπραξη, την αλληλεπίδραση, την καινοτομία, το συναισθηματικό αντίκτυπο ή/και τη "αίσθηση" μιας εικόνας.

Τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα και οι παραγωγές των εικαστικών τεχνών, ενεργοποιούν την αισθητική και κοινωνική αντίληψη, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, εκφράζουν τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και τους προσφέρουν επικοινωνία με το περιβάλλον, ενέργειες που τείνουν να βελτιώνουν την ποιότητα του λόγου του παιδιού.

2.3 Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στην εκπαίδευση

Η εικόνα είναι ένα μέσο που ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια κυριαρχεί τόσο στο τομέα της πληροφόρησης όσο και στον ψυχαγωγικό. Αν και σε κάποιους είναι αρεστή ως μέσο ενώ σε κάποιους άλλους η κυριαρχία της θεωρείται υπερβολική και τάση της εποχής, εντούτοις η επικράτηση της αποτελεί μία πραγματικότητα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Η εικόνα δεν θα μπορούσε να μην εισέλθει και στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο δημοτικό όπου η χρήση της ως διδακτικό μέσο είναι πιο έντονη κυρίως λόγω της ηλικίας των μαθητών αλλά και για λόγους που θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω (Χριστιάς, 1990:99).

Για την χρήση της εικόνας ως διδακτικό μέσο υπεύθυνοι είναι μία σειρά παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με διάφορους τρόπους με την διδασκαλία. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι οι κάτωθι:

- Η τεχνολογία σήμερα έχει εξελιχθεί σημαντικά και έχει φτάσει σε τέτοιο βαθμό που επιτρέπει η εικόνα να αναπαράγεται και γρήγορα αλλά και με χαμηλό κόστος. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της τεχνολογίας η εικόνα έχει μετατραπεί σε ένα μέσο που υπάρχει σε αφθονία και εξοικονομεί χρήματα και χρόνο.
- Ακόμα και αν η εικόνα δεν υπήρχε στην εκπαίδευση, οι μαθητές θα ήταν και πάλι εξοικειωμένοι μαζί της διότι κυριαρχεί στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ψυχαγωγίας που τα παιδιά έρχονται σε επαφή σε άλλα περιβάλλοντα.
- Τα παιδιά όμως έρχονται σε επαφή με την εικόνα από πολύ μικρή ηλικία μέσω των εικονογραφημένων βιβλίων και κυρίως των παραμυθιών που τα ελκύουν ιδιαίτερα (Χριστιάς, 1990:99).

Η εικόνα σαν μέσο γενικότερα έχει πολλούς ορισμούς αλλά στη περίπτωση της διδασκαλίας ο Χριστιάς σημειώνει ότι: *Με τον όρο εικόνα εννοούμε την πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας (πράγματα, έμβια όντα, καταστάσεις, λειτουργίες, διαδικασίες, σχέσεις, μεγέθη, γεγονότα, κτλ.). Στους τρόπους απεικόνισης και αναπαράστασης ανήκουν όλα τα είδη φωτογραφίας και ζωγραφικής αναπαράστασης, τα σχέδια, τα σκίτσα, οι αναπαραστάσεις χώρου, οι γραφικές παραστάσεις και τα μοντέλα. Δεν εξετάζονται [εδώ] ως διδακτικό υλικό οι απεικονίσεις των έργων τέχνης, τα φιλμς, οι βιντεοκασέτες, τα κινούμενα σχέδια, τα σχέδια και οι εικόνες που παράγονται τους κομπιούτερ και οι χάρτες. Τα μέσα αυτά υπάγονται σε άλλες κατηγορίες, εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο στη διδασκαλία και για το λόγο αυτό χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση (Χριστιάς, 1990:100).*

Η εικόνα στη διδασκαλία έχει άμεση σύνδεση με την εποπτεία. Ως εποπτεία γενικά νοείται ο τρόπος που κάποιος αντιλαμβάνεται κάποιο πράγμα ή την απεικόνιση του όταν ο ίδιος δεν έχει άμεση αντίληψη αυτού. Παρατηρώντας το όμως μπορεί να το γνωρίσει και σε ένα δεύτερο στάδιο, να κατανοήσει τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Σε επίπεδο διδακτικής, αναφερόμενοι στην εποπτεία εννοούμε τον τρόπο που οι γνωστικές λειτουργίες ενός μαθητή ενεργοποιούνται καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται προς αυτό το σκοπό οι διαδικασίες μάθησης (Χριστιάς, 1990:100).

Στη διδασκαλία, η εικόνα λειτουργεί συνολικά και συμβολικά ως ένα βαθμό. Μία εικόνα στη διδασκαλία δεν χρησιμοποιείται προκειμένου το παιδί να γνωρίσει τις λεπτομέρειες του αντικείμενου ή του περιστατικού που απεικονίζεται. Η χρήση της γίνεται ώστε το παιδί να κατανοήσει τις σχέσεις και τις διαδικασίες που υπάρχουν και αναπαρίστανται μέσω της εικόνας.

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν λαμβάνουν απευθείας διδακτικά μηνύματα από την εικόνα αλλά μέσω αυτής προβληματίζονται και λαμβάνουν τις κατάλληλες πληροφορίες και ερεθίσματα ώστε να μπορούν μόνα τους να σκεφτούν και να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα (Χριστιάς, 1990:101).

Στα παραπάνω συντελούν σε μεγάλο βαθμό και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία τα οποία είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένα λόγω των τεχνολογικών δυνατοτήτων που υπάρχουν. Οι δυνατότητες που προκύπτουν μέσα από αυτά τα μέσα είναι:

1. Οι φωτογραφίες οι οποίες έχουν διαφορετική μορφή και πολλούς τύπους και οι οποίες μπορούν να έχουν ληφθεί με ποικίλους τρόπους όπως με μικροσκόπιο, με δορυφόρο, με τηλεσκόπιο, κα.
2. Οι φωτογραφίες που αναπαριστούν γεγονότα, φαινόμενα και διαδικασίες που λόγω της ταχύτητας, είτε πολύ γρήγορα, είτε πολύ αργά, δεν είναι δυνατόν να παρακολουθηθούν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια που συμβαίνουν. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διαδικασία με την οποία αναπαράγονται τα φυτά και τα στάδια αυτής.
3. Οι διαδικασίες οι οποίες και πάλι δεν μπορούν να παρακολουθηθούν λόγω του ότι τα στάδια της συμβαίνουν σε διαδοχική σειρά μεν αλλά σε διαφορετικούς χώρους. Ένα τέτοιο παράδειγμα μπορεί να είναι η παρακολούθηση μίας υπηρεσίας όπως τα Ελληνικά Ταχυδρομεία όπου τα στάδια είναι πολλά και λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικά σημεία αφού αλλού γίνεται η μεταφορά, αλλού η διαλογή, κα.
4. Οι μαθητές επίσης δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν και σαφώς δεν έχουν παρακολουθήσει, τα συμβάντα που έχουν συμβεί στο παρελθόν. Με την αναπαράσταση έργων μέσω εικόνων έρχονται σε επαφή με αυτά και γνωρίζουν τις διαδικασίες και τις σχέσεις που εμπεριέχονταν σε αυτά (Χριστιάς, 1990:101-102).

2.4 Σκίτσο και ιχνογράφημα

Τα σχέδια των μικρών παιδιών αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν έναν προσωπικό και ιδιόχειρο «πολύγλωσσο» κώδικα με τον οποίο εκφράζονται, δημιουργούν, επικοινωνούν, και γενικότερα εξωτερικεύουν/ γνωστοποιούν πλευρές της αναπτυσσόμενης προσωπικότητά τους και των τρόπων με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τα περιβάλλει. Μέσα από τα σχέδια τα παιδιά μιλάνε για τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους, τα όνειρα αλλά και τις φοβίες τους, τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες τους, τις γνώσεις αλλά και τις ανασφάλειές τους και ανοίγουν ένα παράθυρο στο εσωτερικό κόσμο τους (Chapman, 1993:141; Thomas & Skill, 2000: 99-105).

Πρωτόλεια, αυθόρμητα και ανεπιτήδευτα όπως είναι, ελκύουν το ενδιαφέρον των ενηλίκων ως έργα άξια θαυμασμού, αλλά και ως αντικείμενα επιστημονικής μελέτης προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, τις ικανότητές του, τις αποφάσεις του κατά τη διαδικασία παραγωγής του έργου, το νόημα που έχει για το ίδιο το παιδί αυτό που κάνει, τις ανάγκες που έρχεται να ικανοποιήσει αυτή η δράση, τη γνωστική και συναισθηματική αξία όσων αποτυπώνονται πάνω στο χαρτί, την αποκρυπτογράφηση των προσωπικών του μηνυμάτων πίσω από σχήματα, γραμμές και χρώματα, και άλλες πολλές συνισταμένες της καλλιτεχνικής τελετουργίας κατά την οποία το παιδί-δημιουργός παράγει έργο και συνδιαλέγεται μαζί του (Anning & Ring, 2004:99-103).

Γίνεται αντιληπτό ότι το σχέδιο του παιδιού είναι σημαντικό εργαλείο (από την ενήλικη θεώρηση) για πολλούς λόγους και επίσης ότι, λόγω των ιδιαίτερων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του μικρού παιδιού, είναι ένας γρίφος προς αποκρυπτογράφηση για τον οποίο απαιτούνται συμπληρωματικά δεδομένα/πληροφορίες για το παιδί προκειμένου να διατυπωθούν με σχετική ασφάλεια γενικές παρατηρήσεις (Cox, 2005:56-59).

Από τις πρώτες κιόλας μέρες στο νηπιαγωγείο, οι παιδαγωγοί πρέπει να παρακινούν τα παιδιά να ζωγραφίζουν ένα ελεύθερο θέμα προκειμένου τα ίδια να νιώσουν φιλικά και άνετα στο καινούργιο περιβάλλον κι οι παιδαγωγοί, με τη σειρά τους, να εισπράξουν τις πρώτες πληροφορίες για το προφίλ των παιδιών με τον πλέον διακριτικό και έμμεσο τρόπο (Thomas & Skill, 2000: 99-105). Η δραστηριότητα της Ζωγραφικής είναι η συνηθέστερη επιλογή των νηπίων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και η πλέον προσφιλής πρότασή τους στην ερώτηση για το τι θα ήθελαν να κάνουν σχετικά με ένα θέμα που επεξεργάζονται στην ομάδα ή ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει, μια επίσκεψη, ένα

τραγούδι κ.λπ. Έχουν πάντα στη διάθεσή τους ποικιλία υλικών ζωγραφικής, πληθώρα διαφορετικών χαρτιών σε διάφορα μεγέθη, μια οργανωμένη γωνιά με καβαλέτο, πινέλα και όλα τα άλλα απαραίτητα σύνεργα (οικεία και «παράδοξα»), για να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν με έμπνευση και φαντασία (Μπέλλας, 2000:66-65).

Η έρευνα της Μιχαηλίδου (2006:33-36), μελέτησε τις επιδράσεις / επιρροές που προκύπτουν από τα σχέδια των παιδιών από τις εικονογραφήσεις ιστοριών στις οποίες εκτίθενται. Αρχικά διαβάστηκε στα παιδιά μια ιστορία χωρίς να δουν τις εικόνες (Το ασχημόπαπο του Χανς Κριστιαν Άντερσεν) και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν, από μνήμης, κάποια εικόνα της ιστορίας που άκουσαν και προφανώς τα συγκίνησε με κάποιο τρόπο. Έτσι, συγκεντρώθηκε μια σειρά ξεχωριστών σχεδίων, των οποίων τα χαρακτηριστικά αναλύθηκαν. Μετά από εύλογο χρονικό διάστημα ξαναδιαβάστηκε στα παιδιά η ίδια ιστορία, μόνο που αυτή τη φορά έβλεπαν ταυτόχρονα και τις εικόνες του βιβλίου.

Τα παιδιά ξαναζωγράφισαν μια ιστορία από το παραμύθι που άκουσαν. Οι δύο ζωγραφιές συγκρίθηκαν μεταξύ τους και η ερευνήτρια προβληματίστηκε για τις επιδράσεις που φαίνεται να έχει η παρουσίαση των εικόνων στην ελεύθερη αποτύπωση στο σχεδιαστικό χαρτί των ιδεών και των διαθέσεων των μικρών παιδιών. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι, η επίσημη / ενήλικη εικονογράφηση δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να προβληματιστούν, να μυηθούν και να πειραματιστούν σε νέες σκεδιαστικές, τεχνικές και να αναζητήσουν νέα νοήματα μέσα από τις εικόνες του βιβλίου, διαφορετικά απ' αυτά που προκύπτουν από την αφήγηση της ιστορίας (Thomas & Skill, 2000: 99-105).

Το παιδικό σχέδιο ως ερέθισμα στοχεύει στην ολόπλευρη ενεργοποίηση του παιδιού. Το παιδικό σχέδιο κινητοποιεί τις αισθήσεις, ξυπνά το συναισθηματικό κόσμο, αφυπνίζει τη σκέψη. Συμμετέχοντας ενεργά στη ανάλυση ενός σχεδίου το παιδί εκφράζει όχι αυτό που εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης αλλά τη δική του ύπαρξη. Οι παραγόμενες ιδέες και πράξεις των παιδιών αντανακλούν την ατμόσφαιρα του έργου που παρατηρεί, ενώ ο κατάλληλος σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάδειξη και των επιθυμητών νοημάτων. Και μέσα σ' όλες τις ενέργειές του η γλωσσική έκφραση γίνεται κυρίαρχη. Η εμπλοκή των παιδικών σχεδίων στη διδασκαλία και η προσωπική έκφραση των παιδιών μέσα απ' αυτά, γεννά εσωτερικά κίνητρα ενασχόλησης και επικοινωνίας, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους (Amabile 1996:66-69).

Η γλώσσα εμπεριέχει χαρακτηριστικά από εκείνα που συναντάμε στα παιδικά σχέδια, όπως ότι και τα δυο αποτελούν κώδικες επικοινωνίας με μορφή και περιεχόμενο, κοινωνικά προσδιορισμένοι. Τα παιδικά σχέδια αλλά και η γλώσσα είναι σημεία αναφοράς της εξέλιξης και της ανάπτυξης μιας κοινωνίας, γι' αυτό και έχουν χαρακτηριστικά τους την ποικιλία και το ευμετάβλητο, αλλά κυρίως την επικοινωνία μεταξύ δημιουργού και αποδέκτη (Matthews, 2003:79-83).

Δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι και ο καλλιτέχνης αλλά και ο παραγωγός λόγου, στοχεύουν σε έναν αποδέκτη. Το παιδικό σχέδιο σε αντίθεση με ένα στατικό κείμενο φέρει περιθώρια δράσης με το περιεχόμενό του ανάλογα με τα ιδεολογικά και πολιτιστικά πλαίσια που παρουσιάζεται. Έχει ακόμη την τάση να βρει αποδέκτη που θα το κατανοήσει δείχνοντας τις απόψεις του δημιουργού του, ακριβώς όπως συμβαίνει και στο χώρο της λεκτικής επικοινωνίας. Ο καλλιτέχνης όπως και ο παραγωγός λόγου μεταδίδει μηνύματα, πληροφορεί για καταστάσεις και προσπαθούν να πείσουν τον αποδέκτη για τις θέσεις τους.

Το διαφορετικό στοιχείο αφορά το μεταδιδόμενο μήνυμα και μάλιστα όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά τη μορφή του που αγγίζει στην περίπτωση της τέχνης το συγκινησιακό μέρος του αποδέκτη. Έτσι ενώ ένα κείμενο λειτουργεί περισσότερο χρηστικά, πληροφοριακά, βουλευτικά, έχει έναν μικρό ή μεγάλο βαθμό τεχνικής και τα σημαινόμενα που προσδιορίζονται απ' αυτό είναι οι συνθήκες επικοινωνίας και η κοινωνικοπολιτιστική και ιδεολογική ταυτότητα του πομπού και του αποδέκτη, η εικόνα, το σχέδιο δίνει στην επικοινωνία μορφές συναισθηματικές έχοντας μια σχέση μάλλον χαλαρή μεταξύ καλλιτέχνη και θεατή (Brooks, 2009:22-26).

Τα παιδικά σχέδια ως διδακτικά αντικείμενα συσχετιζόμενα με την παραγωγή λόγου απαιτούν διαφορετική διδακτική προσέγγιση και μεθοδολογία. Σκοπός μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι η εξοικείωση των παιδιών με εξωκειμενικά είδη που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να παράγουν λόγο, να επικοινωνούν μ' αυτά και μέσω αυτών με το περιβάλλον τους ενώ συγχρόνως καλλιεργούνται αισθητικά και αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά.

Η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να κινείται σε κατευθύνσεις που να υλοποιούν τον προηγούμενο σκοπό, μέσα σε επικοινωνιακές συνθήκες για να παράγουν προφορικό λόγο αλλά και προβληματισμό. Τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα γίνονται αφορμές για έκφραση συναισθημάτων, απόψεων, σκέψεων και παρέχουν πληροφόρηση από διάφορες

εκπαιδευτικές περιοχές (ιστορικές, κοινωνικές, κ.α.), χωρίς να περιορίζονται μόνο σε απλές περιγραφές αντικειμένων ή θεμάτων.

Για το χώρο του Νηπιαγωγείου, ζητούμενο θα είναι κατά πόσο τα παιδιά εμπλούτισαν τον προφορικό τους λόγο, έγιναν πιο ευέλικτα και αποτελεσματικά στην επικοινωνία τους και κατανόησαν τις μορφολογικές και εννοιολογικές ιδιαιτερότητες στις οποίες ασκήθηκαν για να καλλιεργηθούν γλωσσικά (Arnheim, 2007:33-36).

2.5 Εικόνα και μάθηση

Με την εξέταση των εικόνων, τα παιδιά κάνουν μια ομαλή μετάβαση από την εικόνα στη γλώσσα, για να καθορίσουν πώς επικοινωνούν και διαμορφώνουν το μήνυμα μιας ιστορίας. Η χρήση νέων λέξεων, η γνωριμία με νέες έννοιες, έτσι όπως προκύπτουν από την παρατήρηση εικόνων και αντικειμένων, ενισχύουν το επίπεδο της σημασιολογικής γνώσης, με διασαφηνίσεις νέων όρων. Η αναγκαιότητα δικαιολόγησης των σχολίων για ένα έργο με αναφορές στα άμεσα αντιληπτά στοιχεία, κάνει δυνατή την αναζήτηση αισθητικών εννοιών με τη χρήση επιθέτων όπως «όμορφο», «καλό», «φωτεινό», «ήρεμο», καθώς και αναφορές των αντίθετων εννοιών, τις οποίες θα ζητηθεί να υποδείξουν τα παιδιά πάνω στο έργο.

Επιπλέον, η χρήση του αισθητικού λεξιλογίου αποτρέπει την κατάτμηση της γνώσης και την εξειδίκευση της γλώσσας, η οποία ευνοείται από την παρακολούθηση και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Γι' αυτό οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να μιλούν για τα έργα χρησιμοποιώντας έννοιες από το σύνολο της εμπειρίας τους συμπεριλαμβανομένων και των εννοιών που χρησιμοποιούν και στους άλλους μαθησιακούς χώρους (Κούβου, 1992:52-54).

Ένα ακόμη είδος γλώσσας προτρεπτικού χαρακτήρα κατά την ανάλυση των εικόνων, βοηθά το παιδί να αναπτύξει τον υποθετικό και πλάγιο λόγο, να εκφραστεί όχι μόνο με ενεργητικές αλλά και παθητικές προτάσεις, ενώ το παραινεί να περιγράψει το έργο κάνοντας ένα βήμα πέρα από την απλή αναγνώριση του θέματος. Τα ερωτήματα του τύπου «Τι θα έκανες αν...» ή «Τι θα συνέβαινε αν...», παρακινούν το παιδί στην έκφραση συναισθημάτων και στην άσκηση της φαντασίας χρησιμοποιώντας ποικιλία στους χρόνους του ρήματος και άμεση άσκηση στους μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας.

Μία σημαντική χρήση της γλώσσας την οποία μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά είναι η σύγκριση. Μέσα από την αντιπαράθεση δύο έργων τέχνης, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις υφολογικές τους διαφορές αλλά και να βρίσκουν την κατάλληλη ορολογία για την περιγραφή τους. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι ψάχνοντας να βρουν ομοιότητες και διαφορές, μαθαίνουν τον τρόπο σύγκρισης.

Σε τάξεις με μικρούς μαθητές συχνά οι εικόνες περιγράφονται με τη μέθοδο της παρομοίωσης. Με τις παρομοιώσεις τα παιδιά περιγράφουν ένα στοιχείο του έργου με εικόνες άσχετες προς το έργο. Η παρομοίωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν άσκηση για την περιγραφή ασαφών ποιοτήτων με έννοιες και εικόνες που είναι οικείες στα παιδιά αλλά και να τα βοηθήσουν στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών.

Για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, ένα μεγάλο μέρος της μάθησής του προκύπτει με την παρουσία εικόνων τις οποίες απολαμβάνουν πριν έρθουν στο σχολείο. Οι εικόνες γίνονται καθοριστικές της συμπεριφοράς, των αναγκών και των πιστεύω μας, όπως ο προφορικός και γραπτός λόγος (Feldman, 1986:16-18). Εξαιτίας της μεγάλης έκτασης που καταλαμβάνουν στην καθημερινότητά μας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για προφορική (και γραπτή) έκφραση των παιδιών που θα αφορά εικόνες από τον παγκόσμιο χώρο της δημιουργίας.

Σύμφωνα με τον Feldman (1986:16-18), η μεθοδολογία που ακολουθεί ο άνθρωπος για να εξετάσει τις εικόνες, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στο γενικότερο περιβάλλον του, είναι αυτή που τον βοηθά να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν και στην ανάπτυξη της γλώσσας. Κατά συνέπεια, η εξέταση των εικόνων στην εκπαίδευση θα αναπτύξει και τις λεκτικές δεξιότητες των παιδιών (Γρόσδος & Ντάγιου, 2006:33-35).

Οι εικόνες που επιλέγονται, πρέπει να ανταποκρίνονται στη νοητική ικανότητα του μικρού παιδιού, ηλικίας 4-6 ετών, να χαρακτηρίζονται δηλαδή από σαφήνεια μορφών, ώστε να είναι εύκολη η πρόσβαση στην ερμηνεία τους (Ιντζίδης & Καραντζόλα, 1999:66-69), ενώ η προσέγγιση συνθετότερων έργων μπορεί να γίνει στη συνέχεια και μετά την εξοικείωση των παιδιών με τον μελετώμενο χώρο της τέχνης. Οποσδήποτε αυτά βρίσκονται κοντά στον κύκλο ενδιαφερόντων των παιδιών (Chapman, 1993:141) και αποτελούν ευκαιρία για ανακαλυπτική μάθηση, ώστε λειτουργώντας βιωματικά να γίνονται ερεθίσματα για γλωσσική άσκηση και εμπειρία (Ρεπούση, 2004: 321).

Το διδακτικό υλικό δεν έχει στατική μορφή, με την έννοια ότι ούτε προέρχεται από το ίδιο είδος έργων τέχνης ούτε κατέχει πάντα την ίδια θέση στη διδακτική πορεία. Το περιεχόμενό του δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά περιλαμβάνει διάφορες πηγές, προβολές, ηχογραφημένο προφορικό λόγο, οπτικοακουστικό υλικό. Δεν τηρεί μια συγκεκριμένη θέση μέσα στη διδακτική πράξη, αλλά μπορεί να χρησιμοποιείται σε διάφορες φάσεις, ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, γιατί αυτό εξυπηρετεί την επικοινωνία, τη χρήση του λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και τη συνεργατική μάθηση (οπτική στρατηγική STW).

Επιζητείται ακόμη η δυνατότητα σύνδεσής τους με τα είδη των δραστηριοτήτων που έχουν επιλεγεί για την εφαρμογή του προγράμματος ώστε να προσφέρουν ευκαιρίες για άσκηση των παιδιών στη δημιουργία νοημάτων, στην έκφραση συναισθημάτων, ιδεών, αλλά και των γενικότερων απόψεων τους (κοινωνικών, ιστορικών). Οι δραστηριότητες που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό, είναι πολύ περισσότερες σε αριθμό από αυτές που απαιτεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος.

Η θεματική ποικιλία, θεωρείται απαραίτητη, ώστε κάθε νέα προσέγγιση με την πρόκληση της παρατήρησης, να γίνεται αφορμή για εμπλουτισμό των προηγούμενων λεκτικών γνώσεων. Για το λόγο αυτό η επιλογή γίνεται τόσο από τον ελληνικό όσο και από τον παγκόσμιο χώρο της τέχνης. Η επιλογή των θεμάτων των έργων για τη διδασκαλία, πρέπει να εξυπηρετούν μεθοδολογικές ανάγκες που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Οι διδασκαλίες πρέπει να έχουν εννοιολογική συνάφεια στα θέματά τους, αντιστοιχία στους στόχους, τις δράσεις, τις πηγές και τη μέθοδο αξιολόγησης και αντιστοιχία στο εύρος και το βάθος διείσδυσης στο θέμα.

Παράλληλα τα επιλεγμένα έργα πρέπει να παραπέμπουν σε συγκεκριμένα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα ή σημασίες λέξεων. Με στόχο, την μορφοσυντακτική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού ο εκπαιδευτικός οργανώνει το γλωσσικό υλικό για την εφαρμογή του προγράμματός, με περιεχόμενο αναφορές πάνω στα έργα τέχνης. Με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και με τρόπο δημιουργικό, υλοποιούνται οι στόχοι του προγράμματος αναφερόμενοι αρχικά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, εμπλουτισμό λεξιλογίου και ακολούθως στην κατανόηση της δομής της γλώσσας. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου γίνεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας (Καλλιφατίδης, 1994:66-69).

Χρησιμοποιούνται γλωσσικά σύμβολα, τα οποία εξοικειώνουν το μαθητή με την αφηρημένη φύση του συμβολικού συστήματος και κατά συνέπεια καλλιεργεί τη νοητική υποδομή που απαιτείται για την επεξεργασία του. Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη του προγράμματος ακολουθεί την πορεία της αισθητηριακής αναπαράστασης (σύντομη αφήγηση με εικόνες) και στη συνέχεια την κωδικοποιημένη αναπαράσταση (χρήση γλωσσικών συμβόλων). Κάθε φορά που τα παιδιά βρίσκονται μπροστά σε μία εικόνα, γίνεται ένα είδος διαπραγμάτευσης μιας κοινής περιοχής γλωσσικών πρακτικών και νοημάτων, που είναι αναγκαία για την ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από αυτή τη διαπραγμάτευση τα παιδιά δέχονται ένα σώμα πληροφοριών αλλά παράλληλα καλλιεργείται ο λόγος τους με περιγραφική, ερωτηματική ή ερμηνευτική ανάγνωση.

Χρησιμοποιούνται επίσης δραστηριότητες όπως, αφήγηση, ζωγραφική, σχέδιο, κατασκευές, θεατρικό παιχνίδι. Σε πολλά ερωτήματα οι απαντήσεις μπορούν να αποτελέσουν συνδυασμό προσεγγίσεων (π.χ. προφορικού λόγου και σχεδίου, ή παιχνίδια ρόλων και κατασκευές ή δραματικές παραγωγές), ώστε να δίνεται ποικιλία στο ρυθμό και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών αλλά και να προωθείται στο μέγιστο βαθμό η συμμετοχή τους. Η προσέγγιση των εικόνων από τα παιδιά –ουσιαστικά το ξεκίνημα της εφαρμογής του προγράμματος - μπορεί να γίνει μ' ένα μικρό ποίημα ή λεκτικό παιχνίδι, σχετικό με το θέμα των εικόνων που θα παρουσιαστεί, ώστε να δοθεί το έναυσμα αλλά και το ερέθισμα της ενασχόλησης.

Μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί η στρατηγική του οπτικού εγγραμματος, των Richards & Anderson (2003:34-36), *SWT* (*see, wonder, think*), καθώς και των *εκβάσεων* του Eisner (προθυμία να φανταστούν τις μελλοντικές δυνατότητες, απόλαυση να εξερευνούν την ασάφεια, ικανότητα να αναγνωρίζουν και να δέχονται τις πολλαπλές προοπτικές).

Η στρατηγική *SWT*, σύμφωνα με τους εμπνευστές της, βοηθά τα μικρά παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού εγγραμματος, ζητώντας τους να εξετάσουν προσεκτικά τις εικόνες από εικονογραφημένα βιβλία παιδικών ιστοριών. Συνδέοντας την οπτική ανάγνωση, με το άκουσμα, την ομιλία, τον οπτικό εγγραμματοσκόπο, (την δυνατότητα δηλαδή να ερμηνεύουν σημασίες μέσω γραφικών ερεθισμάτων), παρέχεται ένας εναλλακτικός τρόπος γνώσης και προάγεται ο υψηλότερος στόχος σκέψης και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Anderson 2002:18-19, Berogay, Flood, Lapp & Wood 1998:23-26, Kieffer 1995:36-39).

Η μέθοδος SWT, υποκινεί τη φαντασία, το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μικρών παιδιών, ως πρώιμοι αναγνώστες, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να ακούσουν και άλλες απόψεις, να κάνουν προβλέψεις για τους στόχους των εικονιζόμενων χαρακτήρων, τις ενέργειες και τα γνωρίσματά τους. Η στρατηγική αυτή σύμφωνα με τους Richards & Anderson (2003:34-36), είναι εξίσου χρήσιμη σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, αλλά και σε μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένη βοήθεια. Στις διαπιστώσεις τους αναφέρουν και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές με ποικίλες δυνατότητες ανάγνωσης και διαφορετικές εμπειρίες, να λειτουργήσουν με επιτυχία κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Η καταλληλότητά της επεκτείνεται και στους μαθητές, των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι αυτή που διδάσκεται στο σχολείο, προσφέροντας μοναδικές πολιτιστικές προοπτικές για να ενισχύσουν το λεξιλόγιό τους, χρησιμοποιώντας τη στρατηγική με τους συνομηλίκους τους.

Η στρατηγική εισάγεται στην ομάδα από τον εκπαιδευτικό που επιδεικνύει μια ζωηρόχρωμη εικόνα ενός βιβλίου που απεικονίζει κάποιους από τους χαρακτήρες της ιστορίας, ρυθμίσεις και γεγονότα. Γίνεται η γνωριμία με τα έργα και γνωστοποιείται στους μαθητές η νέα μέθοδος εργασίας, με την οποία θα εξετάσουν προσεκτικά εικόνες, θα σκεφτούν και θα εκφράσουν απόψεις για τα εικονιζόμενα γεγονότα, τα πρόσωπα και τις τοποθετήσεις μέσα στα έργα.

Το έναυσμα μπορεί να δοθεί με τη λέξη “βλέπω” (seeing) ένα..., σκέφτομαι (thinking) ότι..., αναρωτιέμαι (wondering) αν.... Η στρατηγική εισάγεται κάθε φορά που χρειάζεται να εκτεθούν τα παιδιά σε μια νέα εικόνα. Κατά τους Richards & Anderson (2003:34-36), σύντομα τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν τις δικές τους ιδέες γι’ αυτό που βλέπουν, σκέπτονται και αναρωτιούνται. Η οπτική στρατηγική (STW) εγγραμματοτισμού, προτρέπει τους πρώιμους αναγνώστες να εξετάσουν προσεκτικά τις αποχρώσεις των απεικονίσεων, που παρέχουν τις κεντρικές πληροφορίες για την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό τα μικρά παιδιά φτάνουν να εκτιμήσουν τις απεικονίσεις σαν ενοποιημένες συνθέσεις που μεταβιβάζουν τις σημαντικές έννοιες, όπως η πραγματικότητα ή η φαντασία, τα συναισθήματα και την κεντρική ιδέα των έργων.

Δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τα έργα, αποσαφηνίζουν τις οπτικές τους δεξιότητες εγγραμματοτισμού, παρέχονται οι ευκαιρίες και για να υπερβούν τη στρατηγική SWT, με τη σύγκριση διαφορετικών καλλιτεχνών (στη χρήση των γραμμών, των χρωμάτων, της μορφής κ.λ.) και καλλιτεχνικών έργων. Μπορούν να ανιχνεύσουν τις

καλλιτεχνικές εκφράσεις των έργων που είναι όμοιες ή διαφορετικές, να εξετάσουν τα πολυπολιτισμικά στοιχεία για να καθορίσουν αν τα έργα παρουσιάζουν (και ποιες) αντιπροσωπεύσεις των ανθρώπων και των (εθίμων) συνηθειών τους. Η εργασία μπορεί να γίνει σε ζευγάρια ή ομάδες, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να συμπληρώσουν το, Τι βλέπω; Τι σκέπτομαι; Τι αναρωτιέμαι; ασκώντας δεξιότητες λόγου και αναπτύσσοντας συνεργατική συνείδηση.

Μπορούν επίσης, να αξιοποιηθούν οι διδακτικές δομές που εισάγει ο Eisner, (2002:45-49), όταν μιλά για ενσωματωμένα προγράμματα τεχνών στα προγράμματα σπουδών. Τα προγράμματα τεχνών χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των μαθητών στην εκπαιδευτική εμπειρία και την υψηλότερη απόδοσή τους στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ο Eisner μεταφέρει τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό προβληματισμό, του τι θα βοηθούσε τους μαθητές να πετύχουν υψηλότερες αποδόσεις στα μαθήματα. Παρατηρώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αλλά και τις έρευνες γύρω από την εισαγωγή μαθημάτων τεχνών στα σχολεία καταλήγει στην πεποίθηση της ενδιαφέρουσας συμβολής των προγραμμάτων τεχνών στην υποστήριξη εκπαιδευτικών στόχων.

Σύμφωνα με τον Eisner, οι μαθητές μαθαίνουν ό,τι έχει σχέση με τις τέχνες στο χώρο τους και ό,τι αφορά τις προσδοκίες του γενικού περιβάλλοντος και αναφέρει τέσσερις εκβάσεις (προοπτικές) μέσω τεχνών: α) Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν μια αίσθηση για το τι σημαίνει η μεταφορά των ιδεών τους, των εικόνων και των συναισθημάτων μέσα σε μια μορφή τέχνης, β) Η αισθητική αγωγή πρέπει να αποσαφηνίζει την συνειδητοποίηση των μαθητών στις αισθητικές ποιότητες στην τέχνη και τη ζωή, όπου βάζοντας περισσότερη κατεύθυνση, η αισθητική αγωγή θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα αισθητικό πλαίσιο αναφορικά με το τι βλέπουν και τι ακούν γ) Η αισθητική αγωγή μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του περιεχομένου και της μορφής που οι τέχνες επιδεικνύουν και του πολιτισμού και του χρόνου στα οποία η εργασία έχει δημιουργηθεί, δ) Οι διαθέσεις που εμφανίζονται για να καλλιεργηθούν μέσω προγραμμάτων που απασχολούν τους μαθητές στις διαδικασίες των καλλιτεχνικών δημιουργιών, έχουν ως εξής:

- Προθυμία να φαντάζεσαι πιθανότητες που δεν υπάρχουν τώρα, αλλά ίσως συμβούν

- Απόλαυση να εξερευνάς την ασάφεια, με προθυμία να ματαιώσεις την πρόωρη περάτωση στη συνέχιση των ψηφισμάτων
- Ικανότητα να αναγνωρίζεις και να δέχεσαι τις πολλαπλές προοπτικές και ψηφίσματα που η εργασία τιμά στις τέχνες.

Οι στόχοι αυτοί προσφέρουν μια ευρεία εκπαιδευτική βάση, τόση που απαιτείται σαν ενδιαφέρουσα κατά την ενασχόληση με τις τέχνες. Οι επιδράσεις των τεχνών εμφανίζονται να είναι μεγαλύτερες, όταν οι τέχνες είναι σκόπιμα χρησιμοποιούμενες για να αναπτύξουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο χώρο της γλώσσας. Μετά από έλεγχο πολλών ερευνών, καταλήγει ότι οι τέχνες, για να έχουν συνεισφορά στην ακαδημαϊκή επίτευξη, πρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένα προγράμματα, με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο.

Για το σχεδιασμό των ερωτήσεων πάνω στις εικόνες, μπορεί να αξιοποιηθεί το υλικό, “Learning from objects” (Μαθαίνοντας από τα αντικείμενα) από το “Teach the mind, touch the spirit”, Chicago department of education”.

Σύμφωνα με την συγγραφέα του έργου, Helen H. Voris (1986:33-35), οι πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες, περιέχουν αντικείμενα που παρέχουν αισθητήριες πληροφορίες για να διατυπωθεί η κατανόηση που έχει κάποιος για τον κόσμο. Σύντομα όμως η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων αποκτά προτεραιότητα. Η μάθηση μέσω εικόνων βοηθά τα παιδιά με λιγότερες ικανότητες να αναπτύξουν ταλέντα και κυρίως αυτοπεποίθηση, αναμφισβήτητα όμως, ικανοποιεί την επιθυμία να δοκιμάζουν πράγματα, να τα εξερευνούν με τις αισθήσεις τους και να εμφανίζουν τις δικές τους ιδέες γι’ αυτά. Η διαδικασία της μάθησης μέσω των εικόνων είναι συναρπαστική γιατί είναι συμμετοχική και μπορεί να εκτείνεται σε πολλές κατευθύνσεις.

Η εργασία πάνω στις εικόνες επιτρέπει την παρατήρηση σε ευρύ φάσμα, αφού μπορούν να λειτουργήσουν διεπιστημονικά. Οι δραστηριότητες μπορούν να αγγίξουν την γλώσσα, την ιστορία, τη φυσική, τα μαθηματικά, την αρχαιολογία, την τεχνολογία, την οικολογία και την αισθητική. Ένα αρκετά μεγάλο ηλικιακό φάσμα μπορεί να καλυφθεί από την εξέταση των εικόνων, προσθέτοντας τη νέα γνώση στην προηγούμενη εμπειρία του. Το σπουδαιότερο στοιχείο στη μάθηση μέσω εικόνων θεωρείται η βοήθεια που αυτά προσφέρουν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Voris, H.,1986:33-35), οδηγώντας στην επίτευξη υψηλότερων στόχων μέσω διαδικασιών και δημιουργίας. Οι αντιληπτικές

δεξιότητες χρησιμοποιούνται για να γίνουν προσεκτικές παρατηρήσεις που στη συνέχεια αξιοποιούνται σαν βάση για περιγραφές, συγκρίσεις και αντιπαραβολές, αναλύσεις, συμπεράσματα, γενικεύσεις, σχηματισμό υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρημάτων, που αποτελούν στο σύνολό τους γλωσσικές πράξεις. Η συμμετοχή στις διαδικασίες αυτές μπορεί να προσφέρει, σύμφωνα με τους εμπνευστές της μεθόδου, εμπειρία, εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του ατόμου που συμμετέχει και ανάπτυξη στον προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και σε άλλους δημιουργικούς χώρους.

Η στρατηγική διατύπωσης των ερωτημάτων της μεθόδου, *Teach the mind touch the spirit*, στηρίζεται στη χρήση του τι γνωρίζεις για να κάνεις ερωτήσεις, δεσμεύοντας και κινητοποιώντας τους μαθητές να γίνουν δυναμικοί συμμετέχοντες στη δική τους μαθησιακή εμπειρία. Είναι μια λεπτή διαδικασία από πλευράς εκπαιδευτικού να ισορροπήσει τη γνώση του για το αντικείμενο και τις ιδέες των παρατηρητών γι' αυτά. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη ερωτήσεων σε έκταση, ξεκινώντας από τα ερωτήματα που οδηγούν στην απόκτηση ή στην ανάκληση της πληροφορίας και σε εκείνες που προκαλούν την περίληψη, τη σύνθεση και τη δημιουργία σκέψης.

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ερωτήματος και διαδικασίας γνωστικής σκέψης απασχόλησε αρκετούς συγγραφείς [Bloom,(1956:33-36), Fraenkel,(1966:41-45)]. Διαμορφώνονται με τον τρόπο αυτό τρία επίπεδα ερωτήσεων, όπου στο πρώτο ζητείται η παρατήρηση πληροφοριών με χρήση των αντιληπτικών λειτουργιών ή της γλώσσας, να χρησιμοποιήσουν δηλαδή οι μαθητές τις νοητικές τους δεξιότητες για να αποκτήσουν πληροφορίες άμεσα από τα ίδια τα αντικείμενα. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας με ποικίλους τρόπους. Ζητείται να εφαρμοστούν δεξιότητες συλλογισμού για την πληροφόρηση μέσω αντικειμένων για γεγονότα, φαινόμενα και ιδέες, προσδιορισμό κινήτρων και αιτιών ή εύρεση σχέσεων και συνδέσεων μεταξύ των δεδομένων. Στο τρίτο επίπεδο ζητείται από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από τη γνωστή πληροφορία, κάνοντας προβλέψεις, διατυπώνοντας υποθέσεις και ανιχνεύοντας οργανωτικές αρχές. Προκαλείται η φαντασία και η δημιουργία, προφορικά (ή γραπτά) ή με καλλιτεχνικό τρόπο. Στα ερωτήματα αυτού του επιπέδου δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

2.6 Τεχνικές εικονογράφησης

Για να σχεδιαστεί μία μορφή ή ένα αντικείμενο στην εικονογράφηση, πρέπει να ακολουθηθούν κανόνες οι οποίοι εκπορεύονται από τη συνειδητή γνώση της διαδικασίας της δημιουργίας τους. Η γνώση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι συμβάλει ουσιαστικά και στη δημιουργία και πλοκή του μύθου (Παρμενίδης & Χαραλαμπίδου-Διβάνη, 1989:201).

Σημαντικό ρόλο στην εικονογράφηση διαδραματίζουν και τα χρώματα. Ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες πρέπει να είναι φωτεινά αλλά όχι κραυγαλέα για να μπορεί το παιδί να αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ ζωντάνιας και επίθεσης. Οι επιρροές των χρωμάτων είναι οι εξής: «Τα χρώματα μας επηρεάζουν πνευματικά και ψυχοσωματικά. Το κίτρινο, το πορτοκαλί, το κόκκινο, είναι χρώματα που προωθούν, δίνουν ευφορία, αισιοδοξία, ενθάρρυνση. Ότι και ένα κείμενο γραμμένο για αυτή την ηλικία επιδιώκει. Τα σκούρα, τα μαύρα πρέπει να δίνονται σε μικρές ποσότητες γιατί δημιουργούν κατάθλιψη» (Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, 1990: 30).

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι υπάρχουν «απαγορευμένα» χρώματα για τον εικονογράφο ως προς τη παιδική εικονογράφηση αφού, όπως προαναφέραμε, αποτελεί μία καλλιτεχνική έκφραση και όπως και οι υπόλοιπες και αυτή αναζητεί καινούργια στοιχεία μέσω του πειραματισμού και της απόδρασης από τις κλασικές συνταγές (Ασωνίτης, 2001:71).

Το πόσο μεγάλη σημασία έχει για το παιδί η εικονογράφηση καταδεικνύεται στη περίπτωση του παραμυθιού. Το παραμύθι δεν αποτελεί πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας όπως συμβαίνει σε άλλα βιβλία, αλλά μία μεταφορά του παιδιού σε ένα φανταστικό κόσμο, μέσα από τον οποίο το παιδί μπορεί να παρέμβει με τη φαντασία του και να αναλύσει τις διεργασίες που τον διέπουν. Για τη δημιουργία αυτού του φανταστικού χώρου υπάρχουν κάποιες τυπικές μορφές οι οποίες είναι οι εξής:

«-Η παραμόρφωση των τυπικών σχημάτων απεικόνισης των πραγμάτων, είτε ως προοπτική παραμόρφωση των σχημάτων από σημεία όρασης που δε συναντάμε στην καθημερινή μας κίνηση, είτε ως υπερβολική σαφήνεια των ορίων των σχημάτων. Τα σχήματα, τότε, κρυσταλλώνουν σε ένα πεδίο όπου στη πραγματικότητα τα αντιλαμβανόμαστε με διαφορετικό βαθμό σαφήνειας ανάλογα με τις διαφορετικές αποστάσεις τους από εμάς. Κρυσταλλώνει η στιγμή, και μορφές που γίνονται αντιληπτές με

ασάφειες κατά την καθημερινή εμπειρία, ξαφνιάζουν με τη συγκεκριμένη συμμετοχή τους στην εικόνα, ή αντίστροφα, κρυσταλλώνουν σχήματα των οποίων είναι ασαφής η αναφορά στο κόσμο των πραγμάτων. Ή ακόμα, παραμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί η σχεδίαση αποσπασμάτων από σχήματα, σαν αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας εντύπωσης, μιας πρωτόλειας εμπειρίας, που η καταγραφή της δηλώνει μια παρθένα ματιά που δεν έχει «τακτοποιηθεί» μέσα από νοητικές αφαιρέσεις.

-Ο επαναπροσδιορισμός της υλικής υπόστασης των πραγμάτων, είτε με την επεξεργασία των υφών, ώστε να επαναπροσδιορισθούν οι σχέσεις των πραγμάτων ως προς ιεραρχήσεις και διαφοροποιήσεις της υλικής επιδερμίδας τους, είτε με τη σύνθεση των χρωμάτων, που οι σχέσεις τους επιτρέπουν αναγνώσεις της εικόνας διαφορετικές από αυτές που επιτρέπουν τα σχήματα.

-Η αλλοίωση των μεγεθών, και έτσι των κλιμάκων μέτρησης των πραγμάτων, οξύνοντας αντιθέσεις, ή δημιουργώντας απρόσμενες σχέσεις μεταξύ πραγμάτων που αλλιώς ποτέ δε θα συμβρίσκονταν, και που η «συμβίωση» τους υποδηλώνει την υπέρβαση της πραγματικότητας.

Τα μέσα με τα οποία ο φανταστικός χώρος εικονογραφείται είναι χειρισμοί στην προσομοίωση του πραγματικού χώρου. Η εικονογράφηση του φανταστικού κόσμου έχει ως αφετηρία της την πραγματικότητα. Αυτό είναι το υλικό που μεταπλάθει ο εικονογράφος μέσα από διαδικασίες αφαίρεσης ή ανασύνταξης. Και οι δύο αυτές νοητικές διεργασίες έχουν σαν αποτέλεσμα τη δόμηση της πραγματικότητας διαφορετικά από ότι τη γνωρίζουμε μέσα από τη καθημερινή εμπειρία. Εξάλλου, καθοδηγούν τον εικονογράφο στην ανάπτυξη, αντίστοιχα, συγκεκριμένων μορφογενετικών συστημάτων, όπως είναι:

- *Η αναπαράσταση του αντικειμενικού κόσμου, όπου δηλαδή οι εικόνες έχουν προέλθει από τη προβολή ενός πλαισίου αφαίρεσης στην αντικειμενική πραγματικότητα. Όλη η εικόνα συγκροτείται διατηρώντας τις συντακτικές σχέσεις της πραγματικότητας, τις οικείες σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της πραγματικότητας, αλλά προβάλλοντας ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των στοιχείων της, σύμφωνα με τις εσωτερικές σχέσεις του επιλεγμένου αφαιρετικού πλαισίου. Τα πλαίσια αφαίρεσης μπορεί να είναι, παράδειγμα, η γεωμετρική ανάλυση της πραγματικότητας, ή η κατασκευαστική ανάλυση της πραγματικότητας όπου οι συγκεκριμένες ιδιότητες και δυνατότητες του εργαλείου γραφής, της μεταλλικής ή καλαμένιας πέννας, του πινέλου, ή των υλικών χρωματισμού, του νεροχρώματος, μελανιού,*

καθοδηγούν τη σύλληψη και διατύπωση των πραγμάτων. Ο κόσμος αναπαρίσταται μέσα από αφαιρέσεις-επιλογές από τις πολλαπλές αναγνώσεις του υπαρκτού χώρου/κόσμου. Και σε αυτόν το χώρο, η έννοια του χρόνου δηλώνεται στο έργο ως χρόνος γραφής του θέματος, ο οποίος ακριβώς υποδηλώνει τη παρέμβαση του εικονογράφου μεταξύ του θεατή και της πραγματικότητας.

- *Η απεικόνιση του φανταστικού κόσμου*, δηλαδή εικόνες που παρουσιάζονται με πιστότητα τα στοιχεία της πραγματικότητας ως προς τα οικεία χαρακτηριστικά τους, αλλά συνθέμενα με μη-πραγματικές συντάξεις, σε φανταστικές μεταξύ τους σχέσεις. Αν στην προηγούμενη κατηγορία κυρίαρχες σημασίες της εικόνας εκφέρονται από τον τρόπο γραφής της εικόνας, στις απεικονίσεις του φανταστικού χώρου κυρίαρχες σημασίες εκφέρονται από την αντιπαράθεση τυπικών μορφών. Κυριαρχεί η αίσθηση του αντιφατικού, που προκαλείται από τη συνένωση στοιχείων που το καθένα φέρει σαφείς αναφορές σε συγκεκριμένο φυσικό ή κοινωνικό, λειτουργικό-τεχνικό-μορφολογικό, περίγυρο. Η σύνθεση αυτών των αποσπασμάτων σε ενιαίο σύνολο επιτρέπει τη χωρική και χρονική μετάπλαση της πραγματικότητας. Απεικονίζεται ένας χώρος/κόσμος που δεν υπάρχει, αλλά προβάλλονται λεπτομέρειες του που του δίνουν τον χαρακτήρα του βιωμένου χώρου/τόπου. Και σε αυτόν το χώρο η έννοια του χρόνου δηλώνεται στο έργο ως χρόνος που έχει επενδυθεί κατά την τεχνική επεξεργασία του έργου, καθώς ένα μεγάλο ποσό επενδεδυμένου χρόνου ευνοεί την πιστότητα και πειστικότητα της απεικόνισης του φανταστικού κόσμου.

Βέβαια, μετά από αυτή τη διάκριση των μορφογενετικών συστημάτων της εικόνας του φανταστικού χώρου σε δύο βασικές κατηγορίες, έχει ενδιαφέρον να διακρίνουμε και χαρακτηριστικές επικαλύψεις των κατηγοριών αυτών, που είναι:

-*Η απεικόνιση του χώρου της αναπαράστασης*, όπου αποστασιοποιείται ο θεατής από την απεικονιζόμενη πραγματικότητα με την οργάνωση των στοιχείων σύνθεσης της εικόνας σύμφωνα με τη λογική της προβολικής γεωμετρίας, ή τη λογική του εντύπου λόγου, ή των μέσων επικοινωνίας, κ.τ.λ.

-*Η αναπαράσταση απεικονισμένων φανταστικών χώρων*, όπου οι προβαλλόμενες αφαιρέσεις γίνονται όχι στον πραγματικό κόσμο, αλλά σε ήδη γνωστούς φανταστικούς χώρους.» (Παρμενίδης & Χαραλαμπίδου-Διβάνη, 1989:56-57).

Ο φανταστικός χώρος που πρεσβεύει το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, και κυρίως το παραμύθι, αντιπροσωπεύεται κυρίως από την εικονογράφιση που ισορροπεί ανάμεσα στη μοντέρνα τέχνη και τα παιδικά σχέδια. Μέσω του παιδικού σχεδίου που είναι πιο προσιτό στα παιδιά, τα παιδιά μυούνται στη μοντέρνα τέχνη. Τα περισσότερα από αυτά τα βιβλία, μέσω των γραμμών και του χρώματος, και μέσω της οπτικής και του θέματος, θυμίζουν πολλές φορές ζωγραφιές παιδιών που βρίσκονται σε μικρή ηλικία (Ασωνίτης, 2001:187).

2.7 Η αποτελεσματικότητα της εικόνας στη διδασκαλία

εμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα με το New London Group, είναι να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την εκμάθηση με μια διαδικασία που τους επιτρέπει να συμμετέχουν πλήρως και ισότιμα στη δημόσια, κοινωνική, και οικονομική ζωή. Συγκεκριμένα, το New London Group (2000:9-37), περιγράφει τη διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης σε τέσσερα βήματα. Αυτά είναι: τοποθετημένη πρακτική (situated Practice), ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction), κριτική πλαισίωση (critical framing) και μετασχηματιστική πρακτική (transformative practice), που κατ' αρχάς, δίνουν έμφαση στη τοποθετημένη πρακτική και την εντρύφηση στην εμπειρία, δηλαδή στα καθημερινά βιώματα των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συστήνουν την ανοιχτή διδασκαλία: τη συστηματική και αναλυτική κατανόηση συγκεκριμένων εννοιών, την ονοματοποίηση και κατηγοριοποίηση τους. Η ανοιχτή διδασκαλία είναι κάτι περισσότερο από την αναπαραγωγική μάθηση του μαθητή. Περιλαμβάνει την άμεση συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή νοήματος και στην έκφραση της δικής του φωνής, καθώς συνδυάζει την προσωπική εμπειρία με τη θεωρητική γνώση. Μέσα στην κριτική πλαισίωση, οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν και να αξιολογούν τα κοινωνικό-πολιτιστικά σχήματα νοήματος. Οι μαθητές αποστασιοποιούνται από αυτό που μελετούν. Στέκονται κριτικά απέναντι στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον και αναρωτιούνται ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται από το νόημα που δημιουργείται, ή ποιος είναι ο σκοπός ενός σχήματος νοήματος. Τέλος, μέσα στη μετασχηματιστική πρακτική, οι μαθητές μεταφέρουν και εφαρμόζουν μια έννοια σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, ή κάνουν τη σύνδεση και αναγνωρίζουν τις επιρροές ενός συστήματος παραγωγής νοήματος σε ένα άλλο. Τελικά, ο μαθητής γίνεται «νέο άτομο» το οποίο είναι σε θέση να δημιουργήσει νέα πράγματα και νοήματα.

Σύμφωνα με τον Γ. Βρεττό, ο φιλόσοφος ο οποίος ανέφερε πολλά από τα θέματα που σχετίζονται με την χρήση της εικόνας στη διδασκαλία είναι ο Πλάτωνας. Πιο συγκεκριμένα, με το μύθο του σπηλαίου που περιγράφει την ανθρώπινη πορεία προς την παιδεία, ο Πλάτωνας σημειώνει ότι: *Σκέψου τώρα τι θα συνέβαινε αν τους έλυνε κανείς και προσπαθούσε να τους θεραπεύσει από την πλάνη και την άγνοια τους.....Όταν λοιπόν θα λυνόταν κάποιος από αυτούς και αναγκαζόταν.....να βαδίζει προς το μέρος του φωτός.....από το εκθαμβωτικό φως δεν θα μπορούσε να διακρίνει καθαρά τα αντικείμενα.....και θα ενόμιζε ότι εκείνα που έβλεπε πριν ήσαν πιο αληθινά. Και να κάποιος τον ανέβαζε με τη βία από τον τραχύ εκείνο και ανηφορικό δρόμο στο φως του ήλιου, τι μαρτύριο θα ήταν.....και όταν θα έφθανε τέλος στο φως, πλημμυρισμένα τα μάτια του από την άπλετη λάμψη της ημέρας, θα μπορούσαν να δουν κανένα από τα αντικείμενα.....; Θα χρειαζόταν βέβαια να συνηθίσει πρώτα, για να κατορθώσει να τα διακρίνει. Και στην αρχή θα έβλεπε ευκολότερα τις σκιές, έπειτα στην επιφάνεια των υδάτων τα είδωλά των ανθρώπων και των άλλων αντικειμένων, και τελευταία αυτά τα ίδια.....Και τέλος θα μπορούσε να ατενίσει όχι μόνον την εικόνα του ήλιου αλλά και αυτόν τον ίδιο.....Και όταν θα θυμόταν την πρώτη του κατοικία, θα μακάριζε τον εαυτό του και θα ελεεινολογούσε τους άλλους.....Αν κατέβαινε πάλι εκεί κάτω στη σπηλιά.....από την ξαφνική μετάβαση από το φως στο σκοτάδι δεν θα γινόταν πάλι σαν τυφλός; ...Και αν διαγωνιζόταν με τους άλλους και έλεγε τη γνώμη του για τις σκιές που περνούν, δεν θα τους προκαλούσε πολύ γέλιο, και δεν θα έλεγαν ότι επέστρεψε με χαλασμένα τα μάτια και ότι δεν θα άξιζε τον κόπο να θελήσει κανείς να ανεβεί στον επάνω κόσμο; Και αν κανείς επιχειρούσε να τους λύσει και να τους ανεβάσει, δεν θα ήσαν ικανοί και να τον σκοτώσουν;Το υπόγειο δεσμωτήριο είναι αυτός ο κόσμος που βλέπουμε με την όραση. Το φως από το οποίο φωτίζεται το σπήλαιο είναι ο ήλιος μας. Εάν τώρα δεχθείς ότι ο «δεσμώτης» εκείνος που ανεβαίνει εδώ πάνω και βλέπει.....είναι η ψυχή που ανεβαίνει από τον ορατό στον νοητό κόσμο θα καταλάβεις τι εννοώ.....Πρέπει λοιπόν, αν αυτά είναι αληθινά, να συμπεράνουμε ότι η παιδεία δεν είναι αυτή που ισχυρίζονται κάποιοι πως την έχουν επάγγελμα τους. Λένε δηλαδή ότι, ενώ δεν υπάρχει στην ψυχή επιστήμη, αυτοί την εισάγουν, καθώς περίπου θα έγερναν την όραση σε μάτια τυφλά.....Ο καθένας έχει στην ψυχή του την δύναμη να μαθαίνει και ακόμα το όργανο το κατάλληλο για αυτόν τον σκοπό.....Όλη η τέχνη συνίσταται σε αυτό, να βρεθεί μέσον όχι για να βάλει στην ψυχή την όραση, αλλά για να διορθώσει την διεύθυνση αυτής της όρασης, η*

οποία είναι στραμμένη όχι εκεί προς την ορθή κατεύθυνση και δεν βλέπει προς τα εκεί που πρέπει (Βρεττός, 1999:22)

Ο Πλάτωνας σε αυτό το απόσπασμα του προσφέρει εξηγήσεις σε πολλά ερωτήματα που σχετίζονται με την χρήση της εικόνας στη διδασκαλία και πως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί.

Σήμερα, η άποψη ότι η εικόνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη διδασκαλία είναι πλέον εδραιωμένη αν και η εδραίωση της στηρίζεται περισσότερο σε δεδομένα που προκύπτουν από έρευνες και σε παρατηρήσεις της καθημερινότητας. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες χαρακτηρίζονται από μία αντίφαση μεταξύ τους αφού για παράδειγμα υπάρχει η πεποίθηση ότι η εικόνα είναι ένα εργαλείο που μπορεί να προσφέρει την μάθηση εύκολα στα παιδιά ενώ έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά για να μπορέσουν να μάθουν μέσω της εικόνας πρέπει να έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες όπως η ανάγνωση αυτής και η αποκωδικοποίηση της (Βρεττός, 1999:23-24).

Τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία η χρήση της εικόνας είναι συνοδευτική του κειμένου η απλώς περιγράφει το κείμενο το οποίο συνοδεύει. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εικόνα δεν έχει ουσιαστική συμβολή στη διδασκαλία. Οι εικόνες όμως που σχετίζονται με το κείμενο απόλυτα και μάλιστα προκαλούν τον μαθητή να κάνει σκέψεις προκειμένου να τις αναλύσει και να τις αποκωδικοποιήσει, συμβάλλουν ουσιαστικά και προκαλούν στην ουσία τον μαθητή να σκεφτεί δημιουργικά και να αποκτήσει κριτική σκέψη (Βρεττός, 1999:25-26).

Τα τελευταία χρόνια η ερευνητική δραστηριότητα έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εικονικοί λόγοι αντιμετωπίζονται σε προγράμματα εγγραμματισμού και στη διαμόρφωση εναλλακτικών παρεμβάσεων. Νέοι όροι, όπως οπτικός - εικονικός γραμματισμός και οπτική γλώσσα, δηλώνουν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να ερμηνεύει μια εικόνα. Η ικανότητα αυτή προϋποθέτει σειρά δεξιοτήτων από την απλή αναγνώριση παραστάσεων μέχρι και σύνθετες μορφές κατανόησης και ερμηνείας που βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες, υποθέσεις, αναλύσεις, κατηγοριοποιήσεις και ένταξη του έργου στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε. Ακόμη το είδος του οπτικού υλικού που καλείται να επεξεργαστεί το παιδί κάθε φορά και οι συνθήκες επεξεργασίας, επιβάλλουν ενεργοποίηση διαφορετικών κάθε φορά δεξιοτήτων.

Δύο πράγματα μπορεί να κάνει το παιδί με την εικόνα που έχει κατασκευάσει στο μυαλό του. Το ένα, είναι απλώς να τη θυμηθεί, να τη φέρει στη μνήμη του. Το άλλο, είναι να τη χρησιμοποιήσει δημιουργικά, με τη φαντασία του για να κατασκευάσει πράγματα που δεν τα είδε ποτέ στον κόσμο. Αυτές οι νέες δομές δεν είναι μόνο οι απαρχές της τέχνης, είναι και απαρχές της επιστήμης. Γιατί η δημιουργία νέων δομών, στην επιστήμη απαιτεί τη δημιουργία νέων οπτικών εικόνων.

Κάθε εικόνα μοιάζει με το μοναδικό απόσπασμα μιας ταινίας της οποίας τα υπόλοιπα κομμάτια έχουν χαθεί (Hutcheon, 1989:33-36). Γι' αυτό και οι πρώτες προσπάθειες ερμηνείας εστιάστηκαν στην αποκατάσταση αυτής της χαμένης αφήγησης.

2.7.1 Έρευνες – μελέτες για τη σύνδεση οπτικού πολιτισμού και καλλιέργειας της γλώσσας

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση μέχρι πρότινος, ήταν το όχημα προώθησης της αυτό-έκφρασης, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, όχι όμως ένα σχολικό αντικείμενο.

Στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης, θεωρείτο μη σημαντικό κομμάτι της εγκύκλιος μόρφωσης ενός παιδιού. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί άλλωστε, διαθέτουν γνώσεις πάνω σε ιστορικά, κριτικά ή αισθητικά ζητήματα.

Στο τελευταίο τέταρτο του αιώνα, υπήρξαν σοβαρές προσπάθειες να τοποθετηθεί η τέχνη σε πιο στέρεες βάσεις κυρίως στο αμερικανικό σχολικό σύστημα.

Προσπάθειες, όπως, η μελέτη *The Museum as Educator* (1978:66-69) τόνιζαν ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση ασκεί θετικά αποτελέσματα και σε άλλες περιοχές μάθησης, από μορφές τέχνης, ιστορία, επιστήμες, μέχρι τις 'βασικές επιδεξιότητες' της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής. Καμιά από αυτές τις προσπάθειες όμως δεν άλλαξε σημαντικά το στάτους της εκπαίδευσης των καλλιτεχνικών, τουλάχιστον στα αμερικανικά σχολεία. Η διδασκαλία της τέχνης παραμένει κυρίως στα πρόωρα σχολικά χρόνια και οι δάσκαλοι της τέχνης δουλεύουν μόνο με τα μεγαλύτερα από τα παιδιά που θα δείξουν επαγγελματικό ενδιαφέρον για αυτήν.

Οι σχετικές έρευνες που μελετούν τη σύζευξη του Γλωσσικού Μαθήματος με τις τέχνες είναι πολλές. Οι περισσότερες από αυτές είναι προϊόντα της τελευταίας

τριακονταετίας και έχουν εκπονηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Εξαιτίας των ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων τους ολοένα και περισσότερα σχολεία στις Η.Π.Α εντάσσουν τις καλές τέχνες ως δημιουργικό και απαραίτητο τμήμα στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα η ενσωμάτωση αυτή γίνεται *ύστερα από συστηματική ενασχόληση ειδικών επιστημόνων*, οι οποίοι στα Αναλυτικά Προγράμματα που σχεδιάζουν τοποθετούν την καλλιτεχνική δραστηριότητα στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το πιο σημαντικό από αυτά τα προγράμματα θεωρείται το Project Zero, ιδρυτής του οποίου υπήρξε ο φιλόσοφος Nelson Goodman (1967). Πρόκειται για μια ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου του Harvard η οποία εδώ και 34 χρόνια μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει ως παιδί και ως ενήλικας. Σήμερα ο προσανατολισμός του *Project Zero* εστιάζεται στη δημιουργία κοινωνικών ομάδων που θα διαθέτουν ανεξάρτητο και κριτικό πνεύμα και θα είναι σε θέση να κατανοούν τα όσα συμβαίνουν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή μας. Σκοπός του *Project Zero* είναι η αύξηση της ικανότητας του ανθρώπου για μάθηση, κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα στα πλαίσια των αρχών της επιστήμης και του ανθρωπισμού. *Για το σκοπό αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία συστρατεύονται οι τέχνες, οι οποίες διδάσκονται ως ανεξάρτητο μάθημα από καλλιτέχνες με τη βοήθεια των παιδαγωγών ή σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα.*

Δεδομένης της συναίνεσης ότι η εκπαίδευση στις τέχνες θα πρέπει να εκτείνεται πέρα από το ατελιέ και πέρα από την αυτό-έκφραση, εγείρεται το ζήτημα για το ποιες μορφές εκπαίδευσης είναι δυνατές και ποιες είναι επιθυμητές, και πώς τέτοιες μορφές μπορούν να επιτευχθούν. Οι μαθητές χρειάζεται να συνθέσουν τη δική τους αντιληπτική, εννοιολογική και παραγωγική γνώση.

Στη σύσταση τέτοιων προγραμμάτων, τα ευρήματα της εξελικτικής, γνωστικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας μπορούν να βοηθήσουν.

Τα παιδιά είναι ικανά να τελειοποιήσουν πιο τυπικά κομμάτια γνώσης πάνω στις τέχνες (Gardner, 1989:28), πλευρές της ιστορίας της τέχνης, λεξιλόγιο για να μιλάνε για την τέχνη, κάποιες συζητήσεις πάνω σε ζητήματα κρίσης και αξιών. Το επιχείρημα εδώ είναι ότι τα παιδιά τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι με γνήσιο τρόπο περίεργα για τον πολιτισμό τους και πώς αυτός λειτουργεί. Η εννοιολογική και τυπική γνώση πάνω στην τέχνη είναι σημαντικό συστατικό αυτής της πολιτιστικής κληρονομιάς και πρέπει να ξεκινήσει κανείς νωρίς για να κάνει τα παιδιά να νιώσουν άνετα με αυτές τις μορφές μάθησης. Ο Gardner,

συνιστά μια μετρημένη εισαγωγή των παιδιών στην εννοιολογική και τυπική γνώση μέσα από τα χρόνια. Δεν υπάρχει λόγος αυτή η γνώση να παρουσιαστεί απομονωμένη από τις καλλιτεχνικές δυνάμεις του παιδιού. Σε συνέπεια με την αναπτυξιακή προοπτική, η ανάπτυξη του ανθρώπου συνεπάγεται εμβάθυνση της γνώσης και απόκτηση υψηλότερων επιπέδων κατανόησης, παρά απλή συσσώρευση στοιχείων. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να μην θυσιαστεί αυτή η ειδική φύση των τεχνών, αλλά να αφήσουμε την κατανόηση που έχουμε, να φιλτράρει και άλλες πλευρές της σχολικής ύλης.

Μιλώντας για τη συνεισφορά των τεχνών στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά και τη γλώσσα ο Eisner είναι κατηγορηματικός. Σημειώνει μια έλλειψη στο συσχετισμό μεταξύ εμπειρίας στις τέχνες και ακαδημαϊκής επίδοσης. Όταν υπήρχε κάποιο κέρδος στα αποτελέσματα της ανάγνωσης ή άλλων περιοχών, το πρόγραμμα τέχνης ήταν σχεδιασμένο για να υποστηρίξει αυτή την πλευρά του προγράμματος και όχι τις τέχνες. Μιλά για τις «εκβάσεις» της τέχνης και κάνει διάκριση μεταξύ ‘Τεχνών βασισμένων στις εκβάσεις’ και ‘τεχνών συσχετιζόμενων με τις εκβάσεις’. Το πρώτο αναφέρεται στις εκβάσεις συγκεκριμένα συναφών με τις εργασίες της τέχνης, το δεύτερο στις εκβάσεις τις σχετικές με τα αισθητικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του γενικού περιβάλλοντος. Ο Eisner, δείχνοντας ενδιαφέρον στο τι οι μαθητές μαθαίνουν που αφορά τις τέχνες στο χώρο τους και τι που αφορά τις προσδοκίες του γενικού περιβάλλοντος, αναφέρει τέσσερις εκβάσεις: α) Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν μια αίσθηση για το τι σημαίνει η μεταφορά των ιδεών τους, των εικόνων και των συναισθημάτων μέσα σε μια μορφή τέχνης, β) Η αισθητική αγωγή πρέπει να αποσαφηνίζει την συνειδητοποίηση των μαθητών στις αισθητικές ποιότητες στην τέχνη και τη ζωή, όπου βάζοντας περισσότερη κατεύθυνση, η αισθητική αγωγή θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα αισθητικό πλαίσιο αναφορικά με το τι βλέπουν και τι ακούν γ) Η αισθητική αγωγή μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του περιεχομένου και της μορφής που οι τέχνες επιδεικνύουν και του πολιτισμού και του χρόνου στα οποία η εργασία έχει δημιουργηθεί, δ) Οι διαθέσεις που εμφανίζονται για να καλλιεργηθούν μέσω προγραμμάτων που απασχολούν τους μαθητές στις διαδικασίες των καλλιτεχνικών δημιουργιών έχουν ως εξής:

- Προθυμία να φαντάζεσαι πιθανότητες που δεν υπάρχουν τώρα
αλλά ίσως συμβούν

- Απόλαυση να εξερευνάς την ασάφεια, με προθυμία να ματαιώσεις την πρόωρη περάτωση στη συνέχιση των ψηφισμάτων
- Ικανότητα να αναγνωρίζεις και να δέχεσαι τις πολλαπλές προοπτικές και ψηφίσματα που η εργασία τιμά στις τέχνες.

Οι στόχοι αυτοί προσφέρουν μια ευρεία εκπαιδευτική βάση, τόση που απαιτείται σαν ενδιαφέρουσα κατά την ενασχόληση με τις τέχνες. Οι επιδράσεις των τεχνών εμφανίζονται να είναι μεγαλύτερες, όταν οι τέχνες είναι σκόπιμα χρησιμοποιούμενες για να αναπτύξουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο χώρο της γλώσσας. Μετά από έλεγχο πολλών ερευνών, καταλήγει ότι οι τέχνες, για να έχουν συνεισφορά στην ακαδημαϊκή επίτευξη, πρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένα προγράμματα, με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο.

O Williams, T. L. επιχειρεί να αποδεσμεύσει την ανάγνωση από το τυπωμένο κείμενο, ώστε να καλύψει ένα ευρύ φάσμα πολιτιστικών, τεχνολογικών και οπτικών στοιχείων. Αυτός ο εναλλακτικός τρόπος σκέψης σχετικά με την ανάγνωση φαίνεται να συμφωνεί με την όλο και πιο συχνή επαφή των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα, τα οποία χρειάζονται ένα πιο περίπλοκο σύνολο εγγραμματοςμών. Έτσι εστιάζοντας στη χρήση πινάκων ζωγραφικής, σαν κείμενα προς ανάγνωση, ορίζει εκ νέου τον εγγραμματοςμό να περιλαμβάνει την ανάγνωση μιας οπτικής εικόνας. Οι μαθητές, οδηγήθηκαν στην έρευνά του, με συνεργασία, στη δημιουργία δόμησης μιας προσωπικής και δημιουργικής ερμηνείας από τρεις πίνακες που ανήκαν στη συλλογή της Εθνικής Πινακοθήκης του Λονδίνου.

Στη θεωρητική του βάση αναφέρει τις απόψεις των Street, (2003:44-45), ότι ο εγγραμματοςμός μπορεί να τοποθετηθεί πάνω σε πολλαπλές μορφές και έτσι να μπορέσει να ποικίλει πέρα από κοινωνικές και πολιτιστικές τοποθετήσεις και ακόμη οι εκπαιδευτικοί εγγραμματοςμού πρέπει να απλώσουν τη σκέψη τους πέρα από τη βασική γραφή και ανάγνωση και να δεχτούν τους διαφορετικούς τρόπους των επικοινωνιακών και οπτικών τεχνών (Flood & Lapp, 1997:98). Αποδέχεται ακόμη, ότι ένας συγκεκριμένος νέος εγγραμματοςμός περιλαμβάνει την ερμηνεία και δόμηση της ατομικής σημασίας από οπτικές εικόνες (Collins & Blot, 2003:51-53), αλλά και ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις, μπορούν να παίξουν έναν ενδιαφέροντα ρόλο στη νοητική διαδικασία που μπορεί να συμπληρώσει ή να αντικαταστήσει τη γραπτή γλώσσα (Kress, 2003:66-69) και τέλος ότι δραστηριότητες επικεντρωμένες γύρω από τον οπτικό εγγραμματοςμό, μπορούν να προσφέρουν έναν τρόπο

ανάγνωσης, για τα παιδιά με λιγότερο αναπτυγμένες δεξιότητες στο κείμενο (Clyde, 2003:99-106).

Ο Williams, ενθάρρυνε τα παιδιά να ‘διαβάσουν’ τους πίνακες, μετακινούμενοι από τη γραπτή λέξη, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και να μορφοποιήσουν μια προσωπική έκφραση. Έτσι η ανάγνωση γινόταν μοναδική για το κάθε παιδί, χωρίς επηρεασμούς από περιστασιακές ή ιστορικές λεπτομέρειες και αξιολογήσεις ενάντια στην προνομιούχα έκφραση των άλλων. Το αποτέλεσμα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Τη θέση της αυστηρής, κυριολεκτικής αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων, πήραν προσωπικές αναγνώσεις των σημασιών των πινάκων, βελτιώθηκε η ποιότητα της συζήτησης και προωθήθηκε η κριτική σκέψη. Κατά τον Williams, αν τα παιδιά μπορούν να προσδιορίσουν την αναπαράσταση σαν κάτι υπαρκτό στον κόσμο τους, τότε αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τέχνη με την αμερόληπτη αντίληψη του τι η κοινωνία ορίζει σαν ‘καλό’. Η άσκηση αυτή(ανάγνωση της τέχνης και ερμηνείας – αξιολόγησης σε ζευγάρια συμμαθητών και έπειτα μετάφραση αυτής της απάντησης σε γραπτές μορφές), δημιούργησαν ένα σύνθετο σύνολο από καθορισμένες διαδικασίες γραμματισμού. Στη διαδικασία διαπραγμάτευσης, η γνώση προσφέρθηκε από ένα απ’ τα μέσα ή συστήματα σημείων, μετατρέπόμενη για χρήση σε μια άλλη μορφή.

Τέλος ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν οπτικό εγγραμματισμό, δίνοντας υλικό από το περιβάλλον στους μαθητές (εικόνες), για την εξάπλωση των γνώσεων τους.

Τις οπτικές τέχνες στη διδασκαλία της συγγραφής κειμένων χρησιμοποιεί, η M. Ehrenworth. Ο εγγραμματισμός σαν αισθητική εμπειρία με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, γίνεται μέσο επικοινωνίας. Απασχολώντας τη φαντασία των μαθητών με τρόπους ιδιαίτερης κατανόησης, τα όρια των εμπειριών τους επεκτείνονται. Η ίδια διαπιστώνει ότι η αισθητική απόκριση των μαθητών μεγαλώνει, όταν περιγράφουν χαρακτήρες ή αφηγούνται, με αφορμή λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή. Γι’ αυτό το λόγο οργανώνει αισθητικές εμπειρίες στον εγγραμματισμό μέσω οπτικών τεχνών. Εισάγει μια συλλογή πορτρέτων του Picasso, φιλοδοξώντας να γίνουν πηγές έμπνευσης για τους μαθητές ώστε να γράψουν ποίηση. Τα πορτρέτα αποτέλεσαν ευκαιρία για αναζήτηση, παρατήρηση, ανακαλύψεις και έκφραση συναισθημάτων από τα παιδιά. Η γραφή σαν αισθητική εμπειρία απομακρύνεται από το ενδεχόμενο να γίνει δογματική διαδικασία. Η εργασία κοντά στα στοιχεία και τη σκέψη της επιλογής της λέξης, ασκεί την αναλυτική δεξιότητα των μαθητών και εμπλουτίζει

τη γλώσσα. Ο χρόνος που καταναλώνεται στην απασχόληση με τους πίνακες, γίνεται ένας τρόπος να κοιτούν και να βρίσκονται μέσα στον κόσμο. Η συζήτηση για το περιεχόμενο των πινάκων προωθεί τη συνομιλία και την έκφραση. Η αφήγηση, βοήθησε τους μαθητές στην προσέγγιση νέων εννοιών, με πλαίσιο εργασίας την εξερεύνηση των εικόνων και των μορφών και την ερμηνεία των παρατηρήσεων. Η διαδικασία καταγραφής των παρατηρήσεων, των συγκρίσεων και των ερωτήσεων των παιδιών του Δημοτικού σχολείου, είχε σαν αποτέλεσμα τη συγγραφή. Τα παιδιά βρήκαν στρατηγικές για να ανακαλύψουν τις δικές τους εμπειρίες και τρόπους για να κοιτάζουν τον κόσμο, εισάγοντας κοινωνικές διαδικασίες στο γράψιμό τους αλλά και διατηρώντας την αίσθηση της δικής τους ταυτότητας.

Η Beth Olshansky (2003:27-28), επιχειρεί να ενσωματώσει την οπτική και κιναισθητική διαδικασία της τέχνης στην γραπτή έκφραση. Στο έργο της, *Picturing Writing: Fostering Literacy through Art*, τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργούν εικόνες που λένε μια ιστορία. Απ' το σημείο αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κινηθούν μπροστά και πίσω ανάμεσα στην εικόνα και τα λόγια τους, καθώς μαθαίνουν «να διαβάζουν τις εικόνες τους» και να συζητούν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας τους. Στο πρόγραμμα, *Image-Making within the Writing Process*, τα παιδιά κατασκευάζουν κολλάζ για να παρουσιάσουν μια ιστορία. Αργότερα, τα παιδιά δοκιμάζουν προφορικά τις ιστορίες τους, τις γράφουν και διαβάζουν τα κολλάζ, με σκοπό να αναθεωρήσουν τα γραπτά τους. Και τα δύο αυτά εθνικώς αναγνωρισμένα προγράμματα, βρέθηκε ότι προσέφεραν στους μαθητές σημαντικά κέρδη στο επίτευγμα της γραφής.

Το πρόγραμμα, *Image to Word-Word to Image*, (Philips, 2000:33-35), κυμαίνεται επίσης μεταξύ τέχνης και γραφής. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές εκτίθενται αρχικά σε περιοδικά παιδικής λογοτεχνίας πλούσια εικονογραφημένα με παραδείγματα τέχνης. Στη συνέχεια δίνεται μια επίδειξη στη χρήση ενός μέσου τέχνης, με εστίαση σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο τέχνης. Από κει οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν να δημιουργήσουν εικόνες και γραπτά.

Με τη διαπίστωση ότι η οπτική εικόνα ελκύει τα παιδιά, ξεκινά η Anita N. Voelker και χρησιμοποιώντας την σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, επικαλείται τις τέχνες σαν μέρος πρακτικών εγγραμματος και καλύτερης κατανόησης, του πως οι καλλιτέχνες βοηθούν στην ανάγνωση του κόσμου. Η οπτική εκπαίδευση, καθορίζει την ικανότητα να δομούνται σημασίες από εικόνες. Βοηθώντας τους μαθητές στην κατανόηση, ο οπτικός εγγραμματισμός

χτίζει τα θεμέλια για επόμενους έντυπους εγγραμματισμούς. Συμφωνεί με την M. Ehrenworth ότι ο εγγραμματισμός χρειάζεται έναν τρόπο ενίσχυσης και επεκτείνει το σχέδιό της, εγγραμματισμός σαν τέχνη, σε τέχνη σαν εγγραμματισμό και υιοθετεί τις ‘εκβάσεις’ του Eisner στο πρόγραμμα της. Χρησιμοποιεί στην έρευνά της τα έργα της Πινακοθήκης σε συνδυασμό με κάποιο βιβλίο, με σκοπό οι μαθητές της τέταρτης τάξης να συνειδητοποιήσουν ότι η τέχνη είναι μια μοναδική πηγή για πρακτικές εγγραμματισμού. Επιστράτευσε την στρατηγική των Richards & Anderson (2003:34-36), SWT {see-wonder-think} και όλα μαζί αποτέλεσαν πρόκληση στη διαδικασία μάθησης με τους μαθητές να δομούν προσωπικές σημασίες και συνεργασίες μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, αφού οι μαθητές εργάστηκαν προς επίτευξη των προτύπων της Αγγλικής γλώσσας και έμαθαν να χρησιμοποιούν μεταγλώσσα για την οπτική τέχνη. Μπόρεσαν ακόμη να ρυθμίσουν τη χρήση της ομιλούμενης και της οπτικής γλώσσας και να επικοινωνούν αποτελεσματικά επεκτείνοντας την κατανόηση πρακτικών εγγραμματισμού.

2.8 Σύνοψη

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου ήταν να παρουσιάσει τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία, αλλά και τα οφέλη και τις θεωρίες μάθησης για τη διδακτική λειτουργία των εικόνων. Το αμέσως επόμενο κεφάλαιο έχει στόχο να εστιάσει στη χρήση των εικόνων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κεφάλαιο 3. Μέθοδοι διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.1 Εισαγωγή

Σκοπός τους παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τρεις βασικές μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τη μέθοδο Makaton, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό και τέλος το πρόγραμμα TEACCH, το οποίο επίσης απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό.

3.2 Η μέθοδος Makaton

Το Makaton είναι ένα πρόγραμμα γλώσσας, που χρησιμοποιεί κινήσεις, σημεία και σύμβολα, προκειμένου να βοηθήσει τους ανθρώπους να επικοινωνήσουν. Σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε για να υποστηρίξει την ομιλούμενη γλώσσα από παιδιά που παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών στην επικοινωνία και το λόγο. Με το πρόγραμμα Makaton, τα παιδιά με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας με έναν απλό αλλά πολύ λειτουργικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να χαίρονται, να έχουν επιλογές και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους (Grove & Walker, 1990: 15-28). Σε πρώτο επίπεδο, τα παιδιά αποκτούν τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, κατακτούν την ανάγνωση και τη γραφή.

Το πρόγραμμα Makaton είναι εξαιρετικά ευέλικτο, δεδομένου ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να χρησιμοποιηθεί σε ένα επίπεδο κατάλληλο για αυτούς. Συγκεκριμένα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για: έκφραση σκέψεων, επιλογών και συναισθημάτων, ονομασία πραγματικών αντικειμένων, εικόνων, φωτογραφιών και θέσεων, συμμετοχή σε παιχνίδια και τραγούδια, άκουσμα, ανάγνωση και εξιστόρηση ιστοριών (http://www.makaton.org/aboutMakaton/?lid=splash_menu).

Μια βασική αρχή για την αξία των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης (VE) στην εκπαίδευση είναι ότι ενθαρρύνει την αυτο-κατευθυνόμενη δραστηριότητα και δίνει στο μαθητή τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Παντελίδης, 1993:23-25). Η αυτο-κατευθυνόμενη δραστηριότητα αποτελεί προτεραιότητα στις θεωρίες του Bruner (1968), του Vygotsky (1978) και του Piaget (Wood 1988). Η ανάπτυξη της αντίληψης αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην αυτο-κατευθυνόμενη δραστηριότητα.

Η αξία της αυτο-κατευθυνόμενης δραστηριότητας είναι ακόμη μεγαλύτερη για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως με όλους τους ανθρώπους με αναπηρίες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερο έλεγχο πάνω στα πράγματα συγκριτικά με τα άλλα παιδιά και έχουν έναν παθητικό ρόλο όλη την ώρα (Sims, 1994: 13-14). Η κατάσταση αυτή περιγράφεται συχνά ως υπανάπτυκτη αυτονομία και αυτοδιάθεση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να κάνουν συνειδητές επιλογές, για παράδειγμα, σε ζητήματα υγειονομικής περίθαλψης. Περίπου 20 άτομα στα 1000 έχουν ήπιες ή μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, και περίπου τρία ή τέσσερα στα 1000 έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζονται συχνή υποστήριξη σε κάποια πτυχή της καθημερινής τους ζωής. Η χρήση των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης μπορεί να είναι κατάλληλη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών των μαθητών (Cromby et al., 1996:12-15).

Η έρευνα των Standen & Low (1996:19-22), διερεύνησε το κατά πόσο η χρήση των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης προάγει την αυτο-κατευθυνόμενη δραστηριότητα, σε μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα makaton. Δεκαοκτώ μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και οι δάσκαλοί τους μαγνητοσκοπήθηκαν, χρησιμοποιώντας ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης. Οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν σε οκτώ κατηγορίες (για παράδειγμα οδηγίες, προτάσεις, υποδείξεις) και των μαθητών σε τρεις (για παράδειγμα κινήσεις στον τρισδιάστατο χώρο). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές έκαναν πιο αυτοκατευθυνόμενες δράσεις, καθώς τα μαθήματα προχωρούσαν. Η αύξηση στις δραστηριότητες των μαθητών ήταν σε 3 κινήσεις διαστάσεων καθώς και σε 3 κινήσεις μη διαστάσεων, που δείχνει ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται τα χαρακτηριστικά των εικονικών περιβαλλόντων που τα διακρίνει από άλλα διαδραστικά πακέτα. Οι εκπαιδευτικοί δεν προχώρησαν πολύ στα μαθήματα, ωστόσο, αυτή η πτώση δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο η αύξηση των ποσοστών της συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι

κάποιες συμπεριφορές (και οι δύο κατηγορίες της διδασκαλίας, η κίνηση του δασκάλου, η σωματική καθοδήγηση), μειώθηκαν με ταχύτερο ρυθμό, ενώ άλλες (προτάσεις, υποδείξεις) παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες. Η ερμηνεία αυτή θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο ότι νιώθουν κουρασμένοι, αλλά επιλεκτικά, εγκαταλείπουν τις περισσότερες διδακτικές συμπεριφορές και τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Το παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί με αναφορά στον όρο «σκαλωσιά» που προσδιορίστηκε από τον Wood (1976: 84-85) ως μία από τις λειτουργίες της διδασκαλίας. Όταν ξεκινάει ένας αρχάριος μαθητής να μάθει μια δραστηριότητα, η βοήθεια (σκαλωσιά) παρέχεται στον αρχάριο για να σημειώσει πρόοδο με τον έλεγχο των στοιχείων της δραστηριότητας που αρχικά είναι πέρα από τις ικανότητές του. Καθώς ο αρχάριος εξοικειώνεται όλο και περισσότερο με τα στοιχεία της εργασίας και αναπτύσσει την ικανότητα να εκτελεί όλο και περισσότερα πράγματα ανεξάρτητα, η παρέμβαση του δασκάλου ελαχιστοποιείται και απομακρύνεται σιγά σιγά. Μια άλλη λειτουργία του διδάσκοντα με βάση τον Wood (1976: 84-85) είναι να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον και το κίνητρο του μαθητή.

Το λεξιλόγιο Σχεδίου και Ανάπτυξης Makaton είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο σύστημα επικοινωνίας που έχει σχεδιαστεί για τα άτομα με αναπηρίες στην ομιλία και την επικοινωνία. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στους μαθητές πώς να επικοινωνούν εναλλακτικά με την επιλογή και το συνδυασμό οπτικών αναπαραστάσεων, συμβόλων, λέξεων, ήχων και χειρονομιών. Η ανάλυση του Deliyannis (2012:22-23) έδειξε διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν στο εγχειρίδιο εφαρμογής του παραπάνω συστήματος, όταν πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή, παρουσιάζοντας ένα πολύπλοκο και χρονοβόρο έργο για τον εκπαιδευτικό. Ο Deliyannis (2012:22-23) παρουσίασε την ανάπτυξη ενός νέου επικοινωνιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο Makaton μέσω ενός ανοικτού μέσου, που προσαρμόζεται εύκολα στην επεκτάσιμη διαδραστική πολυμεσική εφαρμογή. Εστίασε σε παιδιά με σύνδρομο Down, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ήδη είχαν χρησιμοποιήσει εναλλακτική μέθοδο επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία. Το σύστημα του Deliyannis χρησιμοποιήθηκε σε δύο ομάδες που χρησιμοποιούσαν εναλλακτικές αναπαραστάσεις της γνώσης στην ίδια τάξη. Μια σειρά από δέκα έννοιες χωρίστηκαν σε δύο τυχαίες ομάδες των πέντε ατόμων και κάθε ομάδα διδάχθηκε πέντε έννοιες μέσω του νέου συστήματος και πέντε με τον παραδοσιακό τρόπο. Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας αποκάλυψε ότι το οπτικοακουστικό περιβάλλον ήταν πιο ελκυστικό από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας

και οι μαθητές προτιμούσαν να το χρησιμοποιούν, καθώς γινόταν αντιληπτό ως ένα παιχνίδι. Αν και η συνολική ταχύτητα μάθησης δεν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό, η ποιότητα της διδασκαλίας βελτιώθηκε σημαντικά. Υπό αυτή την έννοια οι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν και να χρησιμοποιήσουν νέες έννοιες με αυξημένη αυτοπεποίθηση, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα εστίασης που χρησιμοποίησε το εγχειρίδιο εφαρμογής της μεθόδου.

3.3 Η μέθοδος PECS

Το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) είναι ένα σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται συχνά στα παιδιά με αυτισμό (Bondy & Frost, 1994:33-34; Siegel, 2000:45-46; Yamall, 2000:22-23). Χρησιμοποιώντας ένα σχέδιο πολλαπλών αναφοράς, η μελέτη των Charlop-Christy et al (2002: 213-231) εξέτασε την απόκτηση του PECS σε 3 παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον, η μελέτη εξέτασε τις επιδράσεις του PECS στην κατάκτηση της ομιλίας στο παιχνίδι και στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Τα συνοδευτικά μέτρα των κοινωνικών-επικοινωνιακών συμπεριφορών και οι προβληματικές συμπεριφορές καταγράφηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα 3 παιδιά παρουσίασαν παράλληλη αύξηση της λεκτικής ομιλίας. Επιπλέον οφέλη συνδέθηκαν με αύξηση των κοινωνικών-επικοινωνιακών συμπεριφορών και μείωση στις προβληματικές συμπεριφορές.

Στόχος της μελέτης των Howlin et al (2007: 473–481), ήταν να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των εμπειρογνομόνων και την παροχή συμβουλών για τους καθηγητές των παιδιών με αυτισμό, αναφορικά με τη χρήση του συστήματος Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS). Στην έρευνα συμμετείχαν 84 παιδιά του δημοτικού σχολείου, με μέση ηλικία τα 6,8 χρόνια. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν μια μέτρια αποτελεσματικότητα του PECS στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών / συμβουλών. Ωστόσο οι κινήσεις των μαθητών και η χρήση συμβόλων μέσα στην τάξη αυξήθηκαν, αν και δεν υπήρξε καμία ένδειξη βελτίωσης και σε άλλους τομείς της επικοινωνίας. Επίσης η βελτίωση αυτή δεν διατηρήθηκε μόλις σταμάτησε η ενεργός παρέμβαση. Η μελέτη των Carr & Felce (2007: 724–737), διερεύνησε την επίδραση της κυριότητας του Συστήματος Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) για τη φάση III, σχετικά με την επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό. Παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 7 ετών, δημιούργησαν μια ομάδα παρέμβασης PECS και μια ομάδα ελέγχου με μη παρέμβαση. Η ομάδα παρέμβασης

παρακολούθησε 15 ώρες διδασκαλίας με το PECS πάνω από 5 εβδομάδες. Έξι ώρες παρατήρησης, κατέγραψαν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων τους. Συγκεκριμένα έγιναν παρατηρήσεις: έξι εβδομάδες πριν από τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας αμέσως πριν από τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας αμέσως μετά τη διδασκαλία. Για την ομάδα ελέγχου, δύο ώρες παρατήρησης χωρίστηκαν σε ένα διάστημα 5 εβδομάδων χωρίς διδασκαλία με PECS. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι επικοινωνιακές μυήσεις και οι δυαδικές αλληλεπιδράσεις αυξήθηκαν σημαντικά μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην ομάδα του PECS, αλλά όχι στην ομάδα ελέγχου.

3.4 Η μέθοδος TEACCH

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication- handicapped Children), στοχεύει στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση του αυτισμού μέσω της δομημένης διδασκαλίας. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται κυρίως στην εκμάθηση μέσω του οπτικού συστήματος. Η σειρά με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται είναι η εξής (Βούλγαρης κα., 1997:17-21):

- Αντικείμενα
- Αντικείμενα +φωτογραφίες ή εικόνες
- Εικόνες + λέξεις
- Λέξεις (Γκανιάς, 2005:33-35).

Το παραπάνω πρόγραμμα δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο της North Caroline από τον Eric Schopler και εκτός των άλλων χρήσεων της χρησιμοποιείται και για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (Jordan, 2000:33-36).

Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στο να παρέχουν υπηρεσίες σε σύγκριση με τα άτομα που διαγιγνώσκονται με άλλους τύπους αναπτυξιακών αναπηριών. Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά απαιτούν εξειδικευμένες στρατηγικές θεραπείας. Ένα δομημένο περιβάλλον για τα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρέχει συνοχή και προβλεψιμότητα, ενθάρρυνση του αυτο-ελέγχου και ανεξάρτητη λειτουργία. Το πρόγραμμα TEACCH είναι ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για να παρέχει τη δομή και την

προβλεψιμότητα που τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται για να λειτουργήσουν επιτυχώς. Ο σκοπός της μελέτης των Kusmierski & Henckel (2002:475-489), ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος TEACCH στη μείωση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών και στην αύξηση της ανεξαρτησίας των λειτουργικών δραστηριοτήτων. Στην έρευνα μελετήθηκαν τέσσερα παιδιά, ηλικίας 8 έως 13, διαγνωσμένα με αυτισμό, που κατοικούσαν στο Ινστιτούτο Αποκατάστασης Chileda. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα σε 30 ημέρες και δημιουργήθηκε μια βάση ακολουθούμενη από άλλες 30 ημέρες στις οποίες το πρόγραμμα TEACCH ξεκίνησε για δύο από τα τέσσερα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του προγράμματος TEACCH μείωσε τις δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές για ένα από τα άτομα που παρακολούθησαν το TEACCH. Τα αποτελέσματα, επίσης, διαπίστωσαν ότι σε ένα από τα παιδιά, που παρακολούθησαν το πρόγραμμα TEACCH αυξήθηκε η ικανότητα να ολοκληρώσει ανεξάρτητα λειτουργικά καθήκοντα.

3.5 Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε τρεις βασικές μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τη μέθοδο Makaton, το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) και τέλος το πρόγραμμα TEACCH. Το επόμενο κεφάλαιο περιγράφει τη μέθοδο στην οποία στηρίχθηκε η διεξαγωγή της παρούσης έρευνας.

Μέρος ΙΙΙ

Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να διεξαχθεί λόγω της ειδίκευσής μου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα γνώριζα την αποτελεσματικότητα της χρήσης της εικόνας στην εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή /και αναπηρία και θέλησα την αποτελεσματικότητα αυτή να τη δοκιμάσω και σε μια «μεικτή» τάξη του τυπικού Δημοτικού Σχολείου, που αποτελεί «Ένα Σχολείο Για Όλους» αφού συνυπάρχουν παιδιά με ή/και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η παρούσα έρευνα συζητήθηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου κατά την προγραμματισμένη συνεδρίασή του στην αρχή του διδακτικού έτους 2006- 07 κατά αρχή, όπου συζητούνται θέματα προγραμματισμού και δράσεων. Εκεί τέθηκε από τους δασκάλους το μείζον πρόβλημα της διδασκαλίας της ορθογραφίας και των δυσκολιών των μαθητών να γράφουν ορθογραφημένα ακόμα και στις μεγάλες τάξεις (εντοπισμός του προβλήματος).

Προσωπικά, ενημέρωσα για την προσπάθεια που θα έκανα να διδάξω την ορθογραφία μέσω της εικόνας και συγκεκριμένα μέσω του παιδικού σχεδίου. Η προσπάθειά μου πέρασε ομόφωνα στα πρακτικά του Συλλόγου και ενημερώθηκε εγγράφως και η σχολική σύμβουλος. Οι δάσκαλοι των δύο υπόλοιπων τμημάτων (Α΄ Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξης), συνεργάστηκαν μαζί μου.

Οι υπόλοιποι δάσκαλοι συνέχισαν να διδάσκουν την ορθογραφία των λέξεων με τον συνηθισμένο τρόπο (τα παιδιά τη διαβάζουν στο σπίτι και την επόμενη μέρα τη γράφουν καθ' υπαγόρευση). Από την πλευρά μου δίδασκα την ορθογραφία των λέξεων με την αξιοποίηση του παιδικού σχεδίου.

Στο τέλος κάθε τριμήνου και στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, με τυχαία επιλογή, ισάριθμη ομάδα παιδιών και από τα τρία τμήματα της ίδιας τάξης έγραφαν κοινές λέξεις που είχαν διδαχθεί, ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός κατάκτησης της ορθογραφίας και το κατά πόσο τα «παιδιά μου» που διδάχθηκαν με το παιδικό σχέδιο είχαν καλύτερες επιδόσεις.

Κεφάλαιο 1. Η έρευνα δράσης για την εκμάθηση της ιστορικής-θεματικής ορθογραφίας σε ένα σχολείο για όλους.

1.1 Η έρευνα δράσης ως μεθοδολογία

1.1.1 Ορισμός έρευνας δράσης.

Δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για τον προσδιορισμό του όρου «έρευνα δράσης». Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Κατά τους Grundy, S. - Kemmis, S., (1988 οπ. αν. Αθανασίου, 2000:99-103) ως έρευνα δράσης ορίζεται ένα σύνολο ενεργειών και δραστηριοτήτων διαφόρων φορέων: εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, ειδικών, κλπ. με σκοπό την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών, την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, τη βελτίωση σχολικών προγραμμάτων, κλπ. Κατά τον Burns (2007: 99-101) με τον γενικό όρο «έρευνα δράσης» χαρακτηρίζεται η έρευνα εκείνη, η οποία επιχειρεί να αξιοποιήσει δεδομένα, που έχουν βρεθεί, ύστερα από σκόπιμη και συστηματική συνεργασία φορέων, για τη λύση πρακτικών προβλημάτων σε μια συγκεκριμένη περιοχή, με στόχο τη βελτίωσή της.

Κατά συνέπεια, η έρευνα δράσης έχει ως αντικείμενο μελέτης ένα θέμα ή πρόβλημα από συγκεκριμένο χώρο, το οποίο διερευνά και μελετά με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων. Στόχος της δεν είναι να προκύψει από τη διερεύνηση αυτή μια γενικευμένη γνώση, αλλά να μελετηθεί το πρόβλημα στο χώρο, που αναφέρεται, και, ταυτόχρονα, να επιδιωχθεί η εξεύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων (Noffke, 1994:9-21).

Η έρευνα δράσης θεωρεί τα άτομα, τα οποία εργάζονται σ' έναν τομέα, ως ικανά αλλά και υπεύθυνα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που συναντούν στο έργο τους. Αυτό μπορούν να το πετύχουν, με το να εντοπίσουν το πρόβλημα και σε συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με άλλους φορείς και ειδικούς, να επιδιώξουν να το λύσουν. Πρόκειται για μια ζωντανής μορφής έρευνα, η οποία επιχειρεί να βελτιώσει και τον ερευνητή και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες δρα (Zeichner & Noffke, 2001: 298–330).

Μερικά ενδεικτικά θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης της έρευνας δράσης είναι τα ακόλουθα (Κατσαρού, 2010: 27-31):

1. Ο καταρτισμός ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε παιδιά τα οποία: αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες ή χρησιμοποιούν τη νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα (παιδιά Ελλήνων μεταναστών) ή ως ξένη γλώσσα. (Αθανασίου, 1999).

2. Η συστηματική διερεύνηση των προβλημάτων αλλά και της αποτελεσματικότητας μιας συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου, όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα δράσης.

3. Η διερεύνηση των προβλημάτων, που προκύπτουν από την εφαρμογή στο σχολείο μιας συγκεκριμένης διαδικασίας, όπως π.χ. της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, των κατ' οίκον εργασιών, της συνεργασίας γονέων - εκπαιδευτικών, κλπ.

Συνοψίζοντας, η έρευνα δράσης αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια, η οποία επιχειρεί να προσεγγίσει ένα πρόβλημα, που υπάρχει σ' έναν χώρο και ταυτόχρονα να το λύσει. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος δεν επιδιώκεται μόνο με πρακτικούς τρόπους. Επιχειρείται και με θεωρητικούς προβληματισμούς καθώς και με αξιοποίηση θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων σχετικών με το θέμα ή το πρόβλημα. Με άλλα λόγια, η έρευνα δράσης αποσκοπεί στο να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη. Σύμφωνα με τον Lewin, ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής της έρευνας δράσης, δεν μπορεί να υπάρχει έρευνα χωρίς πρακτικές εφαρμογές και δεν μπορούν να γίνουν πρακτικές εφαρμογές χωρίς έρευνα, αν αυτές διεκδικούν επιτυχία, διάρκεια και κυρίως επιστημονική τεκμηρίωση.

1.1.2 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της έρευνας δράσης.

Η έρευνα δράσης είναι γνωστή από τις αρχές του αιώνα μας. Στο έργο του Αμερικανού παιδαγωγού και φιλοσόφου J. Dewey συναντάει κανείς πολλά στοιχεία από αυτήν. Είναι γνωστό, ότι ο Dewey είναι ένθερμος οπαδός της δράσης, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Κλασσική είναι η θέση του “Learning by doing”.

Θεμελιωτής, όμως, της έρευνας δράσης θεωρείται ο Kurt Lewin, κοινωνικός ψυχολόγος. Ο Lewin είναι από τους πρώτους που αμφισβήτησαν το ρόλο του κοινωνικού ερευνητή ως δήθεν αδιάφορου ή “αντικειμενικού” παρατηρητή των ανθρωπίνων σχέσεων. Υποστήριξε ότι τα κοινωνικά προβλήματα και θέματα χρειάζονται, όχι μόνο επισήμανση και ανάλυση, αλλά και ταυτόχρονη προσπάθεια για αντιμετώπιση. Είναι, επίσης, από τους ένθερμους υποστηρικτές της δυναμικής της ομάδας και μέσα από τις μελέτες και τις εργασίες του γι' αυτή τη δυναμική θεμελίωσε και τις απόψεις του για την έρευνα δράσης (Αθανασίου, 2000:111-114).

Έντονη παρουσία της έρευνας δράσης υπάρχει τη δεκαετία του 1970, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, την περίοδο αυτή, αρχίζουν, με τη βοήθεια αυτής της μεθόδου, να μελετούν τα αναλυτικά προγράμματα, ύστερα μάλιστα και από τις απόψεις του Stenhouse, L., (1975), ο οποίος έντονα αμφισβητούσε παραδοσιακά μοντέλα προγραμμάτων. Στην δεκαετία του 1980 μεγάλη άνθηση στην έρευνα δράσης παρατηρείται στην Αυστραλία και ιδιαίτερα στην πολιτεία της Victoria. Πρωταγωνιστής ο Kemmis, S., ο οποίος είχε διαμορφώσει ένα πολύ καλό θεωρητικό μοντέλο, για τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των δεδομένων (Αθανασίου, 2000:111-114).

Σήμερα η έρευνα δράσης είναι γνωστή και σε χρήση σε διεθνές επίπεδο. Ολοένα και περισσότερο γίνεται αποδεκτό, ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης χρειάζονται βοήθεια στο έργο τους, όχι μόνο θεωρητική, αλλά και πρακτικά εφαρμόσιμη. Η ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας έχει θέσει στην υπηρεσία των ερευνητών τα πιο σύγχρονα μέσα, που υπάρχουν για τη συλλογή και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού. Το συνεργατικό πνεύμα στον χώρο της εκπαίδευσης, επίσης, φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος σε πολλούς τομείς. Τέλος, ολοένα και περισσότερο, γίνεται σαφές, ότι τα εκπαιδευτικά και γενικότερα τα κοινωνικά θέματα και προβλήματα δεν είναι υπόθεση μόνο ενός ανθρώπου. Είναι κοινή υπόθεση όλων. Η αντιμετώπισή τους, επομένως, χρειάζεται συνεργασία.

Στην Ελλάδα η έρευνα δράσης δεν είναι ακόμα γνωστή, στο βαθμό που θα ήθελε κανείς να είναι. Τα κείμενα, που υπάρχουν, είναι περιορισμένα και αυτά χρονολογούνται από τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Βάμβουκας, 1988; Παρασκευόπουλος, 1993; Μπαγάκης, 1993). Σε ερευνητικό επίπεδο η εμπειρία είναι ακόμα πιο περιορισμένη, αφού ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει⁵.

⁵ Η Σκούρα-Βαρνάβα, Τ., (1992) έκανε εφαρμογή της έρευνας δράσης, προκειμένου να διερευνήσει μαθησιακές δυσκολίες μαθητών του δημοτικού σχολείου, στην περιοχή του Βύρωνα (Αθήνα) το 1989

1.1.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας δράσης.

Η έρευνα δράσης, όπως και όλα τα άλλα είδη επιστημονικής έρευνας, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό εκ μέρους του ερευνητή. Αυτό σημαίνει πρακτικότερα (Elliott, 1995: 10-11):

α. Σαφή προσδιορισμό του θέματος ή του προβλήματος, που θα μελετήσει.

Το πρόβλημα, όμως, αυτό στην πορεία της έρευνας μπορεί να τροποποιείται, ανάλογα με τα δεδομένα, που προκύπτουν. Ο ερευνητής προβαίνει στις αναγκαίες τροποποιήσεις και προχωράει σε ουσιαστικότερες διερευνήσεις, που θα βοηθήσουν στη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος και όχι στην αντιμετώπιση ή τη θεραπεία ενός συμπτώματος.

β. Σαφή διατύπωση των σκοπών της έρευνας.

Οι σκοποί αυτοί οφείλουν να είναι σαφείς όχι μόνο στον ερευνητή, αλλά και σε όλους τους άλλους φορείς ή άτομα, που συμμετέχουν. Αν και η προϋπόθεση αυτή είναι βασική για όλα τα είδη έρευνας, για την έρευνα δράσης είναι θεμελιακή, αφού η διεξαγωγή της απαιτεί συνεργασία ατόμων και επομένως κοινούς στόχους.

γ. Διερεύνηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας.

Μέσω αυτής της διερεύνησης ο ερευνητής παρακολουθεί την εξέλιξη και την πορεία της δικής του προσπάθειας, συγκρίνει δεδομένα, αξιοποιεί άλλα για την ερμηνεία των δικών του, κλπ. Η μελέτη της βιβλιογραφίας τον βοηθάει στη διατύπωση των υποθέσεων, στην επιλογή μέσων ή οργάνων, στην επεξεργασία των ευρημάτων και στην τεκμηρίωσή τους.

δ. Κοινή δράση με συμφωνία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Χρέος του ερευνητή είναι να συζητεί την πορεία της έρευνας με τα άτομα και τους φορείς, που συμμετέχουν και να σχεδιάζουν από κοινού τα επόμενα βήματα και τις δραστηριότητες, που θα αναλάβουν. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να ανατροφοδοτούνται συστηματικά με πληροφορίες, σχετικές με την έρευνα, όλοι όσοι έχουν ενεργό συμμετοχή σ' αυτήν, ώστε να γνωρίζουν τι κάνουν και γιατί.

ε. Καταρτισμός ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης.

Στο σχέδιο αυτό ο ερευνητής καταγράφει: τις φάσεις της έρευνας και το τι θέλει να διερευνήσει σε κάθε φάση, τον τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους, τα μέσα που χρησιμοποιεί για την καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των παρατηρήσεων, τις οποίες κάνει τόσο ο ίδιος, όσο και τα άλλα μέλη με τα οποία συνεργάζεται, κλπ.

Σε όλους τους πιο πάνω τομείς χρειάζεται προσοχή, γιατί η έρευνα δράσης δεν αποσκοπεί, στην παροχή νέων πληροφοριών ή νέας γνώσης γύρω από ένα θέμα. Ενδιαφέρεται, κυρίως, για την επίλυση των προβλημάτων, που σχετίζονται με το θέμα, αξιοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο τα δεδομένα, που προκύπτουν κάθε φορά.

1.1.4 Τεχνικές συλλογής υλικού στην έρευνας δράσης και αξιοποίηση του υλικού

Βασικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται, συνήθως, στην έρευνα δράσης για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, είναι: η παρατήρηση, συμμετοχική ή μη, η μαγνητοφώνηση συζητήσεων, διδασκαλιών και γενικότερα τρόπων επικοινωνίας, η βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρχει μια σαφής αντίληψη για το τι συμβαίνει σε μια σχολική τάξη ή άλλον χώρο και τι είδους επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, αναπτύσσεται, η συνέντευξη, δομημένη ή ελεύθερη με άτομα ή φορείς, η χρήση τεστ ή άλλων μέσων εκτίμησης της επίδοσης σε συγκεκριμένους τομείς, κλίμακες καταγραφής στάσεων, κ.ο.κ. Το ερευνητικό υλικό, που συλλέγει με έναν ή περισσότερους από τους πιο πάνω τρόπους ο ερευνητής το αποδελτιώνει, το ταξινομεί και το αξιολογεί μαζί με τους συνεργάτες του ή και άλλους ειδικούς, αν συμμετέχουν στην έρευνα. Τα πορίσματα, που προκύπτουν από αυτή την αξιολόγηση, του χρησιμεύουν ως ανατροφοδότηση της ερευνητικής διαδικασίας, για επόμενες φάσεις της έρευνας, για επαναδιατύπωση του προβλήματος, για τροποποίηση στόχων, για προγραμματισμό δραστηριοτήτων, κλπ (Hammersley, 1993: 425-445).

1.1.5 Τριγωνοποίηση στην έρευνα δράσης

Είναι πολύ θετικό το ότι στην έρευνα δράσης παρατηρήσεις και πληροφορίες συλλέγουν όλοι οι συμμετέχοντες, γιατί έτσι καθένας από τη σκοπιά του προσφέρει στην επίλυση του προβλήματος. Οι μαθητές, για παράδειγμα, είναι σε θέση να παρατηρούν τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και να επισημαίνουν το πόσο αυτές οι ενέργειες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράφει τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των μαθητών. Ο «τρίτος» παρατηρητής μπορεί να επισημαίνει καλύτερα και από τους δύο προηγούμενους φορείς τις αντιδράσεις τους, τις ενέργειές τους, τον τρόπο επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση, που υπάρχει μεταξύ τους.

Αυτή η τριγωνικής προέλευσης καταγραφή των δεδομένων σε μια έρευνα είναι πολύ θετική. Τροφοδοτεί με ουσιαστικές πληροφορίες το διάλογο ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ένα διάλογο εξακτινωμένο προς διάφορες κατευθύνσεις και όχι μονοδρομικό, που επιτρέπει διερευνήσεις σε βάθος και σε έκταση των ποικίλων προβλημάτων. Γενικά, η έρευνα δράσης προχωράει σταδιακά, βήμα προς βήμα, για την επίτευξη των στόχων της με ενεργό συνδρομή και συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται σ' αυτήν (Hammersley, 1993: 425-445).

1.1.6 Ο ρόλος του ερευνητή στην έρευνα δράσης.

Στις παραδοσιακού τύπου έρευνες (ποσοτικές και ποιοτικές) ο ρόλος του ερευνητή είναι με σαφήνεια καθορισμένος. Είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό της έρευνας, τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, την επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, κλπ. Στην έρευνα δράσης ο ερευνητής μπορεί να αναλαμβάνει αρκετούς ρόλους. Μπορεί, για παράδειγμα, σε μια έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης (Hammersley, 1993: 425-445):

Να συμμετέχει ενεργά στην έρευνα, να διδάσκει και ταυτόχρονα να παρατηρεί, να καταγράφει και να ταξινομεί δεδομένα, τα οποία θα συζητήσει, στη συνέχεια, με άλλους, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα δράσης.

Να είναι απλός παρατηρητής και να συμμετέχει μόνο στις συζητήσεις.

Να είναι βασική πηγή στην οποία θα απευθύνονται όσοι συμμετέχουν στην έρευνα, για πληροφορίες, οδηγίες, κατευθύνσεις, κλπ.

Κατά τον Burns (2007: 103-116) υπάρχουν οι ακόλουθες τρεις δυνατότητες για τη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης στο σχολείο:

1. Να γίνει αυτή από τον εκπαιδευτικό, που έχει επισημάνει το πρόβλημα και αισθάνεται ιδιαίτερα την ανάγκη για τη διερεύνηση και την επισήμανση λύσεων. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής ενεργεί με διπλή ιδιότητα: του ανθρώπου που ενεργεί και αυτού που παρατηρεί ή του αξιολογητή και του αξιολογούμενου.
2. Να γίνει η έρευνα από μια ομάδα ερευνητών-εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν κατά τη διάρκειά της διάφορους ρόλους: δρουν, παρατηρούν, εκτιμούν, αξιολογούν, σε συνεργασία μεταξύ τους και καθορίζουν τα επόμενα βήματα της δράσης τους, έως ότου φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

3. Να διεξαχθεί η έρευνα από διευρυμένη ομάδα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και ειδικών επιστημόνων και από κοινού να σχεδιάζεται η δράση, να αξιολογούνται τα αποτελέσματα, να ανατροφοδοτείται κλπ., έως ότου επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η τρίτη αυτή περίπτωση είναι και η πιο πολλά υποσχόμενη. Ενδείκνυται, κυρίως, για τη διερεύνηση ενός θέματος σε έκταση. Είναι, όμως, και η πιο δύσκολη, τουλάχιστον από την άποψη του συντονισμού και της επικοινωνίας. Αυτό συνέβη στην παρούσα έρευνα δράσης

Όσο πιο ενεργά συμμετέχει ο ερευνητής στη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης και όσο πιο στενά συνεργάζεται με τους άλλους φορείς, που παίρνουν μέρος στην έρευνα, τόσο πιο πολλές πιθανότητες υπάρχουν η έρευνα να πετύχει τους στόχους της και αντίστροφα (Μπαγάκης, 2002: 35-39).

Η ενεργός συμμετοχή παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δει «από μέσα» από την τάξη τα διάφορα προβλήματα, που προκύπτουν, να μετασχηματίζει τις πρακτικές του και να παρακολουθεί τις συνέπειες αυτών των μετασχηματισμών. Ο «εξωτερικός» ερευνητής, ίσως να είναι σε θέση να ερμηνεύει τα αποτελέσματα, λόγω ειδικών γνώσεων και εμπειρίας, έχει, όμως, περιορισμένη δυνατότητα σε μετασχηματισμούς ή και αλλαγές τρόπων δράσης την ώρα που παρατηρεί τα συμβαίνοντα στην τάξη ή σε άλλον χώρο (Κοσμίδου-Hardy & Μαρμαρινός, 1994:51-59).

1.1.7 Βαθμίδες της εκπαίδευσης πρόσφορες για την έρευνα δράσης.

Η έρευνα δράσης μπορεί να γίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η βαθμίδα, όμως, η οποία προσφέρεται περισσότερο είναι η πρωτοβάθμια και συγκεκριμένα το δημοτικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο, είναι κατά κανόνα ο άμεσα υπεύθυνος για μια τάξη. Διδάσκει ο ίδιος όλα τα μαθήματα ή τα περισσότερα από αυτά. Είναι εύκολο να εξασφαλίσει τη συναίνεση τόσο των μαθητών, όσο και του διευθυντή του σχολείου, καθώς και των άλλων συναδέλφων, γιατί είναι, συνήθως, λίγοι.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα πράγματα είναι δυσκολότερα. Υπάρχουν διάφοροι εκπαιδευτικοί, που εναλλάσσονται ανά διδακτική περίοδο σε μια τάξη. Κατά συνέπεια είναι δύσκολο να εξασφαλιστεί η συναίνεση για μια έρευνα σ' ένα μάθημα. Είναι ενδεχόμενο π.χ. οι άλλοι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι αυτή γίνεται σε βάρος του δικού τους προγράμματος. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επίσης, λόγω του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας η

αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές είναι μικρότερη απ' ό τι στο δημοτικό σχολείο (Αθανασίου, 2000:118-120).

1.1.8 Κατανομή του χρόνου στην έρευνα δράσης.

Βασικό πρόβλημα στην έρευνα δράσης είναι η χρονική διάρκειά της καθώς και η κατανομή του χρόνου για τις επί μέρους δραστηριότητες. Η διάρκεια όλης της έρευνας και η διάρκεια επί μέρους δραστηριοτήτων χρειάζεται να προδιοριστούν από την αρχή. Είναι σαφές ότι μια έρευνα δεν μπορεί να συνεχίζεται για μακρύ χρονικό διάστημα σε μια τάξη, γιατί υπάρχει κίνδυνος να κουράσει τους μαθητές και να προκαλέσει αντιδράσεις. Η κατανομή αυτού του χρόνου εξαρτάται, φυσικά, από το θέμα, που διερευνάται και τις διαστάσεις του. Εξαρτάται, επίσης, από τους στόχους της έρευνας αλλά και την πορεία της. Υποστηρίζεται, γενικά, ότι η έρευνα δράσης σε μια τάξη καλό είναι να μη ξεπερνάει το διδακτικό έτος, ως ανώτερο όριο, και να μην τελειώνει γρηγορότερα από το τρίμηνο, ως κατώτερο όριο (Αθανασίου, 2000:118-120).

1.1.9 Δυσκολίες για την έρευνα δράσης.

Κατά καιρούς η έρευνα δράσης έχει γίνει αντικείμενο αμφισβητήσεων και επικρίσεων. Οι συνηθέστερες επικρίσεις εστιάζονται στους ακόλουθους τομείς (Αθανασίου, 2000:118-120):

1. Τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από αυτή την ερευνητική διαδικασία, ενδιαφέρουν άμεσα μόνο τους φορείς της συγκεκριμένης τάξης ή σχολείου. Δεν μπορούν, δηλαδή, να γενικευτούν. Κατά συνέπεια, η προσφορά της είναι πολύ περιορισμένη.
2. Ακόμα κι αν τα αποτελέσματα μπορούσαν να γενικευτούν, η εφαρμογή τους από κάθε εκπαιδευτικό είναι πολύ δύσκολη, γιατί απαιτεί ένα ιδιαίτερο προβληματισμό, που δεν τον διαθέτουν όλοι και ούτε είναι εύκολο να τον αποκτήσουν.
3. Είναι διαδικασία χρονοβόρα και κουραστική, που εύκολα αποθαρρύνει ή και απογοητεύει τον ερευνητή. Επομένως, ο κίνδυνος να σταματήσει την έρευνα σε κάποια φάση είναι ενδεχόμενος.
4. Είναι δύσκολη η συνεργασία με άλλα άτομα, ιδιαίτερα εκπαιδευτικούς, γονείς και ακόμα δυσκολότερη η απαίτηση του ερευνητή για ενεργό συμμετοχή τους. Δύσκολη, επίσης,

είναι η εποπτεία της όλης ερευνητικής προσπάθειας από έναν ειδικό, στον οποίο θα καταφεύγει ο ερευνητής για συζητήσεις των ευρημάτων και αναζήτηση λύσεων.

1.1.10 Αξία της έρευνας δράσης.

Η αξία μιας έρευνας δράσης κρίνεται, ιδιαίτερα, από το βαθμό και την έκταση, που αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα και βελτιώνει καταστάσεις. Ωστόσο, θεωρείται πολύ σημαντική, διότι (Πηγιάκη, 2001:51-68):

1. Οι γνώσεις, που προκύπτουν, παράγονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και γι' αυτό είναι ουσιαστικές.
2. Υπάρχει μια συστηματική ενίσχυση του διδακτικού έργου από κάτω προς τα επάνω και όχι αντίστροφα. Αυτό συμβάλλει στη συστηματική ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών.
3. Απαιτεί συνεργασία με άλλα άτομα και φορείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός φιλικού και ζεστού κλίματος στο σχολείο, την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Όλα αυτά ενισχύουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών για συλλογική δράση, απαραίτητη, όχι μόνο για ατομικές βελτιώσεις, αλλά και για θετικές επιδράσεις στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.
4. Συμβάλλει στην παραγωγή ιδεών, απόψεων, κλπ., οι οποίες συνδέουν προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης με γενικότερα θέματα και προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.
5. Ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε συνεχή και συστηματική αυτοβελτίωση, ενθαρρύνει την ομαδική δράση και συνεργασία, απελευθερώνει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη και μπορεί να συνδράμει δυναμικά σε ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Η συνεργασία για την αντιμετώπιση ενός κοινού προβλήματος είναι μια πηγή ασφάλειας, κύρους και αναγνώρισης για όλους τους άλλους φορείς, που συμμετέχουν. Τα προβλήματα είναι κοινά και αντιμετωπίζονται με κοινή προσπάθεια. Μαθαίνουν, με άλλα λόγια, όλοι οι φορείς να δέχονται, ότι έχουν προβλήματα, όχι ως ένα στίγμα, αλλά ως μια φυσιολογική πλευρά της ιδιότητάς τους.

Μελέτες πάνω στη δυναμική των ομάδων έδειξαν ότι είναι ευκολότερο τα άτομα να αλλάξουν συμπεριφορά ως μέλη μιας ομάδας παρά ως μεμονωμένα άτομα (Burns, 2007: 265). Στην έρευνα δράσης, γενικότερα ο εκπαιδευτικός δε θεωρείται ως αδαής αλλά ως δυναμικός φορέας για συνεισφορά στο δικό του έργο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό.

1.2 Σκοπός της παρούσης έρευνας δράσης

Η παρούσα έρευνα δράσης και συμμετοχικής παρατήρησης, έχει ως αντικείμενο μελέτης την, εξαιτίας των προβλημάτων εκμάθησης της θεματικής/ιστορικής ορθογραφίας, που παρουσιάζουν τα παιδιά του δημοτικού, αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου της οπτικοποίησης διαμέσου της αξιοποίησης της εικόνας (σκίτσο ή/και παιδικό σχέδιο). Στόχος της είναι να μελετηθεί το κατά πόσο το πρόβλημα της εκμάθησης της ιστορικής-θεματικής ορθογραφίας μέσα στη σχολική τάξη του Δημοτικού σχολείου μπορεί να μειωθεί και ταυτόχρονα να επιδιωχθεί η εξεύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων, καλλιεργώντας ταυτόχρονα κοινωνικο-συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε μια τάξη για όλους.

1.3 Στόχοι της έρευνας δράσης

Αρχικά εγώ, η δασκάλα και ερευνήτρια προσδιόρισα το θέμα προς μελέτη. Συγκεκριμένα ως εκπαιδευτικός, με 20 έτη εμπειρίας σε σχολικές τάξεις, εντόπισα μέσα στις τάξεις πολλά προβλήματα στην εκμάθηση της θεματικής-ιστορικής ορθογραφίας από μέρους των παιδιών. Άλλωστε δεν υπάρχουν γραμματικοί κανόνες, ώστε να μπορέσει να διδαχθεί. Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας συμπέρανα, ότι η διαδικασία της οπτικοποίησης βοηθούσε τα παιδιά και αποφάσισα να το μελετήσω περαιτέρω. Στη συνέχεια διατύπωσα με σαφήνεια τους στόχους της έρευνάς και συγκεκριμένα:

- Η διερεύνηση της μεθόδου της οπτικοποίησης στη διδασκαλία της ιστορικής ορθογραφίας
- Η αποτελεσματικότητα της οπτικοποίησης στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας (εμπλουτισμός λεξιλογίου)
- Η αποτελεσματικότητα της οπτικοποίησης στο μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας
- Η αποτελεσματικότητα της οπτικοποίησης στη γρήγορη ανάκληση γραμμάτων, λέξεων και εννοιών από μέρους των μαθητών
- Η αποτελεσματικότητα της οπτικοποίησης στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών
- Ο ρόλος της οπτικοποίησης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

- Ο ρόλος της οπτικοποίησης στην επικοινωνία των μαθητών
- Ο ρόλος της οπτικοποίησης στην αλληλοβοήθεια των μαθητών

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δράσης

Τέλος διατύπωσα τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι:

13. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων ενδείκνυται και πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί σε «μεικτή» τάξη;
14. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση του αλφαβήτου;
15. Κατά πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων θα ελαχιστοποιήσει το «μπέρδεμα» των γραμμάτων που μοιάζουν γραφονημικά , ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση κατά τη γραφή και την ανάγνωση;
16. Κατά Πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας;
17. Κατά Πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων παρωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία;
18. Κατά Πόσο η χρήση παιδικών σχεδίων βελτιώνει και αναπτύσσει τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, για την αρμονική τους συνύπαρξη;

1.5 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας δράσης

Αφού καθόρισα το σκοπό και τους στόχους της έρευνας δράσης, μελέτησα τη σχετική βιβλιογραφία που υπάρχει για το θέμα. Αναλυτικά μελέτησα το ρόλο του πλουραλιστικού και ενταξιακού/συμπεριληπτικού σχολείου, δεδομένου ότι τη σημερινή εποχή σε μια μεικτή σχολική τάξη συνυπάρχουν παιδιά διαφόρων πολιτισμών, αλλά και παιδιά με/ή μη μαθησιακές δυσκολίες ή/και λοιπές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο συγκεκριμένο θέμα διερεύνθησα το ρόλο του δασκάλου σήμερα, μέσα σε αυτές τις νέες εξελίξεις, τις σύγχρονες

διδασκτικές μεθόδους αλλά και το ρόλο των ίδιων των μαθητών. Παράλληλα στη μακρόχρονη πορεία μου ως δασκάλα εντόπισα τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το σχολείο σήμερα, ώστε να καταστεί ένα σχολείο για όλους (ενταξιακό/συμπεριληπτικό) και συγκεκριμένα τα προβλήματα στα αναλυτικά προγράμματα, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, την ανεπαρκή επιμόρφωση των δασκάλων, τα προβλήματα των σχολικών συμβούλων αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν από τα ΚΕΔΔΥ. Τέλος πρότεινα μέτρα αντιμετώπισης, προκειμένου ο ρόλος του σχολείου να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Τα μέτρα αφορούν στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην ανάλυση έργου ως διδακτική μέθοδος, αλλά και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Στη συνέχεια εστίασα στη διδακτική μέθοδο της οπτικοποίησης, διερευνώντας τα οφέλη της οπτικοποίησης, την αξιοποίηση του παιδικού σχεδίου και της εικόνας στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά τους, που, εξαιτίας της ειδίκευσής μου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (τετραετείς μεταπτυχιακές σπουδές), γνώρισα μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων για τα παιδιά με αναπηρία και σοβαρές διαταραχές της ανάπτυξης, όπως είναι οι μέθοδοι: MAKATON, PECS, TEACCH, οι οποίες είχαν εξαιρετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έπειτα ήλθα σε συνεννόηση με τη σχολικό σύμβουλο και με τη διευθύντρια του σχολείου. Τους ενημέρωσα για το σκοπό της έρευνας και πήρα την έγκρισή τους για τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια ενημέρωσα τους γονείς των μαθητών και τα ίδια τα παιδιά. Κατά την πορεία έρευνας συζητούσα τόσο με τη σχολικό σύμβουλο, όσο και με τη διευθύντρια του σχολείου, τα επόμενα βήματα και τις δραστηριότητες, που θα αναλάμβανα.

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, χρησιμοποίησα την παρατήρηση. Η μέθοδος της παρατήρησης παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρακολουθεί αλλά και να καταγράφει άμεσα μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες είναι αυθόρμητες, όσο κι αν τα υποκείμενα, που γνωρίζουν ότι παρατηρούνται, προσπαθούν να φέρονται καμιά φορά διαφορετικά ή να λένε πράγματα, τα οποία, ίσως, δεν ανταποκρίνονται πάντα στην πραγματικότητα, με τρόπο, μάλιστα, προσποιητό. Στην περίπτωση μου βέβαια, ο προαναφερόμενος «σκόπελος» απεφεύχθη, επειδή η έρευνα ήταν μακροχρόνια και επειδή ήμουν καθημερινά κοντά στα παιδιά. αφού ήμουν η δασκάλα τους. Ως εκ τούτου τα παιδιά ξέχασαν ότι παρατηρούνταν και ανέπτυσαν αυθόρμητες συμπεριφορές που ήταν οι

αναμενόμενες για τη χρονολογική τους ηλικία και για το σχολικό περιβάλλον. Τέλος, το ερευνητικό υλικό, που συνέλεξα το αποδελτίωσα, το ταξινόμησα και το αξιολόγησα. Τα πορίσματα, που προέκυψαν από αυτή την αξιολόγηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση της ερευνητικής διαδικασίας, για επόμενες φάσεις της έρευνας, αλλά και για προγραμματισμό δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα τα πορίσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι η οπτικοποίηση:

- είναι αποτελεσματική για τη διερευνητική μάθηση στην ιστορική ορθογραφία
- καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες.
- μπορεί να επηρεάσει θετικά την αυτοεικόνα του μαθητή.
- είναι κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, προσοχής και παρατήρησης λεπτομερειών.
- συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση.
- αποτελεί μέσο αξιολόγησης του βαθμού κατανόησης της ιστορικής ορθογραφίας
- δημιουργεί περιστάσεις επικοινωνίας.
- παρωθεί το μαθητή σε παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου που έχει όρια συνέπεια, συνέχεια, συνάφεια με το θέμα.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας υπήρχε καθημερινή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των άλλων τμημάτων, αλλά και με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων και συγκεκριμένα του Γυμναστί, της Μουσικής και από τη Γ' Δημοτικού της Ξένης Γλώσσας.

Επίσης στην αρχή και στο τέλος του κάθε τριμήνου πραγματοποιούνταν συζήτηση μαζί με τους μαθητές και την εκπαιδευτικό –ερευνήτρια.

Τέλος η γνώση από την έρευνα διαχύθηκε στην κοινότητα με σειρά αφισών (posters) που δημιουργούσαν και αναρτούσαν οι μαθητές με τη βοήθεια της ερευνήτριας –

εκπαιδευτικού (από την 25^η Μαρτίου του 2007) και έκτοτε σε όλες τις σχολικές γιορτές, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών εκδηλώσεων λήξης του σχολικού έτους.

Συγκεκριμένα παρήχθησαν:

1. Εικονογραφημένα αλφαβήτα
2. Οπτικοποιημένο βιβλίο του μαθητή, με όλη την αλφαβήτα

3. Λέξεις ζωγραφισμένες (περίπου 390 λέξεις)
4. Εικονικό λεξικό, αυτών των λέξεων με τη μορφή του ευρετηρίου, που τηρούσε κάθε παιδί, το οποίο ξεκίνησε από την Α΄ τάξη και παρέμεινε έως τη Δ΄ τάξη
5. 11 αφίσες (πόστερς) που αναρτήθηκαν (διάχυση στην κοινότητα)
6. Ένας καινούριος, πολύτιμος φίλος , το καρτούν, ο Τόμπι

Η αξιολόγηση της έρευνας όπως διαπιστώνεται από τη διαδικασία διεξαγωγής της ήταν τόσο διαμορφωτική όσο και τελική. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της έρευνας και ανά τακτά χρονικά διαστήματα υπήρχαν συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές προκειμένου να αξιολογηθούν τα μέχρι τότε αποτελέσματα. Τέλος, με την ολοκλήρωση της έρευνας υλοποιήθηκε και τελική αξιολόγηση.

1.5.1 Εργαλεία έρευνας – τεχνικές συλλογής υλικού

Ως εργαλεία έρευνας χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο του Achenbach, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς, αφού πρώτα είχε προηγηθεί μια συνέντευξη μαζί τους, στην αρχή της χρονιάς, όπου τους ενημέρωσα για το σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας. Μια φορά κάθε μήνα υπήρχε σταθερή επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με τη διδασκαλία και την πορεία της έρευνας.

Άλλο εργαλείο έρευνας αποτέλεσε η παρατήρηση, η οποία βασίστηκε σε μια κλείδα παρατήρησης. Συγκεκριμένα, εγώ η ερευνήτρια ανέπτυξα στενή συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας με τις ειδικότητες του Γυμναστή, της Μουσικής και από τη Γ΄ Δημοτικού της Ξένης Γλώσσας, προκειμένου να διερευνήσω τις μεταξύ των μαθητών μου σχέσεις. Πολλές φορές παρακολούθησα τα μαθήματά τους για να διαπιστώσω τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών μου, δηλαδή της Ομάδας ελέγχου.

Επίσης εργαλείο έρευνας αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις, τις οποίες παραχώρησαν οι δάσκαλοι παράλληλα με ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωναν αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ερωτήσεις που αφορούσαν στην τήρηση οδηγιών, τη μεταξύ τους αλληλεγγύη και το σεβασμό.

Τέλος, εργαλείο έρευνας αποτέλεσε και ένα ημερολόγιο καθημερινής καταγραφής της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και καταγραφής των φάσεων της έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

1.5.2 Τριγωνοποίηση στην έρευνα δράσης

Η τριγωνοποίηση στην παρούσα έρευνα επιτεύχθηκε αφενός μεν με τις παρατηρήσεις τόσο εμού της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και των λοιπών εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργάστηκα, όσο και με τις παρατηρήσεις των γονιών για την επίδοση των παιδιών τους, οι οποίοι συζητούσαν με εμένα την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό μια φορά κάθε μήνα. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της Γυμναστικής, της Μουσικής και της Ξένης Γλώσσας μου παραχωρούσαν συνέντευξη και συμπλήρωναν ερωτηματολόγιο σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Οι γονείς μια φορά κάθε μήνα επισκέπτονταν το σχολείο και συζητούσαν μαζί μου, ως υπεύθυνη εκπαιδευτικό του τμήματος και ως ερευνήτρια.

1.6 Ο ρόλος της ερευνήτριας στην έρευνα δράσης.

Στην παρούσα έρευνα δράσης, εγώ η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια επεσήμανα το πρόβλημα και αισθάνθηκα την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση. Συγκεκριμένα ως εκπαιδευτικός με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (τετραετείς σπουδές) και έχοντας υπηρετήσει σε Κέντρο Διάγνωσης και Υποστήριξης παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία του Υπουργείου Παιδείας, γνώριζα την αποτελεσματικότητα της χρήσης της εικόνας στην εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή /και Αναπηρία. Θέλησα να δοκιμάσω την τεχνική αυτή και σε «μεικτή» τάξη του τυπικού Δημοτικού Σχολείου, που αποτελεί «Ένα Σχολείο Για Όλους» αφού συνυπάρχουν παιδιά με ή/και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, και να διερευνήσω την αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής στη διδασκαλία της ορθογραφίας, καθώς η ορθογραφία αποτελεί ένα βασικό πρόβλημα της διδασκαλίας για τους μικρούς αλλά και τους μεγάλους μαθητές.

Συζήτησα λοιπόν με τον σύλλογο Διδασκόντων την προσπάθεια να διδάξω την ορθογραφία μέσω της εικόνας και συγκεκριμένα μέσω του παιδικού σχεδίου. Έτσι λοιπόν εγώ η ερευνήτρια ενεργώ με διπλή ιδιότητα: του ανθρώπου που ενεργεί και αυτού που παρατηρεί και καταγράφει.

Παράλληλα συνεργάστηκα και με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων και συγκεκριμένα του Γυμναστή, της Μουσικής και της Ξένης Γλώσσας, προκειμένου να διερευνήσω τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέλαβαν διάφορους ρόλους και συγκεκριμένα: δρούσαν, παρατηρούσαν, εκτιμούσαν, αξιολογούσαν, σε συνεργασία με εμένα την ερευνήτρια. Τέλος στην έρευνα συμμετείχαν και οι γονείς, οι οποίοι αξιολογούσαν επίσης τα αποτελέσματα, από την σχολική επίδοση των παιδιών τους και ανατροφοδοτούσαν εμένα την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό της τάξης των παιδιών τους, μέσα από συζήτηση που πραγματοποιούνταν μια φορά κάθε μήνα.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι στα τέσσερα διδακτικά έτη της έρευνας, συνεργάστηκα με τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων τμημάτων της ίδιας τάξης, αφού είθισται ο δάσκαλος να αναλαμβάνει την ίδια τάξη μόνο για δύο χρόνια, και με επτά (7) εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

1.7 Βαθμίδα της εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε η έρευνα δράσης και κατανομή του χρόνου

Η παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε Δημοτικό Σχολείο στο κέντρο της Αθήνας. Εγώ, ως εκπαιδευτικός είμαι η άμεσα υπεύθυνη στην τάξη. Διδάσκω η ίδια όλα τα μαθήματα και ήταν εύκολο να εξασφαλίσω τη συναίνεση τόσο των μαθητών, όσο και του διευθυντή του σχολείου, αλλά και των γονιών των μαθητών. Επομένως ο ρόλος μου ήταν διττός, εφόσον η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε από εμένα την ίδια την εκπαιδευτικό, που είχα επισημάνει το πρόβλημα και αισθάνθηκα ιδιαίτερα την ανάγκη για τη διερεύνηση και την επισήμανση λύσεων. Ως δασκάλα λοιπόν, ήμουν ο άνθρωπος που ενήργησε και αυτός που παρατήρησε, ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος ή ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός.

Η ενεργός συμμετοχή μου παρείχε τη δυνατότητα να δω εκ των έσω, δηλαδή «από μέσα» από την τάξη τα διάφορα προβλήματα, που προκύπτουν στην ιστορική ορθογραφία, να μετασχηματίζω τις πρακτικές της οπτικοποίησης και να παρακολουθώ τις συνέπειες αυτών των μετασχηματισμών

Η παρούσα έρευνα, διήρκησε 4 συνεχόμενα διδακτικά έτη, στο ίδιο σχολείο και με σταθερή την Ομάδα Ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα διδακτικά έτη: 2006-07, 2007-08, 2008-09, 2009-10, στις τάξεις Α΄,Β΄,Γ΄,Δ΄ Δημοτικού.

1.8 Η Έρευνα

Μέσα απ' όλα αυτά που έχουν γραφτεί πάντα αναρωτιόμουν γιατί τελικά όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν το ίδιο και γιατί τελικά σε κάποιες φάσεις, όταν οι καταστάσεις αλλάζουν, όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν το ίδιο.

Μετά από έξι εβδομάδες απεργίας, βρέθηκα τέλη του Οκτώβρη του 2006 μπροστά στην τάξη μου. Στην Πρώτη Δημοτικού σε σχολείο στο κέντρο της Αθήνας. Θα έπρεπε ν' αποδώσω, έχοντας απέναντί μου με δυσαρέσκεια και δυσπιστία τους γονείς, έχοντας απέναντί μου τα υπόλοιπα τμήματα της Πρώτης Τάξης των συστεγαζόμενων σχολείων, που ήδη είχαν ξεκινήσει και προχωρήσει την ύλη, ενώ εγώ ακόμα δεν είχα ξεκινήσει.

Έπρεπε με σεβασμό στους 19 μαθητές μου να διασφαλίσω το αναφαίρετο δικαίωμά τους στη γνώση, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους και ταυτόχρονα βελτιώνοντας τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους σε περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας.

Ήθελα να δοκιμαστώ και να αποδείξω, ότι τελικά ο χρόνος δεν είναι αυτός που καθορίζει την απόδοση στη μαθησιακή διαδικασία, η ποσότητα τελικά δεν είναι αυτή που έχει αξία. Αλλά αυτό τελικά που έχει αξία στην εκπαίδευση, είναι το παιδαγωγικό κλίμα και η ποιότητα στη διαδικασία της παρεχόμενης γνώσης.

Με αυτή τη λογική ξεκίνησα, με φόβο, με δέος, με επιστημονικότητα και με γνώση. Και είπα, ότι πέρα από τα τετριμμένα εκπαιδευτικά σενάρια διαχείρισης της τάξης, σύμφωνα με αυτά που έχω μάθει, που έχω ακούσει και που έχω ζήσει ως μαχόμενη εκπαιδευτικός υπηρετώντας σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια που διαθέτει το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχουν παιδιά, που τελικά περνάει ολόκληρη χρονιά και δεν μαθαίνουν ή/και δεν καταφέρνουν να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Επισημαίνω, ότι στη μακρόχρονη διδασκαλική μου πορεία αξιοποίησα υπάρχουσες μεθόδους που αξιοποιούν την εικόνα ως μέσο εκμάθησης της ορθογραφίας, όμως λόγω της στατικότητας της εικόνας τους (πάντα η ίδια εικόνα), χωρίς να έχουν δοκιμαστεί σε κανονική/μεικτή τάξη και στα νέα δεδομένα του σημερινού σχολείου, χωρίς να λαμβάνουν

υπόψη τους τα καινούργια βιβλία (2006 ήρθαν προς διδασκαλία στα σχολεία τα καινούργια βιβλία του Υπουργείου Παιδείας), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικό προφίλ του μαθητή, χωρίς να του επιτρέπουν ευκαιρίες άμεσης συμμετοχής και αυτενέργειας και χωρίς απενεχοποίηση του λάθους, ήταν για εμένα τη δασκάλα μια επιπλέον χρονοβόρα διδασκαλία ενός επιπλέον γνωστικού αντικειμένου, που όμως στα πλαίσια της σημερινής πλουραλιστικής τάξης, ήταν αμφίβολο αν θα είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Σχετικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, αξίζει να αναφέρω, ότι η αξιοποίηση του παιδικού σχεδίου διαπέρασε οριζόντια/διαθεματικά και τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος, όμως στην παρούσα θα εστιαστώ

α) στη διδασκαλία και αυτοματοποίηση των γραμμάτων της Αλφαβήτου, ως απαραίτητη προϋπόθεση γραφής και ανάγνωσης

β) στη διδασκαλία της ιστορικής-θεματικής ορθογραφίας στις τάξεις Α΄ έως και Δ΄ Δημοτικού.

Η ομάδα ελέγχου-παρατήρησης είχε 19 παιδιά.

Από αυτά τα 13 ήταν παιδιά οικονομικών μεταναστών. Μερικά δεν είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα (3) και ένα κοριτσάκι δεν είχε παρακολουθήσει Νηπιαγωγείο.

Η καταγωγή τους ήταν από:

Συρία (1), Αλβανία (8), Νιγηρία (1), Ρουμανία (1), Γαλλία(1) και Πολωνία (1).

Τα υπόλοιπα 6 παιδιά ήταν Έλληνες, διαφορετικού οικονομικού-πολιτισμικού κεφαλαίου με διαφορές στην πρώιμη κοινωνικοποίησή τους.

Στην ομάδα πέρα των προαναφερόμενων διαφορών, από το ιστορικό των μαθητών και την παρατήρηση στην τάξη, επιπλέον διαφαίνονταν οι κάτωθι δυσκολίες:

εναντιωματική συμπεριφορά (ένα αγόρι)

χαμηλή κοινωνική συναλλαγή (ένα κορίτσι)

συναισθηματικές δυσκολίες λόγω πένθους (ένα κορίτσι)

μονογονεϊκή οικογένεια (τρία παιδιά, εκ των οποίων τα δύο αγόρια και το ένα κορίτσι)

αρθρωτικές δυσκολίες στην ομιλία (ένα κορίτσι)

έντονο άγχος επίδοσης με ψυχοσωματικές εκδηλώσεις (ένα κορίτσι).

Ο στόχος μου ήταν ένας:

Πώς μπορεί αυτό το σχολείο, πώς μπορεί εγώ η δασκάλα να κάνω κάτι για να επιτελέσω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ρόλο μου;

Από την αναφορά μου στα παιδιά της τάξης μου διαφαίνεται ότι αναφέρομαι σε παιδιά με κάποιου είδους ειδική μαθησιακή δυσκολία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία θα έπρεπε να βοηθηθούν στο Τμήμα ένταξης του σχολείου μας, αλλά δεν υπήρχε. Εντοπίζω αυτές τις δυσκολίες των μαθητών μου, λόγω της ειδικεύσεώς μου στην ειδική αγωγή. Επιπροσθέτως αναφέρομαι σε παιδιά αλλοδαπά σε μεγάλο ποσοστό, που θα έπρεπε ίσως να φοιτούν σε Τμήμα Υποδοχής, που το σχολείο μας δεν είχε. Εν κατακλείδι, περιγράφω μία κλασσική τάξη Πρώτης Δημοτικού Δημόσιου Σχολείου, όπου εκεί μπορεί να υπάρχουν όλα τα παιδιά, αλλοδαπά, ελληνάκια, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

Και τελικά αυτό που με οδήγησε για την εκπλήρωση αυτής της έρευνας ήταν η μοναξιά μου από την άποψη της υποστήριξης και της καθοδήγησης, καθώς και η αγωνία μου για το «τι» και το «πώς» μπορεί να γίνει, ώστε ο δάσκαλος και το σχολείο κατά προέκταση, να μπορέσουν να είναι συνεπείς στο ρόλο τους:

την ισόρροπη ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του μαθητή ώστε να αισθανθεί αποδεκτός, ασφαλής, ικανός και να μην περιθωριοποιηθεί, για να διατελέσει «αύριο» ως ένας υγιής πολίτης τον ρόλο του σε αυτή την κοινωνία.

Το 2006 δίδασκα για πρώτη φορά με τα καινούρια βιβλία του Υπουργείου Παιδείας, στα οποία δεν υπήρχε μέριμνα για την καλλιέργεια γραφοκινητικών δεξιοτήτων (προγραφικό στάδιο), με σύντομο το προαναγνωστικό στάδιο, γιατί η βασική αναγνώριση των γραμμάτων και η πρώτη γραφή τους θεωρείτο αυτονόητα κεκτημένη από το Νηπιαγωγείο. Τα βιβλία είχαν εικόνες και κάθε εικόνα συνοδευόταν από κείμενο. Ομολογώ ότι η θέση μου ήταν πολύ δύσκολη σε παιδιά που με ρωτούσαν: «Εδώ τι γράφει κυρία;» ... «Εδώ τί είναι αυτό;»... «Ποιό γράμμα είναι αυτό;»

Αισθάνθηκα λοιπόν την ανάγκη να μπορώ ν' ανιχνεύσω αυτές τις γνώσεις των παιδιών, τι έχουν πάρει μέχρι τώρα, τί ξέρουν, πόσο γρήγορα μπορούν να μάθουν. Έδωσα στα παιδιά μια Α4 κόλλα άσπρο χαρτί αγορασμένη από εμένα, φτηνό υλικό, στα χρόνια της πρώτης κρίσης. Όταν εξήγησα στα παιδιά ότι όλα τα γράμματα που θα μάθουμε είναι 24, ενθουσιάστηκαν και αποφορτίστηκαν συναισθηματικά. Πίστευαν ότι η γλώσσα είναι πάρα πολύ μεγάλη, ότι τα γράμματα είναι ατελείωτα κι αυτό ήταν κάτι που τα φόβιζε.

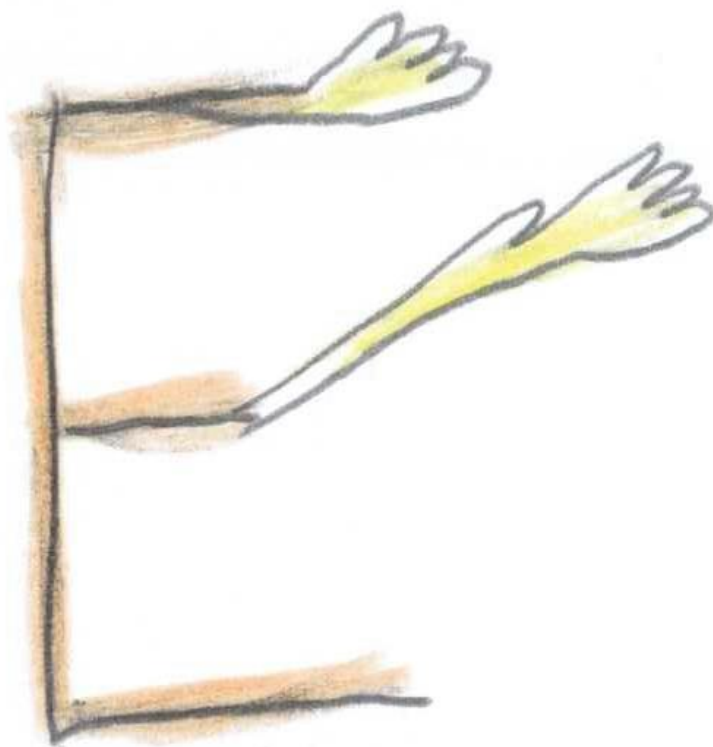
Ξεκίνησα βοηθούμενη από την εικόνα του βιβλίου που είχα. Αρχισα να δείχνω την εικόνα και να λέω. Μέσα από την εικόνα προσπαθήσαμε να σχηματίσουμε ιστορίες που αυτές τις ζωγραφίζαμε-αποτυπώναμε στο άσπρο χαρτί.

Δε δίδαξα την αλφαβήτα με τον αναμενόμενο σύμφωνα με τα εγχειρίδια τρόπο, με την έννοια ότι δεν έμενα μόνο στα εγχειρίδια. Προσπαθούσα μαζί με τα παιδιά να φτιάχνουμε ιστορίες, να τους αναπτύσσω την φαντασία, να μοιράζομαι τις εμπειρίες τους και τα ενδιαφέροντά τους και ξεκινήσαμε! Αρχίσαμε να εντοπίζουμε «παράξενα» σημάδια στα κείμενα που συνόδευαν τις εικόνες του βιβλίου.

Ε

Τι μπορεί να ήταν αυτό το σημάδι που γράφτηκε για πρώτη φορά στην άσπρη κόλλα τους; Εξήγησα στα παιδιά τι φωνάζει τους ζήτησα να το κοιτάζουν και να φτιάξουν μια ιστορία για αυτό.

Ένα Ε που σημαίνει **εμείς**. Ένα Ε με τα χεράκια του να χειροκροτούν.

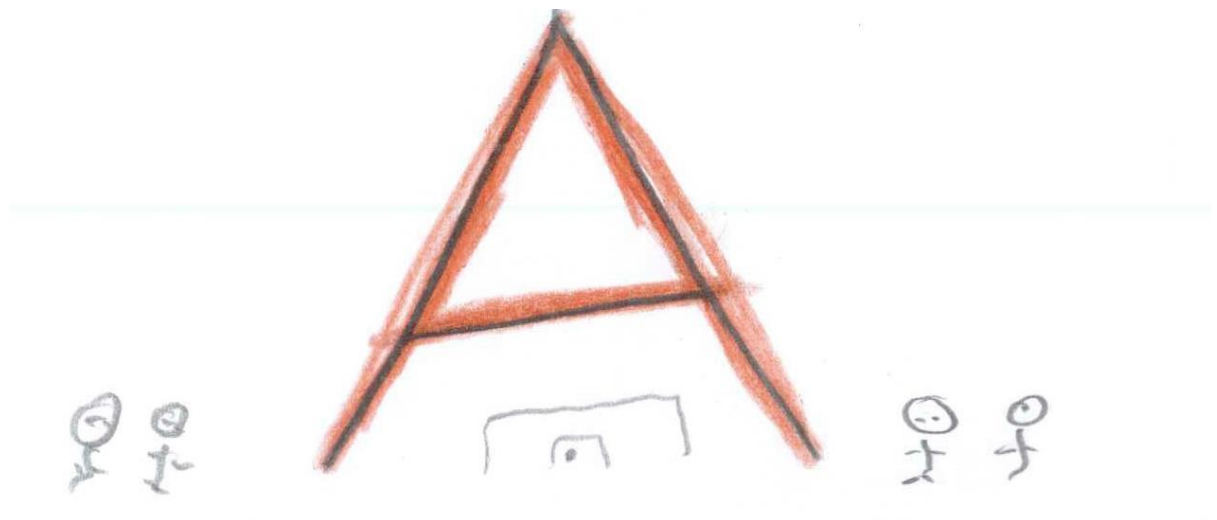


Αυτό που μου έχει κάνει μεγάλη εντύπωση μέχρι σήμερα είναι η συμμετοχή των παιδιών. Το πόσο μιλούσαν μεταξύ τους, το πόσο ήθελαν να συνεργαστούν ανά θρανίο έτσι όπως είχα κατατάξει την τάξη μου, και πόσο τελικά ήθελαν να μοιραστούν πράγματα και μαζί μου!

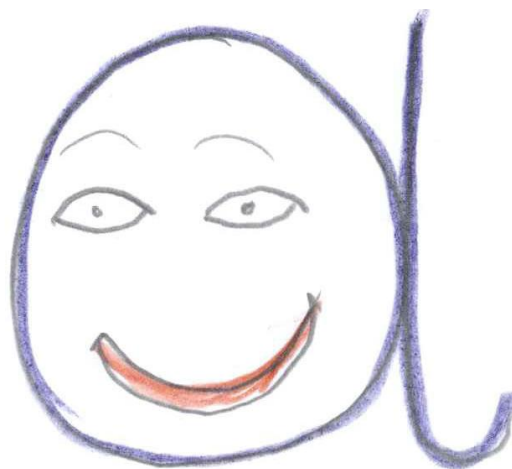
Παιδιά, όλου του κόσμου παιδιά, παιδιά μέσα σε μία τάξη.

Μετά πήγαμε στο **A**, πήγαμε στο **B** και στα υπόλοιπα γράμματα όπως ενδεικτικά θα παρατεθούν παρακάτω.

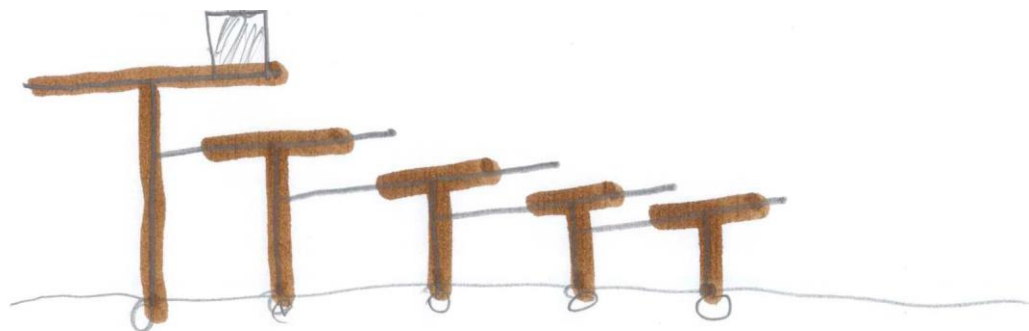
Το **A** έγινε το σχολείο μας που θα ερχόμαστε όλοι μαζί με σκοπό να μάθουμε.



Το **a** το μικρό έγινε για πρώτη φορά μια φατσούλα., μια φατσούλα χαμογελαστή που ήταν τελικά η πιο χαμογελαστή φατσούλα του αλφαβήτου μας, ένα παιδάκι που γελάει.



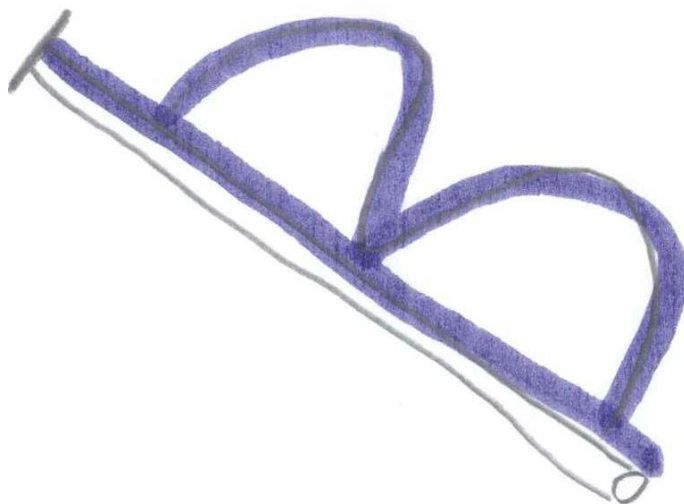
Το **Τ** που τους ζήτησαν να φτιάξουν, αποφάσισαν ότι έμοιαζε με τη μηχανή του τρένου, έτσι ακριβώς όπως απεικονίζεται.



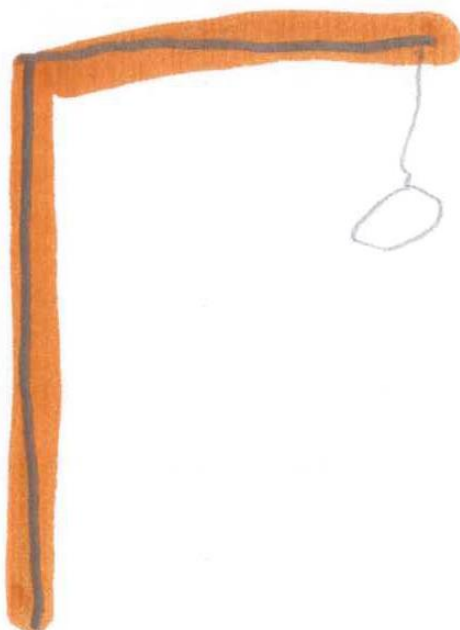
Μεγάλη εντύπωση μου έκανε το **Σ**, γιατί όσο κι αν προσπάθησα να τους πω ότι αυτό είναι το σαλιγκάρι, τελικά επέβαλαν το δικό τους, αποφάσισαν να μου πουν ότι το **Σ** δεν είναι το σαλιγκάρι που σέρνεται όπως εγώ ήθελα να τους πω. Είχαν την δική τους συμμετοχή και την δική τους αυτενέργεια φτάνοντας τη δική τους ιστορία. Τελικά το **Σ** έγινε η σφυρίχτρα πάνω στο **Τ** του τρένου. Το **Σ** της σφυρίχτρας πάνω στο **Τ** του τρένου.



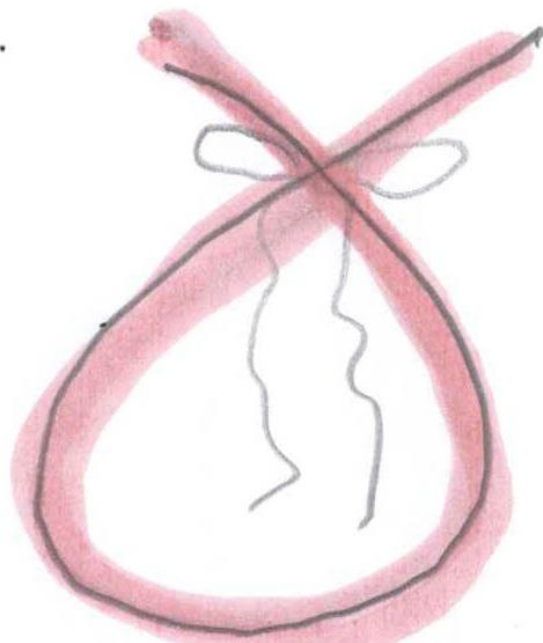
Μάθαμε το **B**, που δεν είχε καμία σχέση με την ανάμνηση του Βοριά των παιδικών μου χρόνων. Το **B** πλέον ταίριαζε πάρα πολύ με την δική τους βαλιτσούλα. Τη σχολική τους τσάντα που πλέον είναι τροχήλατη. Αυτό το κουραστικό, λόγω βάρους, μέσο μεταφοράς των βιβλίων τους, που κάθε μέρα έσερναν μαζί τους. Μία τσάντα με πολλά ράφια που έμοιαζε με το Βουουου το Βουουου του βάρους.



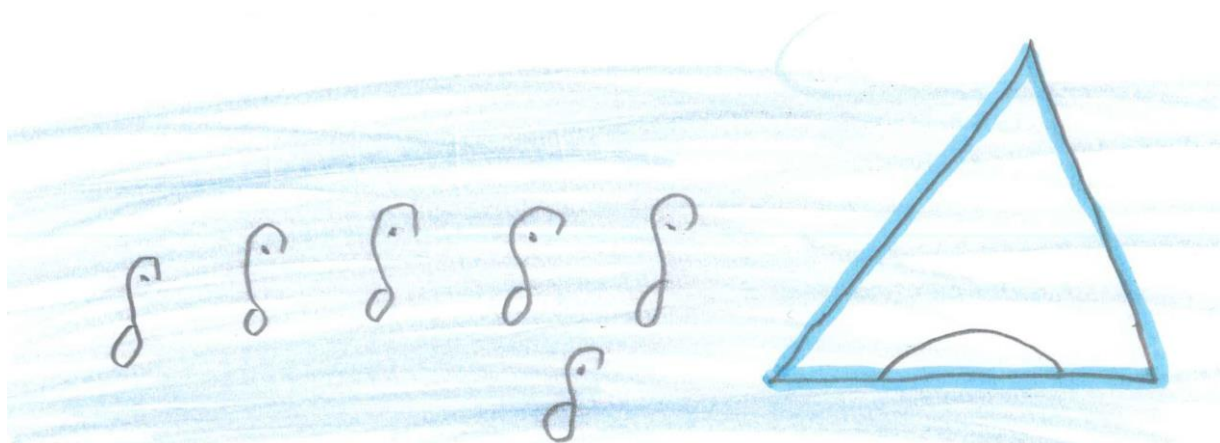
Αργότερα προχωρήσαμε στο **Γ**. Έμοιαζε με μία κρεμάλα.



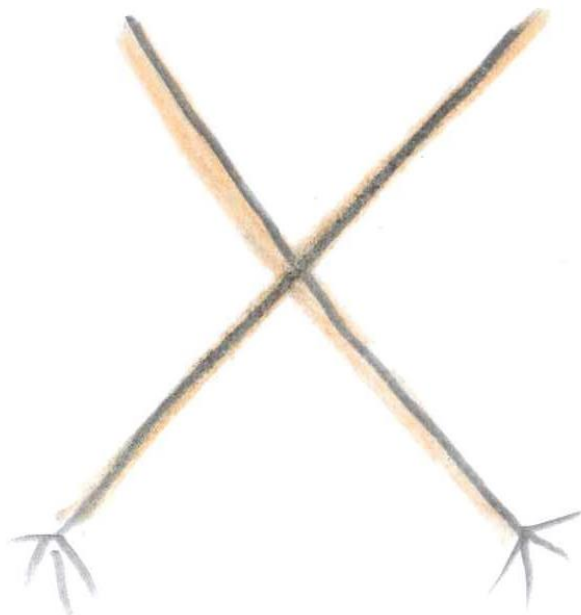
Το μικρό γ μ' ένα μαγικό τσουβαλάκι που στην συνέχεια θα κουβάλαγε μέσα του πάρα πολλές πληροφορίες.



Το Δ. Το δ το μικρό που ήταν το μαγικό και αγαπημένο παπάκι μας μέσα σε μία λίμνη και το Δ το μεγάλο ήταν η ασφάλειά του, το σπίτι του, όπου θα πήγαινε εκεί να μείνει και να κοιμηθεί το βράδυ του.



Το Χ που τα παιδιά το συνδύασαν με το μύθο της αλεπούς και του λελεκιού. Το Χ ζωγραφίστηκε όπως τα πόδια του λελεκιού.



Εδώ αξίζει να τονιστεί, ότι στο πέρασμα των χρόνων έχουν αλλάξει οι παραστάσεις των μαθητών που αφορούν σε είδη σχολικής χρήσης σε σχέση με τις παραστάσεις τις δικές μας ή ακόμα, τολμώ να πω, των μαθητών μιας δεκαετίας πριν.

Επιπλέον, μέσα από τις επιλογές των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τα γράμματα, διαφαίνεται η ανάγκη σύνδεσης του γράμματος με ιστορία που προκύπτει ως λογικό επιχείρημα μέσα από την καθημερινότητά τους, τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και καταλήγει σε επιλογή για τη δημιουργία σκίτσου. Η έως τώρα απλή συσχέτιση του γράμματος με αντικείμενο ή/και ζώο που αρχίζει από το ίδιο γράμμα δε φαίνεται να βοηθά τα παιδιά στη διατήρηση της πληροφορίας. Για παράδειγμα στην ομάδα ελέγχου το γράμμα **α**, ουδέποτε και από κανένα μαθητή δεν υπήρξε συσχέτιση του φθόγγου ή/και του γράμματος **α** με την εικόνα **άλογο** που ευρέως χρησιμοποιείται στο σχολείο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γράμματος ως εποπτικό υλικό. Αναφέρθηκε προηγουμένως και η δική μου πρόθεση, να συνεξαρτήσω τη διδασκαλία του γράμματος **β** με το γνωστό από τα σχολικά μου

χρόνια **βοριά**, όμως τα παιδιά επέλεξαν κάτι άλλο πολύ πιο οικείο στις δικές τους καθημερινές παραστάσεις.

Με αυτόν τον παιγνιώδη και επικοινωνιακό τρόπο δίδασκα ένα γράμμα την ημέρα.

Τα γράμματα τα ζωγραφίζαμε, τα κάναμε ιστορίες, τα συζητούσαμε.

Για κάθε ένα γράμμα φτιάχναμε ένα μεγάλο βιβλίο – τετράδιο, απλά μαζεύοντας από κάθε ένα παιδί την Α4 με τη ζωγραφιά του και το κρεμούσαμε πίσω. Εξώφυλλο του βιβλίου μας βάζουμε τη ζωγραφιά που οι μαθητές επέλεξαν

Αυτόν τον τοίχο τον ονομάσαμε «τοίχο των γραμμάτων μας».

Έτσι προχωρήσαμε, συζητώντας, δημιουργώντας και ζωγραφίζοντας ιστορίες για όλα τα γράμματα. Εξέπληξε το γεγονός, ότι δεν παρατηρήθηκε παιδί που να αντικατέστησε γράμμα με κάποιο άλλο, ακόμα και αυτά που φωνολογικά μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ β-φ ή ξ-ψ). Απόκλιση μεταξύ των μαθητών παρατηρήθηκε μόνο στην ταχύτητα ανάκλησης από τη μνήμη εργασίας του γράμματος, που εκτιμάται ότι δικαιολογείται από τις ενδοατομικές διαφορές των παιδιών.

Μετά αρχίσαμε να παίζουμε με τα γράμματα: να τα συνδέουμε μεταξύ τους και να βγάζουμε τις «φωνές» τους, να τα κατεβάζουμε από τον τοίχο μας, να τα βάζουμε στον πίνακα, να τα ζωγραφίζουμε στον πίνακα και κάθε παιδάκι να μας αφηγείται την ιστορία του γράμματος του ή ακόμα και να την εμπλουτίζει!

Εντυπωσίασε στην παρούσα φάση ο σεβασμός των μαθητών στην προσπάθεια και στο χρόνο του συμμαθητή τους που παρουσίαζε την ιστορία του και επεξηγούσε το σκίτσο του, αναμένοντας με υπομονή τη δική τους σειρά. Γιατί δεν υπήρχε επίπληξη, υπήρξε μόνο κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε αυτό που πρόσφερε ο καθένας μας να είναι καλοδεχούμενο και αποδεκτό χωρίς το φόβο χλευασμού ή κοροϊδίας από τους υπόλοιπους. Κάθε σκίτσο μαθητή αποτελούσε για τους υπόλοιπους σεβαστή εργασία. Σημειωτέον τα χειρότερα σκίτσα από άποψη δεξιότητας ήταν τα δικά μου!! Όμως, όταν επεξηγείς και ταυτόχρονα αναπαριστάς τα λεγόμενά σου με σκίτσο, η ποιότητα του σχεδίου δεν λειτούργησε ανασταλτικά, αφού η διάχυση του μηνύματος, δηλ. η παρεχόμενη γνώση, γινόταν πολυτροπικά και πολυαισθητηριακά. Το μάθημα προχωρούσε ευχάριστα, μη μετωπικά αλλά πολύ συνεργατικά και επικοινωνιακά.

Αρχίσαμε και να τραγουδάμε τα γράμματα!

Είχαμε πολύ ρυθμό, είχαμε πολύ παιχνιδιάρικη διάθεση, είχαμε πολύ συνεργασία μεταξύ μας και ο ένας υποστήριζε τον άλλον, γιατί όλοι ξέραμε ότι καθένας μας έχει ζωγραφίσει και έχει προσπαθήσει.

Το τ του τρένου με την χαρούμενη φατσούλα α γινόταν

τ α φωνάζει τα.

Το δ το χαρούμενο παπάκι συναντούσε στη λιμνούλα του το α και γινόταν

δ α φωνάζει δα

Έτσι προφορικά αξιοποιήσαμε όλα τα γράμματα και όλους τους συνδυασμούς, ώστε τα παιδιά να κάνουν τις πρώτες αυτοματοποιήσεις σε ότι αφορά

σύμφωνο – φωνήεν,

φωνήεν – σύμφωνο

σύμφωνο - σύμφωνο

σύμφωνο - σύμφωνο – φωνήεν

φωνήεν-φωνήεν – σύμφωνο

φωνήεν – σύμφωνο – φωνήεν

σύμφωνο – σύμφωνο – σύμφωνο – φωνήεν

.....

Κάναμε όλους τους δυνατούς συνδιασμούς μς τώρα γνώριζε στην αλφαβήτα.

ρ α φωνάζει ρα,

ρ ε φωνάζει ρε,

ρ ο φωνάζει ρο

Πήραμε όλα τα φωνήεντα με τη σειρά και αντιστρόφως

η ρ φωνάζει ηρ,

ο ρ φωνάζει ορ

π δ φωνάζει πδ

γ β φωνάζει γβ

σ χ φωνάζει σχ

κ ρ ο φωνάζει κρο

μ λ α φωνάζει μλα

ε η λ φωνάζει εηλ

α ο φ φωνάζει αοφ

α γ ι φωνάζει αγι

ε λ α φωνάζει ελα
μ π ρ α φωνάζει μπρα
σ τ ρ α φωνάζει στρα

.....
Ο κάθε φθόγγος λεγόταν κοφτά:

κ και όχι κου,

χ και όχι χου

.....
μη παρεμβάλλοντας ποτέ ανάμεσα στα γράμματα που θα ενώνονταν για να γίνουν συλλαβή
το και.

Παίζαμε το συγκεκριμένο παιχνίδι για τουλάχιστον τρεις εβδομάδες. Οι γονείς παραπονούνταν, γιατί όπως ισχυρίζονταν, πίστευαν ότι τα παιδιά τους δεν μαθαίνουν, απλά ξαναλένε και ξαναλένε τα ίδια γράμματα και τις ίδιες συλλαβές. Δεν αντιλαμβάνονταν, ότι οι μαθητές έκαναν εξάσκηση και συνεχείς επαναλήψεις, ώστε να αυτοματοποιήσουν τα γράμματα και τους μεταξύ των γραμμάτων συνδιασμούς καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο τη φωνολογική επίγνωση.

Στη συνέχεια στο τετράδιο της Γλώσσας όλα αυτά που έως τώρα λέγαμε αρχίσαμε και να τα γράφουμε. Έλεγα στους μαθητές ατελείωτες συλλαβές αποτελούμενες από απίθανους συνδυασμούς γραμμάτων. Σιγά – σιγά άρχισα να ενώνω συλλαβές και να λέω στα παιδιά λέξεις. Απλές λέξεις στην αρχή τύπου σύμφωνου – φωνήεν (μαμά) φωνάζοντας τη συλλαβή που τονίζεται.

Έπειτα κάναμε κάτι απίθανο!

Δημιουργήσαμε μία δική μας γλώσσα!

Γλώσσα με λέξεις που ξέραμε, αλλά και λέξεις που δεν γνωρίζαμε!

Τις ονομάσαμε λέξεις ψεύτικες, λέξεις απάτες.

Είναι οι Ψευδολέξεις, όπως είναι η επιστημονική τους ορολογία που χρησιμοποιούνται για έλεγχο του βαθμού κατάκτησης φωνολογικής ενημερότητας.

Έτσι λοιπόν το «μπαμπά», «μαμά», «λαλά», τα τετριμμένα, τα μέχρι τώρα «παπί», άρχισαν να παραλλάσσουν και να δημιουργούν ένα καινούργιο κώδικα επικοινωνίας με τα παιδιά.

Χαχά, ριρί, τυρί, παπί, φιχί όλα αυτά που η ειδική αγωγή επιβάλει, για μας αποτελούσαν πλέον μια γλώσσα καθημερινή στο πρόγραμμά μας. Μην ξεχνώντας βέβαια το βασικό πρόγραμμα του σχολείου μας, ωστόσο ήταν το παιχνίδι μας, ήταν η ανάπαυλά μας. Εκεί που

είχαμε τελειώσει, είχαν τα παιδιά την ευκαιρία να φτιάξουν δικές τους λέξεις. Ψεύτικες λέξεις που ήταν δικό τους δημιούργημα και αισθάνονταν υπερηφάνεια και ενθουσιασμό. Μάλιστα, για να διευκολυνθούν πιο πολύ σε αυτό, και να καλλιεργηθούν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και συνεργατικότητας, την Α4 πλέον την κόβαμε σε μικρά χαρτάκια. Και πάνω σε κάθε μικρό χαρτάκι γράφαμε ένα γράμμα απ' αυτά που ήδη είχαμε μάθει. Τα βάζαμε σ' ένα πολύ μεγάλο καλαθάκι κι αρχίσαμε και διαλέγαμε. Στην αρχή δύο δύο και ότι τύχαινε στον καθένα κι αυτό το διάβαζε $X \quad P = XP$

το ξαναέβαζε μέσα και κάναμε κάτι σαν κληρωτίδα

$X \quad \Pi = X\Pi$

Μετά συνεχίσαμε το ίδιο παιχνίδι και διαλέγαμε τρία γράμματα,

$X \Pi A = X\Pi A$

$X P E = XPE$

$\Sigma \Phi P = \Sigma\Phi P$

Ό,τι τύχαινε στον καθένα, ήταν όλα γράμματα της αλφαβήτου σεβαστά και σ' ένα σχολείο που μας έδινε την ευκαιρία να έχουμε και Ευέλικτη Ζώνη, αυτό για εμάς ήταν η γραμματοσαλάτα μας. Ένα παιχνίδι που το απολαμβάναμε πάρα πολύ και που μπορούσε να παιχτεί ομαδικά απ' όλη την τάξη. Ταυτόχρονα ήταν παιχνίδι που μπορούσε να παιχτεί και σε πιο μικρές ομάδες, γιατί τελικά η εμπειρία αποδεικνύει ότι μία ομάδα που είναι μικρή, κλειστή και καλύτερα ελεγχόμενη μπορεί να εντάξει μέσα της πολλά, τα περισσότερα και τα δυσκολότερα. Και τελικά βασιζόμενοι και στην οδηγητική μέθοδο, κάποιος που έχει κατακτήσει επαρκώς ένα γνωστικό αντικείμενο, μπορεί να βοηθήσει κάποιον που υπολείπεται γνωστικά, χωρίς να τον κρίνει, δίνοντάς του πίστωση χρόνου, σεβόμενος το δικό του ρυθμό. Κι αυτό γιατί είναι ο συνέταιρός του στο παιχνίδι της δημιουργίας, αφού κανείς δε μένει αμέτοχος και παθητικός δέκτης πληροφοριών και πεπραγμένων. Εδώ αξίζει ν' αναφέρω, ότι όταν τραγουδούσαμε τις συλλαβές, ταυτόχρονα τις μετρούσαμε στα δάκτυλά μας για να τις χωρίσουμε μια – μια. Όποια συλλαβή κι αν ήταν αυτή. Αφήσαμε έξω κανόνες, αφήσαμε έξω γραμματική, πήραμε το ρυθμό, πήραμε την πολύ καλή μας διάθεση και μοιράζαμε λέξεις και μετρούσαμε τα «κομματάκια» τους.

Μοιράζαμε πολλές μα πάρα πολλές λέξεις και συλλαβές.

πα τέ ρα,

άν θρω προς ...

έτσι, ώστε να είναι ευκατάλυπτα στα παιδιά τα γράμματα των συλλαβών, να εξασκηθούν στην ακουστική αντίληψη, διάκριση και μνήμη των φθόγγων, για να καταστούν ικανά στη συνέχεια να αποδίδουν γραπτώς τις συλλαβές ή/και τις ψευδοσυλλαβές και στη συνέχεια να σχηματίζουν λέξεις ή/και ψευδολέξεις χωρίς φωνολογικό έλλειμμα, αναγραμματισμούς και αντικαταστάσεις γραμμάτων με άλλα που μοιάζουν γραφοφωνηματικά. Στόχος μου ήταν οι μαθητές, είτε προφορικά είτε γραπτά, να μπορούν με άνεση να σχηματίζουν από τις συλλαβές λέξεις ακόμα κι αυτές που περιέχουν συμπλέγματα (μπρ, κρ.)

Σχετικά με το αναγνωστικό στάδιο, όπου έπρεπε να μάθουμε να διαβάζουμε, τα παιδιά μέσα στην τάξη ήταν έτοιμα. Είχαμε εξασκηθεί κάθε μέρα παράλληλα με το αναγνωστικό μας είχαμε και τη γραμματοσαλάτα μας, είχαμε την δημιουργία του «βιβλίου των γραμμάτων» στον τοίχο. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση ήταν επαρκής και ως προς το ρυθμό ταχεία.

Διαβάζαμε κείμενα του βιβλίου μας και ως τάξη συνεχίζαμε αρμονικά και χαρούμενα. Έβλεπα ότι τα παιδιά μπορούσαν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Άλλωστε όλο αυτό που γινόταν ήταν μέσα στα δικά τους ενδιαφέροντα. Χρησιμοποιούσαν τις μπογιές τους, τους μαρκαδόρους τους, μοιράζονταν το ένα με το άλλο πράγματα, σκέφτονταν, έβαζαν γρίφους ο ένας στον άλλο. Προσπαθούσαν πλέον να βρουν τις πιο απροσδιόριστες συλλαβές και να φτιάχνουν λέξεις δικές τους. Ένα κοριτσάκι μάλιστα, είναι φοβερό αυτό που θα πω μέσα στην τάξη, προσπαθούσε μέσα απ' όλα αυτά να δημιουργήσει μία δική της ψευδογλώσσα. Εξέπληξε ευχάριστα το γεγονός, ότι με κάποιους μαθητές το είχε καταφέρει. Δεν μπορώ ποτέ να ξεχάσω την λέξη συζυλίνη, που γι' αυτά σήμαινε **σ' αγαπώ**, ούτε την λέξη ακλάι που στη μυστική τους γλώσσα σήμαινε **παιχνίδι**.

Τα παιδιά τα αξιοποιούσαν όλα αυτά με παιχνιδιώδη τρόπο. Έβλεπα τ' αγοράκια να κάνουν δήθεν πολεμική τέχνη στα διαλείμματά τους λέγοντας πάντα συλλαβές τύπου: ΣΦΑ, ΣΦΟ, ΣΦΕ, ΣΠΕ, ΣΚΟΥ...

Τα δε κοριτσάκια αισθάνονταν υπέροχα που τα τραγούδια των γραμμάτων και των συλλαβών τα έκαναν χορευτικά.

Με αυτό τον τρόπο η γνώση γενικευόταν και μαθητές μάθαιναν ο ένας από τον άλλον. Ταυτοχρόνως καλλιεργούνταν επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες, αφού τα παιδιά λειτουργούσαν ως ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα, έχοντας ευκαιρίες αυτενέργειας και αξιοποίησης της γνώσης στο περιβάλλον τους (μετασχηματισμός), νιώθοντας την ικανοποίηση της προσφοράς, της δημιουργίας, της ισοτιμίας και εν τέλει των ίσων ευκαιριών. Επισημαίνω, ότι οι αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών εδραιώνονταν.

Αναφέρω, ότι στη Γ' Δημοτικού και στις ώρες των συναδέλφων των Αγγλικών και της Μουσικής, τόσο όπως οι ίδιοι το παρατηρούσαν συγκριτικά με τα άλλα τμήματα της ίδιας Τάξης, όσο και εγώ η ίδια το κατέγραφα παρακολουθώντας το μάθημά τους (συμμετοχική παρατήρηση), τα παιδιά νοιάζονταν το ένα για το άλλο, δούλευαν αρμονικά μεταξύ τους, αλληλοβοηθούνταν και αντάλλαζαν σκέψεις, απόψεις και γνώσεις. Σχετικά καταγράφησαν τα εξής: αυτοί που πήγαιναν φροντιστήριο στα Αγγλικά ή/και στη Μουσική, έδιναν τα τετράδιά τους για να γράψουν οι συμμαθητές τους και συγκινεί το γεγονός ότι κάποιες φορές θυσίαζαν το διάλειμμά τους για να διαβάσουν τους αδύναμους σε αυτά τα μαθήματα συμμαθητές τους.

Είναι εμφανές, ότι οι μαθητές αισθάνονταν υπέροχα γιατί όλη τους την ενέργεια, όλες τους τις ιδέες και τα όνειρά τους μπορούσαν να τα εξωτερικεύουν και να τα μοιραστούν. Μέσα από τα γράμματα που ζωγράφιζαν, έβαζαν χρώματα, και έλεγαν ιστορίες, τις οποίες εννοείται, ότι δεν μπορώ να τις αναφέρω τώρα. Ένα έχει για μένα σημασία, ότι μέσα απ' όλο αυτό κατάλαβα ότι κάθε παιδί έχει το δικό του δυναμικό, κάθε παιδί φέρνει στο σχολείο τη δική του ιστορία και μπορεί σύμφωνα με το δυναμικό του και τις δυνατότητές του κάτι να πράξει και να κάτι πει. Και αυτό που μπορεί, ας γίνει αντιληπτό, ώστε ν' αποτελέσει εργαλείο κινητοποίησης για κάθε δάσκαλο για την ισόροπη ανάπτυξη του παιδιού.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρομαι πάντα για μία τάξη «ΟΗΕ», όπως χαριτολογώντας την έλεγε ο πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Μία τάξη πρώτης δημοτικού που συνεχίστηκε στην Δευτέρα, στην Τρίτη και στην Τετάρτη, για το λόγο ότι ομόφωνα οι γονείς των μαθητών μου δια μέσου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ζήτησαν εγγράφως από τη Διευθύντρια του σχολείου και από τη Σχολική Σύμβουλο έγκριση παραμονής μου και συνέχισης της διδασκαλίας μου στη συγκεκριμένη τάξη, με το επιχείρημα ότι τα παιδιά τους «έχουν τη χαρά να μαθαίνουν και να ανήκουν».

Μαθαίνοντας γραφή και ανάγνωση με αυτόν τον τρόπο, έβαζαν το δικό τους σημάδι μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα. Το να μπορείς ν' ακούς, να μπορείς ν' αξιοποιείς και να μπορείς τελικά να καταλήγεις σ' ένα συμπέρασμα που εκφράζει όλη την τάξη, είναι το δέον γενέσθαι για κάθε εκπαιδευτικό.

Ήταν όλα παιδιά με δικαίωμα στη μάθηση, ήμουν κι εγώ παιδί μαζί τους. Δημιουργήσαμε και κατάλαβα τι σημαίνει διαφοροποίηση διδασκαλίας. Κατάλαβα τελικά το τρίπτυχο που μάθαινα στις σπουδές μου, κοινωνικότητα, συναισθηματικότητα, επικοινωνία και μέσα απ' όλο αυτό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Μέσα Δεκεμβρίου του 2006, επιβεβαιώνοντας με αξιολόγηση (διαμορφωτική και τελική), ότι τα παιδιά δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση και ότι η όποια απόκλιση στην επίδοση εστιάζεται μόνο στο ρυθμό και στην ταχύτητα και όχι καθεαυτού στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση ή/και στην παραγωγή γραπτού λόγου, φτάσαμε στο στάδιο στη ορθογραφία.

Οι λέξεις επιλέγονταν τυχαία είτε μέσα από την ορθογραφία του βιβλίου τους, είτε από το κείμενο που είχαν για ανάγνωση, είτε γιατί τα παιδιά τις επέλεγαν βασιζόμενα συνήθως σε κάποια εικόνα του μαθήματός τους ή/και σε γεγονότα της καθημερινότητάς τους

Σκοπός μου ήταν να μάθουν τα παιδιά να γράφουν ορθογραφημένα εξαρχής. Η εμπειρία μου μέσα από την παρατήρηση γραπτών των παιδιών, που ως τότε είχα διδάξει, ήταν, ότι πάρα πολλοί μαθητές όλων των τάξεων έκαναν λάθη θεματικής-ιστορικής ορθογραφίας, παρότι οι περισσότεροι γνώριζαν τους γραμματικούς κανόνες, αλλά δεν μπορούσαν να τους αυτοματοποιήσουν για να τους εφαρμόσουν, ούτε στην κατευθυνόμενη ούτε στην αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπροσθέτως, μαθαίνοντας την ορθογραφία χωρίς κανόνες μόνο αξιοποιώντας την εικόνα, ήθελα να προκαλέσω περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε μέσα από διαλογική συζήτηση τα παιδιά να εκφράζουν απόψεις, να αφουγκράζονται τη γνώμη των άλλων, να συμμετέχουν σε διάλογο βασιζόμενα στις δικές τους εμπειρίες, ο λόγος τους να έχει συντακτική δομή, να έχει συνέπεια και συντομία και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Απαραίτητο κρίθηκε πρώτα να διδαχθούν τα δίψηφα φωνήεντα.

Του **αι** η διδασκαλία ήταν κυριολεκτικά ένα παραμύθι που το σκέφτηκα και το αφηγήθηκα στα παιδιά.

« Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια όμορφη φατσούλα το **α**. Έτρεχε και έπαιζε σε μια παιδική χαρά. Έκανε κούνια, τσουλήθρα και μονόζυγο. Όλα τα παιχνίδια ήταν δικά του, όμως το ίδιο δεν ήταν χαρούμενο. Καταλαβαίνετε, ότι ήταν μόνο του. Αισθανόταν μοναξιά που δεν είχε ένα φίλο να παίζει μαζί του. Τότε είδε ένα αδύνατο παιδάκι να έρχεται κοντά του και να του λέει με τρεμάμενη φωνίτσα:

- Γεια σου, παιδάκι. Πώς σε λένε;
- Εμένα με φωνάζουν **α**. Εσένα;
- Εμένα με φωνάζουν **ι**. Είμαι μόνος μου! Θέλεις να γίνουμε φίλοι;
- Φυσικά! απάντησε το **α**. Κι εγώ θέλω παρέα!

Από τότε τα δύο γράμματα έγιναν φίλοι και δεν τσακώθηκαν ποτέ. Όλο έπαιζαν στην παιδική χαρά και οι φωνές τους ακούγονται ως εδώ. Τρέχουν και γελούν και

φωνάζουν ε! ε!ε! ε!ε!ε ε ε ε εεεε εεεε εεεεε»



Η ιστορία άρεσε πολύ στα παιδιά. Όσο αφηγούμουν το παραμύθι ταυτοχρόνως ζωγράφιζα στον πίνακα τη λεγόμενη ιστορία. Ήθελα να εστιάσω την προσοχή τους αξιοποιώντας την οπτική και την ακουστική τους αντίληψη. Τελειώνοντας το σκίτσο και την αφήγησή μου ζήτησα από κάποιους μαθητές να επαναλάβουν την ιστορία για ξανακουστεί στην τάξη. Η επανάληψη της ιστορίας γινόταν από δύο έως τρία παιδιά το πολύ, ώστε να μην καταντά βαρετή και χρονοβόρα υπόθεση. Μετά ζητούσα από τα παιδιά στην Α4 κόλλα που τους έδινα να ζωγραφίσουν κι αυτά την ιστορία.

Σε αυτή την ιστορία για πρώτη φορά κάνει την εμφάνισή του το αδύνατο και συμπαθέστατο παιδάκι, που έγινε ο φίλος μας ο Τόμπυ. Είναι ο φίλος και βοηθός των παιδιών, που από εδώ και στο εξής θα μπαίνει στις λέξεις και θα δείχνει στα παιδιά την ορθογραφία τους.

Ο Τόμπυ ως καρτούν και παρεάκι των μαθητών, αγαπήθηκε πολύ από όλα τα παιδιά γιατί τα αποφόρτιζε συναισθηματικά, ένιωθαν ότι τα βοηθούσε και πολλάκις λειτούργησε απενοχοποιητικά, αφού σε αυτόν χρέωναν το λάθος τους.

Επιλέγοντας παραμύθι δίδαξα και τα υπόλοιπα δίγηφα, καθώς και συμπλέγματα όπως παρακάτω αναφέρομαι στο γγ.

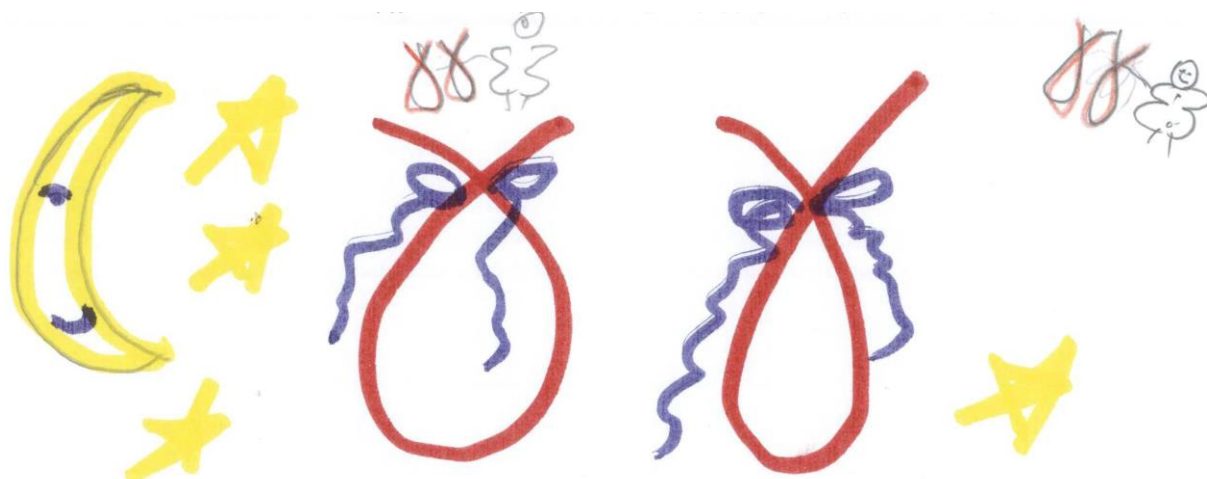
«Κάποτε, μια νύχτα χειμωνιάτικη ήταν ψηλά στον ουρανό το φεγγάρι. Ένιωθε να κρυώνει και φοβόταν που τα σύννεφα είχαν καλύψει τα αστέρια. Δεν έβλεπε τίποτα γύρω του. Έκλεισε τα μάτια του και ευχήθηκε:

« Ας φανεί κάποιος για να μου κάνει παρέα! » Ξαφνικά είδε αγγέλους να έρχονται κρατώντας στα χέρια τους μικρά τσουβαλάκια.

«Είναι μαγικά!», είπαν οι άγγελοι και αμέσως άνοιξαν τα τσουβαλάκια και ο ουρανός γέμισε αστέρια και φως.

Το φεγγάρι ένιωσε πολύ ευτυχισμένο!»

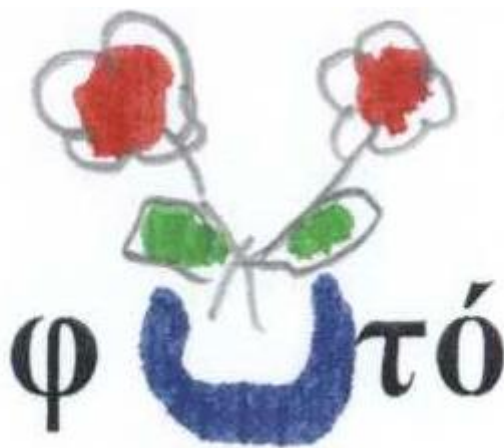
Από τότε ότι υπάρχει στον ουρανό, όπως το φεγγάρι, οι άγγελοι, τα βεγγαλικά ... γράφονται με γγ.



Για τη διδασκαλία των λέξεων ακολούθησα την ίδια μέθοδο. Πάντα τους έδινα μια κόλλα Α4. Έγραφα τη λέξη στον πίνακα αφήνοντας κενό το γράμμα που θα ψάχναμε να βρούμε.

Μετά εστιάζοιμουν στο σημασιολογικό μέρος της λέξης, κάνοντας ερωτήσεις στα παιδιά.

Πρόσεχα οι απαντήσεις τους να είναι ολοκληρωμένες, με σωστή συντακτική δομή, συναφείς και συνεπείς με το συζητούμενο θέμα. Σε περίπτωση λάθους αποτελούσα το σωστό πρότυπο για το παιδί και του ζητούσα να επαναλάβει μετά από εμένα.



Μέσα από τις ερωτήσεις προσπαθούσα να συνδέσω τη λέξη με τη ρεαλιστική εικόνα της.

Τι είναι το φυτό; Ποια φυτά ξέρεις; Που ζουν τα φυτά; Τι χρειάζονται για να ζήσουν;

Για σκεφτείτε ...Με ποιο η,ι,υ γράφεται η λέξη;

Τα παιδιά συμφώνησαν ότι γράφεται με υ γιατί το φυτό θέλει γλάστρα για να ζήσει ή ζει σε κάποιο βάζο με νερό. Και η γλάστρα και το βάζο μοιάζουν με υ, άρα έτσι γράφεται η λέξη.

Κατόπιν τα παιδιά έγραφαν τη λέξη και ζωγράφιζαν το γράμμα της στην κόλλα τους. Εγώ έκανα το ίδιο επίσης στο $\frac{1}{2}$ της Α4. Κατόπιν δίπλωνα μια μια τις συλλαβές της λέξης, αφήνοντας να φαίνεται μόνο η πρώτη. Σε ένα άδειο τοίχο της τάξης της κολλούσα από την επάνω άκρη, ώστε αν κάποιος μαθητής ήθελε να την τραβήξει δηλ. να την ανοίξει και να την ξαναδεί. Αυτός ήταν «ο τοίχος λέξεων»

Για να μπορούν να συγκεντρώνονται οι λέξεις και να κατατάσσονται, ώστε να είναι εύκολη η χρήση τους από τα παιδιά, κρίθηκε αναγκαία η χρήση ευρετηρίου. Το ονομάσαμε «εικονικό λεξικό». Εκεί ο κάθε μαθητής έγραφε τη λέξη που μαθαίναμε σύμφωνα με το αρχικό της γράμμα και ζωγράφιζε το γράμμα ή τα γράμματα στα οποία εστιάζομαστε.

Η διδασκαλία λέξεων με τον προαναφερόμενο τρόπο γινόταν στις τάξεις Α' και Β' γινόταν καθημερινά. Τα παιδιά μάθαιναν έως τρεις λέξεις την ημέρα και την επόμενη τις γράφαμε ως μεμονωμένες λέξεις στο τετράδιο κάτω από την ορθογραφία μας. Προς το τέλος της Α' τάξης άρχισα να συνδυάζω τις λέξεις που είχαμε μάθει και να δημιουργώ προτάσεις. Έτσι σε καθημερινή βάση, τα παιδιά με τη δική μου επίβλεψη και καθοδήγηση, παρήγαγαν κατευθυνόμενη γραφή και ασκούσαν στην ορθογραφία στο μορφολογικό μέρος της γλώσσας. Στη Γ' και Δ' τάξη διδάχθηκαν την ορθογραφία ομόηχων λέξεων, λέξεων που

μοιάζουν γρφοφωνηματικά, αποσαφηνίσαμε έννοιες με την αξιοποίηση της εικόνας και γίνονταν συνεχείς επαναλήψεις είτε γράφοντας καθημερινά άγνωστο κείμενο στην ορθογραφία στο οποίο περιλαμβάνονταν οι διδαγμένες λέξεις είτε κάνοντας γραπτές περιγραφές προσώπων και γεγονότων.

Με τον προαναφερόμενο τρόπο διδαχθήκαμε στα τέσσερα χρόνια της έρευνας περί της 390 λέξεις.

Στη συνέχεια παραθέτω κάποιες λέξεις. Κάτω από κάθε λέξη περιγράφεται το «πώς» καταλήξαμε στη γραφή της.

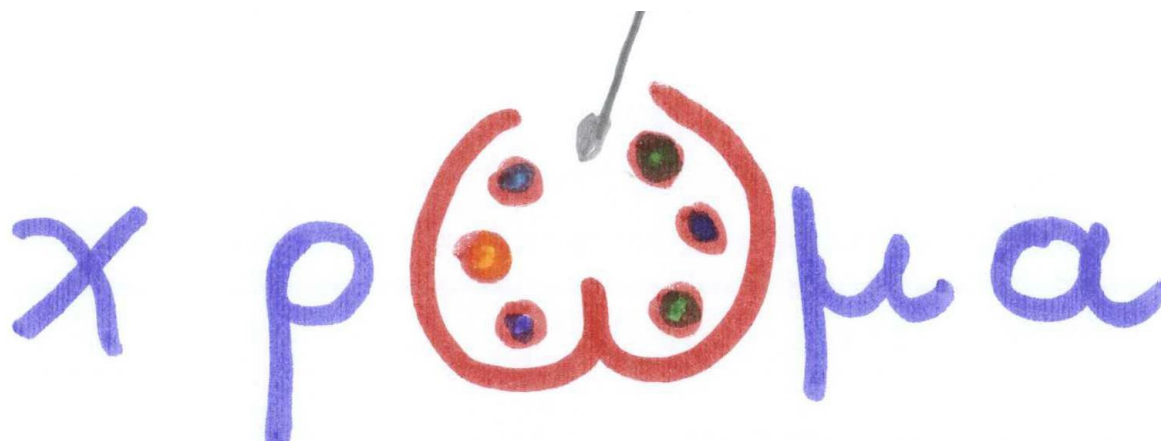
Πίνω



Έγραψα στον πίνακα τη λέξη αφήνοντας κενό το ι.

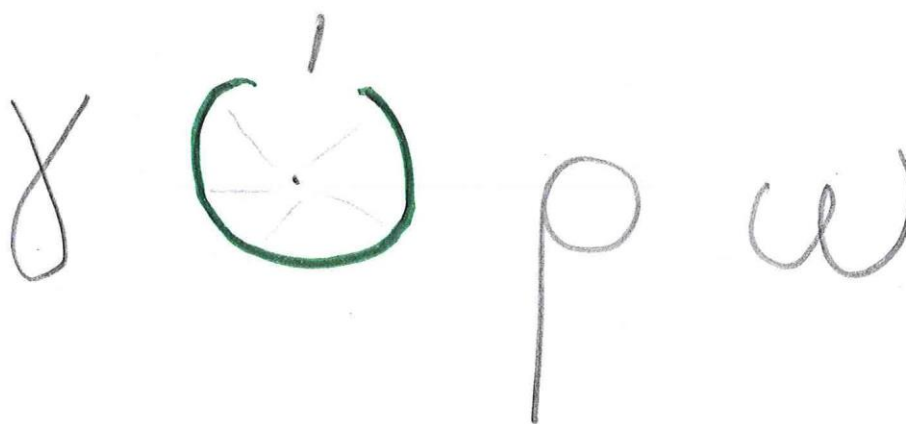
Ρώτησα τα παιδιά τι σημαίνει πίνω; Από πού πίνω; Με τι πίνω το χυμό μου στο διάλειμμα; Με τι μοιάζει το καλαμάκι που πίνω; Τα παιδιά μέσω στοχευμένων ερωτήσεων συνδυάζουν ενέργεια με εικόνα και απαντούν «το καλαμάκι που πίνω μοιάζει με το γιώτα», νιώθοντας χαρά και ικανοποίηση που βρήκαν το σωστό γράμμα. Στη συνέχεια ζωγραφίζω το γιώτα σαν καλαμάκι μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική γιατί είναι γιώτα, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Χρώμα



Ρωτώ τα παιδιά τι είναι χρώμα; Ποια χρώματα ξέρετε; Ποιο είναι το αγαπημένο σας; Ποιος χρησιμοποιεί χρώματα ζωγραφικής στη δουλειά του; Πώς λέγεται; Ξέρετε τι σημαίνει παλέτα; Με τι μοιάζει; Με ο ή με ω; Με ποιο από τα δύο πιστεύεται ότι μοιάζει η παλέτα; Τα παιδιά προτείνουν ω και συνεχίζεται η ίδια διαδικασία: ζωγραφίζω το ωμέγα ως παλέτα μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική γιατί είναι ωμέγα, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

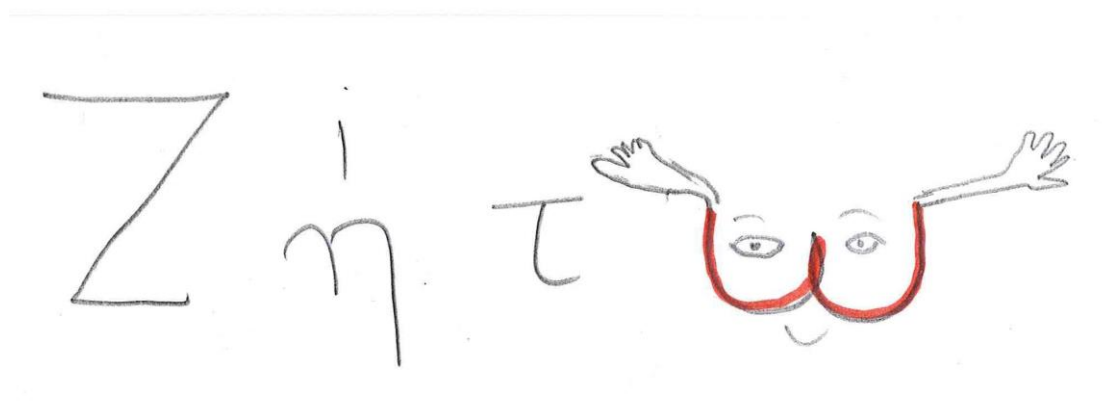
Γύρω



Ξεκινώ διάλογο με τα παιδιά: τι σημαίνει γύρω; Τρώγεται ή είναι κίνηση και παιχνίδι; (κάνοντας με το σώμα μου κυκλική κίνηση). Με ποιο από τα υ-ι-η μοιάζει η κίνηση που κάνω; Ποιο από όλα θα διαλέξω; Επιλέγουν υ και είναι το σωστό. Ζωγραφίζω το ύψιλον

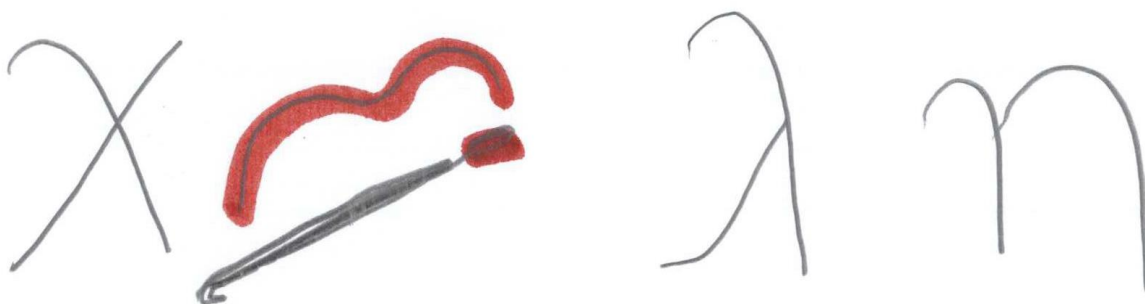
μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική γιατί είναι ύψιλον, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Ζήτω



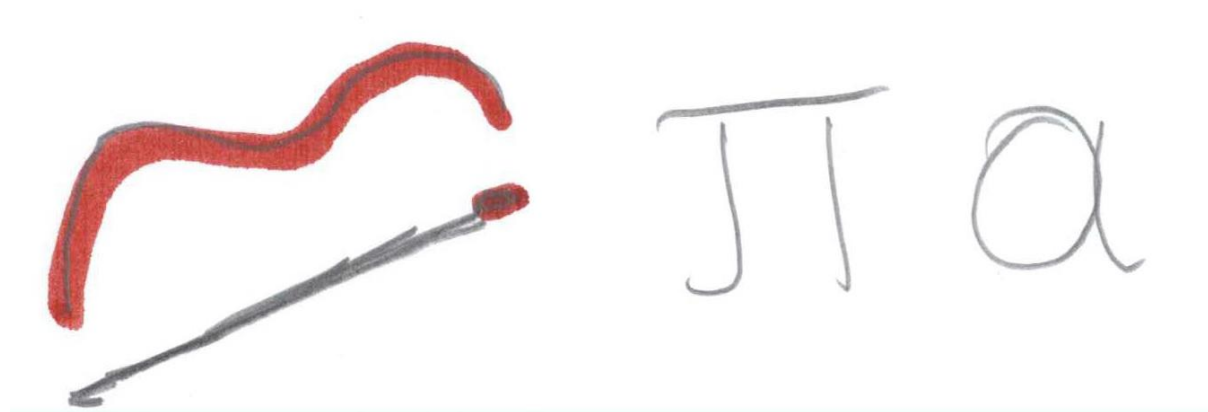
Αρχίζει η συζήτηση: πότε φωνάζουμε Ζήτω; Πώς νιώθουμε; Τι κουνάμε για να ζητωκραυγάσουμε; Αν ο Τόμπι ανοίξει τα χέρια του ψηλά μοιάζει με όμικρο ή με ωμέγα; Είναι εμφανές το ω. Ζωγραφίζω το ωμέγα μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική γιατί είναι ωμέγα, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Χείλη



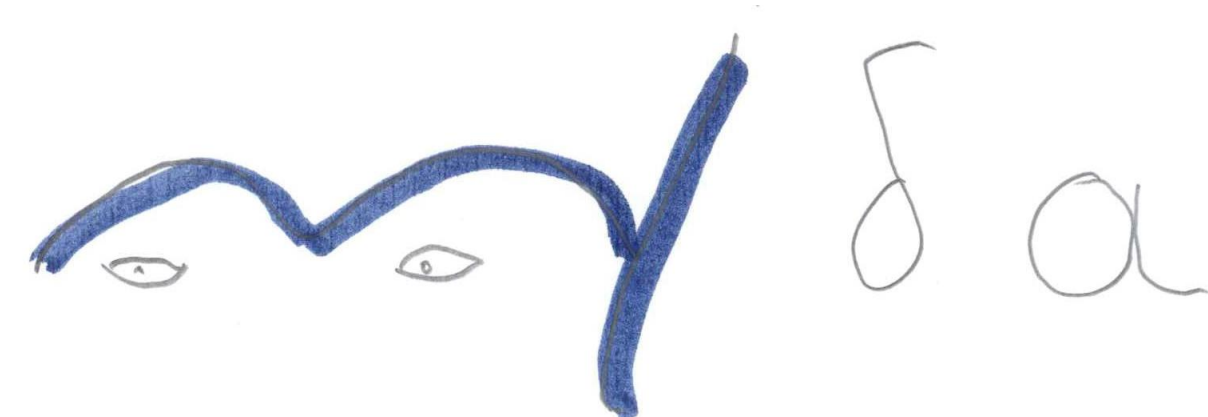
Ρωτώ τα παιδιά κάνοντας με το δάκτυλό μου το περίγραμμα των χειλιών μου: με τι μοιάζει μοιάζουν τα χείλη μου; Κάνετε κι εσείς την ίδια κίνηση. Με τι βάφουμε οι γυναίκες τα χείλη μας; Πώς πιστεύετε ότι γράφεται; Ζωγραφίζω το ει μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική γιατί είναι ει και όχι κάποιο άλλο, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας

Είπα



Με τι μιλώ; Με ποιο ι μοιάζε το στόμα μου και τα χείλια μου; Τα παιδιά συσχέτισαν το είπα με τα χείλη και επιλέγουν ει. Ζωγραφίζω το ει μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι ει γιατί κινώ τα χείλη μου όταν μιλάω, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Είδα



Με τι βλέπουμε; Κάποιοι που έχουν πρόβλημα όρασης τι φοράνε; Πότε άλλοτε φοράμε γυαλιά; Για σκεφτείτε με τι μοιάζουν τα γυαλιά; Ζωγραφίζω το ει μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι ει γιατί μοιάζει με τα γυαλιά, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Πλυντήριο

π λ υ ν τ ή ρ ι ο

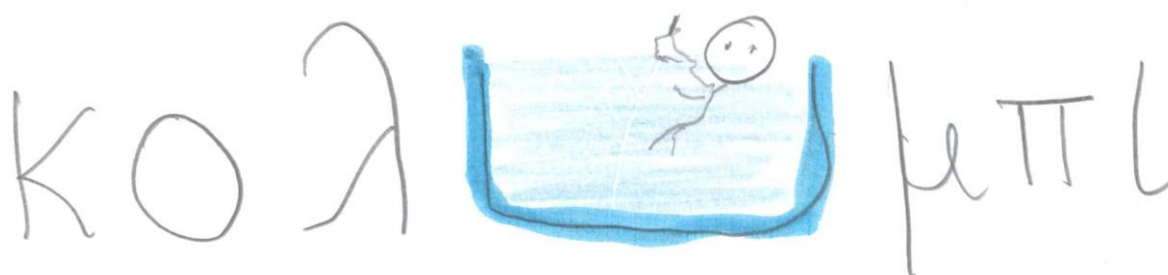
Τι είναι πλυντήριο; Τι κάνει; Πού πλένουμε; Με τι μοιάζει η λεκάνη που πλένουμε; Με ποιο ι-η-υ μοιάζει πιο πολύ; Ζωγραφίζω το υ μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι υ γιατί μοιάζει με τον κάδο και τη λεκάνη που πλένουμε, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Ύπνος

π υ ν ο ς

Τι κάνουμε κάθε βράδυ; Γιατί; Ο Τόμπι πού λέτε να κοιμάται; Με ποιο η-υ-ι μοιάζει το κρεβάτι σας; Ζωγραφίζω το υ μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι υ γιατί μοιάζει με το κρεβάτι μας, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Κολύμπι



Πότε κολυμπάμε; Υπάρχουν αγώνες που οι άνθρωποι κολυμπάνε; Πώς λέγονται; Πώς λέγεται το άθλημα; Πού κολυμπάνε; Με τι μοιάζει η πισίνα; Με η, με ι ή με υ; Να βάλουμε και τον Τόμπι για ένα μπανάκι; Ζωγραφίζω το υ μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι υ γιατί μοιάζει με πισίνα, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Κλίμα



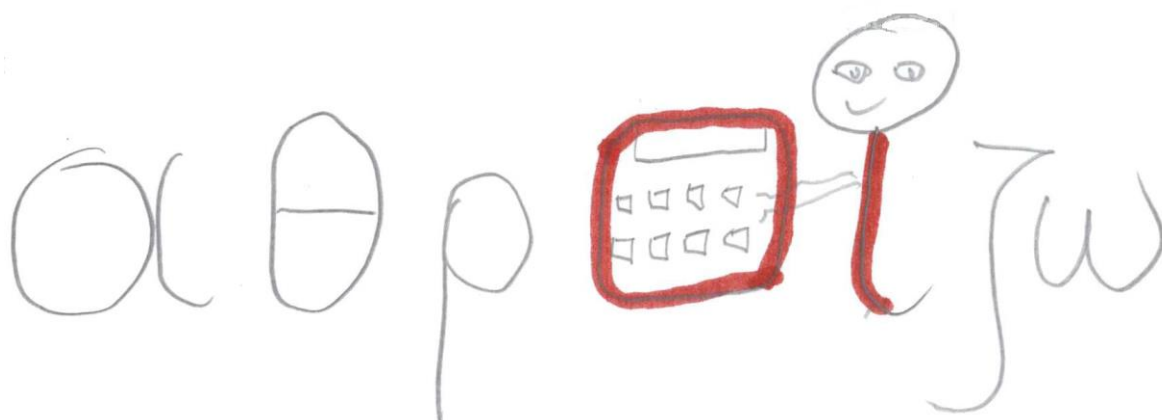
Εξηγώ ότι θέλω να γράψω τη λέξη κλίμα που έχει σχέση με τον καιρό. Προτρέπω τους μαθητές να σκεφτούν τι ίδιο μπορεί να κρατάει ο Τόμπι όταν έχει πάρα πάρα πολύ ήλιο ή πάρα πάρα πολύ βροχή; Ομπρέλα; Σωστά! Από πού την κρατάμε; Με ποιο ι-η-υ μοιάζει; Η κλειστή ομπρέλα με ποιο μοιάζει; Ζωγραφίζω το ι μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι ι γιατί μοιάζει με το χερούλι της ομπρέλας, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Κλίμα



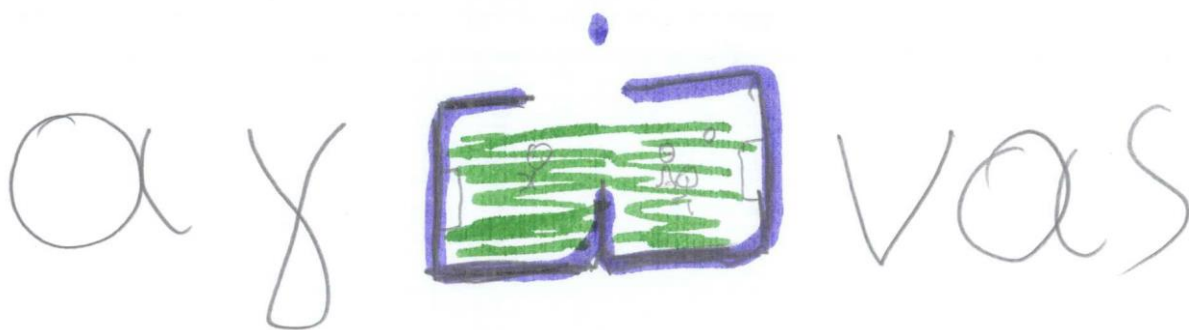
Εξηγώ ότι το κλίμα έχει σταφύλια. Ο παππούς μου τα ο λέει κληματαριά. Τι είναι το κλίμα; Πώς είναι τα φύλλα του; Να σας τα ζωγραφίσω; Να φτιάξω ένα σταφύλι με τα φύλλα του; Με ποιο η-ι-υ μοιάζουν τα φύλλα ή οι ρόγες του σταφυλιού; Ζωγραφίζω το η μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι υ η γιατί μοιάζει με τα φύλλα του φυτού ή με δαγκωμένη ρόγα σταφυλιού, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Αθροίζω



Τι σημαίνει αθροίζω; Πότε κάνω πρόσθεση; Πιστεύετε ότι ο Τόμπι ξέρει πρόσθεση; Πώς μπορεί κάποιος να κάνει πρόσθεση; Στο χαρτί ή με κομπιουτεράκι! Ωραία! Φανταστείτε με τι μοιάζει το χαρτί ή το κομπιουτεράκι που ο Τόμπι λύνει τις ασκήσεις του; Ο το χαρτί I ο Τόμπι. Γράφεται με ΟΙ. Ζωγραφίζω το οι μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι οι γιατί μοιάζει με το χαρτί ή το κομπιουτεράκι που ο Τόμπι λύνει τις ασκήσεις του, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

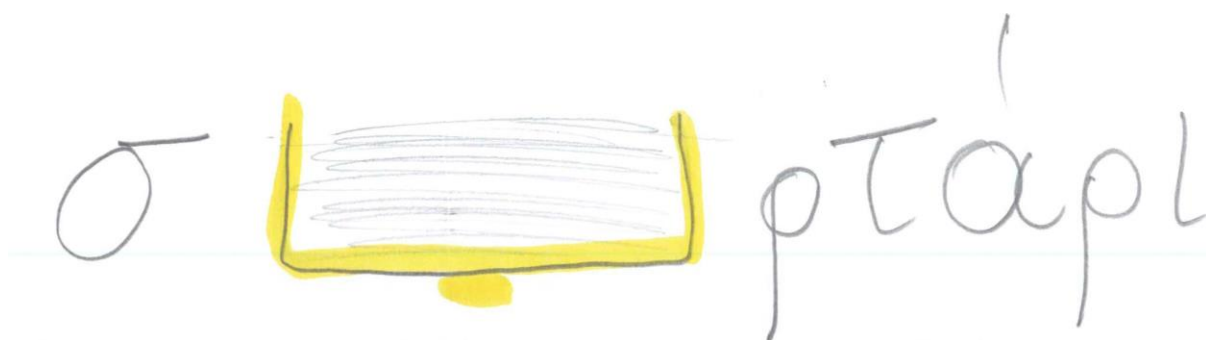
Αγώνας



Πού γίνονται συνήθως οι αγώνες; Ποιοί συμμετέχουν; Έχετε δει αγώνες; Τι χρώμα έχει το χορτάρι στο γήπεδο; Έχετε δει στην τηλεόραση γήπεδο από ψηλά; Με Ο ή ω μοιάζει.

Εύκολα τα παιδιά επιλέγουν ω. Ζωγραφίζω το ω μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι ω η γιατί μοιάζει με το γήπεδο που γίνονται οι αγώνες, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Συρτάρι



Τι μας χρησιμεύει το συρτάρι; Τι βάζουμε μέσα; Με ποιο η-υ-ι μοιάζει; Εύκολη η επιλογή του υ. Ζωγραφίζω το υ μέσα στο κενό που είχα αφήσει, ζητώ να επαναλάβουν τη λογική ότι είναι υ η γιατί μοιάζει με το συρτάρι, ζωγραφίζουν στο δικό τους χαρτί, εγώ ζωγραφίζω στη μισή Α4, τσακίζω τη λέξη σε συλλαβές, τη βάζω στον «τοίχο λέξεων» και τα παιδιά τη γράφουν στο «λεξικό» μας.

Τελειώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι από τη Γ' τάξη άρχισα τη φθίνουσα καθοδήγηση. Άρχισα να γίνομαι φειδωλή στις ερωτήσεις και προέτρεπα τα παιδιά από είτε από μόνα τους είτε σε συνεργασία μεταξύ τους να θέτουν ερωτήσεις στον εαυτόν τους συνδέοντας την ορθογραφία της λέξης με ενέργεια ή/και με τη ρεαλιστική της εικόνα. Άλλοτε, χώριζα τα παιδιά σε μικροομάδες (2-4) μαζί, έδινα σε κάθε ομάδα τη λέξη της και ζητούσα να βρουν το πώς γράφεται. Τα παιδιά συνεργάζονταν, κατέληγαν σε άποψη για την ορθογραφία της λέξης και μετά παρουσίαζαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους σε όλη την τάξη.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Η χρήση του σχεδίου (εικόνας) αποτελεί ένα τρόπο αναπαράστασης και επικοινωνίας της γνώσης. Η εικόνα συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία πρωτίστως ως μέσο για την οργάνωση του περιεχομένου κάποιου μαθήματος (π.χ. γλώσσα κ.λπ.). Οι εικόνες αποτελούν αποτελεί αστείρευτη πηγή γνώσεων και εμπειριών του ανθρώπου όλων των εποχών. Η εικόνα ζωντανεύει, αλλά και δημιουργεί την ιστορία. Διαδίδει την επιστημονική γνώση και συμβάλλει στην προώθησή της (Κούτρας, 2003:14-15). Το περιεχόμενο των εικόνων ειδικότερα, δεν είναι προκατασκευασμένο, με την έννοια ότι δεν αποτελεί απλά και μόνο μια απλοποιημένη εκδοχή της γνώσης που κατασκευάζεται σε κάθε επιμέρους πεδίο οργανωμένης γνώσης (Κουλαϊδής και Δημόπουλος, 2010:35-39). Η επιστημονική γνώση όταν μεταφέρεται στις εικόνες υφίσταται έναν επιλεκτικό μετασχηματισμό (Bernstein, 1991:101-103). Ο μετασχηματισμός δεν δημιουργείται απλά και μόνο για να απλοποιηθούν οι γνώσεις και να μεταδοθούν ευκολότερα. Ο μετασχηματισμός επηρεάζεται από τις αντιλήψεις για την φύση της γνώσης, από τις κυρίαρχες παιδαγωγικές θέσεις και τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές (Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής, 2001:19-21). Ο σχεδιασμός και η δόμηση των εικόνων διαμορφώνει το γνωστικό περιεχόμενο και καθορίζει τον τρόπο ανάγνωσης και χρήσης του ως κειμένου. Οι εικόνες αποτελούνται από το γνωστικό αντικείμενο και τη σχέση του με την καθημερινή ζωή, καθώς και από την ιεράρχηση της θέσης του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Κουλαϊδής και Τσατσαρώνη, 1996:19-21).

Επίσης η εικόνα συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εποπτικό μέσο παρουσίασης υλικού στους μαθητές. Η εικόνα επηρεάζει την προσοχή των αποδεκτών - μαθητών. Εκτός από το κείμενο δηλαδή, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο εποπτικό υλικό, τις εικόνες στην περίπτωση μας. Το υλικό αυτό εξασφαλίζει μεγαλύτερη ελκυστικότητα του μαθήματος και επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Frietzsche, 1992:63-65). Με την εικόνα μεταφέρονται στο μαθητή μηνύματα ο οποίος τα αποκωδικοποιεί.

Η «ανάγνωση» των εικόνων απαιτεί ικανότητες αποκωδικοποίησης που τα παιδιά μαθαίνουν σχεδόν αυτόματα. Στα σχολικά βιβλία βέβαια οι εικόνες προσφέρονται στο

μαθητή συνοδευόμενες από ένα κείμενο. Πολλές φορές το κείμενο και η εικόνα μεταφέρουν, με το δικό τους συμβολικό σύστημα το καθένα, τις ίδιες πληροφορίες, αυτή όμως η επανάληψη μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στο μαθητή, αναγκάζοντάς τον να μεταπηδά από την εικόνα στο κείμενο και το αντίθετο (Μπονίδης, 2004:71-73). Επειδή όμως οι εικόνες είναι πιο ελκυστικές ο μαθητής επικεντρώνεται σε αυτές και παραμελεί την επεξεργασία του κειμένου. Έτσι ερμηνεύεται επίσης το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο Αμερικανός Samuels, ύστερα από κριτική αξιολόγηση σχετικών ερευνητικών δεδομένων, ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης οι εικόνες όχι μόνο δεν βοηθούν αλλά και δυσχεραίνουν την προσπάθεια του μαθητή. Επειδή όμως στα παιδιά αρέσουν τα εικονογραφημένα βιβλία, ο ίδιος συνιστά να μπαίνουν οι εικόνες όχι στην ίδια σελίδα με το κείμενο που πρέπει να επεξεργαστούν τα παιδιά, αλλά στις επόμενες σελίδες, για να λειτουργούν ως άσκηση και ενίσχυση από την διαδικασία της ανάγνωσης (Weidenmann & Krapp, 1986 οπ. αν. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:53-55). Από τη μια πλευρά, τα σκίτσα έχουν πολύ μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και βοηθούν το μαθητή στη μάθηση πολύ περισσότερο από τις φωτογραφίες και σε πολλές περιπτώσεις και από το ίδιο το πρωτότυπο (Tausch, 1979 οπ. αν. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:53-55). Από την άλλη πλευρά, όταν ένα κείμενο συνοδεύεται από σχετικές με το κείμενο εικόνες, με πρόθεση να διευκολύνουν την κατανόηση του κειμένου, βελτιώνονται γενικά οι επιδόσεις μάθησης των μαθητών. Ενώ οι εικόνες που έχουν διακοσμητική λειτουργία στο κείμενο παρ' όλη την οποιαδήποτε άλλη θετική επίδραση που μπορούν να έχουν στους μαθητές, δεν βελτιώνουν καθαυτή την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Drewniak & Kunz, 1992:101-103). Συνοψίζοντας η αποτελεσματικότητα της εποπτικότητας κατά τη διδασκαλία εξαρτάται από (Drewniak & Kunz, 1992:101-103):

- τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης,
- τα χαρακτηριστικά του μαθητή,
- το βαθμό της εποπτικότητας,
- τη μορφή διδασκαλίας και
- τις πρόσθετες διδακτικές τεχνικές του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις, επισημάνσεις, επεξηγήσεις, διευκρινίσεις). Ο δάσκαλος μαθαίνει στο μαθητή αυτό που πρέπει να προσέξει στην εικόνα και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να την αξιοποιήσει.

Το σχέδιο διευκολύνει στο να γίνει αντιληπτή από το μαθητή μια πολύπλοκη διαδικασία ή μια ιστορία, η οποία θα ήταν δύσκολο να εξηγηθεί αποκλειστικά και μόνο με γραπτό κείμενο. Παιδιά για παράδειγμα που διαβάζουν ή ακούνε μια ιστορία, αρκετές φορές και στη συνέχεια καλούνται να απεικονίσουν κάποιες από τις σκηνές της ιστορίας, κατανοούν περισσότερο την ιστορία αυτή. Επίσης μια πολύπλοκη ιστορία, με πολλά γεγονότα αφηγηματικά, μπορεί να δοθεί στα παιδιά με τη μορφή εικόνων, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα και ευκολότερα τη ροή των γεγονότων.

Επίσης με το σχέδιο συντελείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Σύμφωνα με τους Καφετζόπουλο κ.α. (2001:19), «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» ορίζεται η «διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες». Βασική αρχή της διαθεματικότητας, είναι η διασύνδεση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια (Σουλιώτη & Παγγέ, 2005:33). Με τον τρόπο αυτό οι στόχοι των διαφόρων μαθημάτων αλληλοσυμπληρώνονται αποβλέποντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1997:57).

Μέσα από τις εικόνες, μπορούν να συσχετιστούν έννοιες πολλών θεματικών αντικειμένων (π.χ. οι εποχές, τα χρώματα, προμαθηματικές έννοιες, πολιτισμικά ή ιδεολογικά στοιχεία). Η διαθεματική προσέγγιση, επισημαίνουν οι υποστηρικτές της, δεν διευκολύνει μόνο τη μάθηση, αλλά ταυτόχρονα την αναβαθμίζει ποιοτικά, διότι οι διαδικασίες γενίκευσης, αφαίρεσης και σύνθεσης, που συνεπάγεται η διαθεματική προσέγγιση, οδηγούν σε ανωτέρου επιπέδου γνώση.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήσαμε το παιδικό σχέδιο (εικόνα) στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όπως γλώσσα, ιστορία, θρησκευτικά λογοτεχνία,... Προκάλεσα την παραγωγή σχεδίου από τα παιδιά ώστε να ενισχύουν τη διερευνητική μάθηση υποστηρίζοντας πολλαπλές αναπαραστάσεις εννοιών και θεματικών γνωστικών αντικειμένων (π.χ. οπτικοποιημένη αναπαράσταση, διασκευή κειμένων). Αυτή η προσέγγιση είχε σκοπό να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να αντιμετωπίζουν αυτόνομα τις προβληματικές καταστάσεις και να επιτυγχάνουν τους στόχους που επιδιώκουν. Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται ότι οι μαθητές έχουν πρωτίστως αναπτύξει τις αναγκαίες στρατηγικές διερεύνησης και

επίλυσης των προβλημάτων. Έτσι, οι εικόνες δεν αποτελούν μόνο μέσο για την αυτόνομη και αυθεντική μάθηση, αλλά πρέπει να αποτελούν και οι ίδιες αντικείμενο της διδασκαλίας και απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας οι εικόνες (σκίτσα) επιχειρούν να οδηγήσουν τους μαθητές στο επίπεδο της λειτουργικής κατανόησης των γνώσεων που διδάσκονται. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες, τις έννοιες και τις αρχές της νέας γνώσης, για να κατανοούν και να επιλύουν σχετικές προβληματικές καταστάσεις.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη διαδικασία αξιοποίησης του σκίτσου αρχίζουμε με τον εντοπισμό προβληματικών καταστάσεων, που δημιουργούν αμφιβολία, αβεβαιότητα και σύγκρουση, και συνεχίζουν με διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, τις οποίες διεκπεραιώνουν οι μαθητές με λιγότερη ή περισσότερη καθοδήγηση από πλευράς του εκπαιδευτικού.

Σε ό,τι αφορά τις ενδοτριγωνικές σχέσεις (εκπαιδευτικός - μαθητής-αντικείμενο), η δημιουργία και η χρήση των σκίτσων αναβαθμίζει ιδιαίτερα τη σχέση του μαθητή τόσο με το διδακτικό αντικείμενο όσο και με τον εκπαιδευτικό και το γενικότερο διδακτικό πλαίσιο. Αποτέλεσμα της ελεύθερης και δημιουργικής αλληλεπικοινωνίας του μαθητή με τους υπόλοιπους παράγοντες της διδασκαλίας είναι ότι ο μαθητής «ανακαλύπτει» κάτι, που είναι καινούργιο για τον ίδιο και τους συμμαθητές του και το οποίο προσφέρει λύση στην προβληματική κατάσταση που εντοπίστηκε στην αρχική φάση της διδασκαλίας. Βέβαια, συχνά υπερτονίστηκαν κατά το πρόσφατο παρελθόν οι ικανότητες των μαθητών για ακαθοδήγητη ανακάλυψη. Η πράξη έδειξε ότι οι ικανότητές τους δεν είναι απεριόριστες και, ασφαλώς, αδυνατούν να συλλάβουν αβοήθητοι τις θεμελιώδεις ιδέες που διέπουν τους επιμέρους ακαδημαϊκούς κλάδους. Οι ιδέες αυτές είναι καρπός συλλογικής προσπάθειας αιώνων και το σχολείο οφείλει να καταστήσει τις ιδέες αυτές κτήμα όλων των μαθητών είτε με άμεση και συστηματική διδασκαλία, είτε με καθοδηγημένη διερεύνηση (Χρυσafiδης 1994:66-71).

Για τη δημιουργία ενός καινούργιου σκίτσου αξιοποιήθηκαν διερευνητικές στρατηγικές ως εξής: (α) στις στρατηγικές κατευθυνόμενης διερεύνησης, και (β) σε στρατηγικές ελεύθερης διερεύνησης.

Στις στρατηγικές κατευθυνόμενης διερεύνησης (εγώ ο εκπαιδευτικός) προσέφερα μέσω των εικόνων τις πληροφορίες και τα υπόλοιπα στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια επεξεργάζονται οι μαθητές με τη βοήθεια των ερωτήσεων και των επισημάνσεων, για να φτάσουν τα παιδιά σταδιακά από την παρατήρηση και την επεξεργασία των δεδομένων στη διατύπωση και επαλήθευση συμπερασματικών συνεπαγωγών. Σκοπός μου ήταν να βοηθήσω τους μαθητές να εξασκηθούν στη διερευνητική διαδικασία και παράλληλα να αποκτήσουν συγκεκριμένη γνώση σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζουν, η οποία γνώση ανακεφαλαιώνεται, συνήθως, με τη μορφή γενικεύσεων ή συμπερασμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στρατηγικές κατευθυνόμενης διερεύνησης ολοκληρώνονται, συνήθως, σε μία-δύο διδακτικές ώρες, όπως φαίνεται από την επαγωγικο-υποθετική στρατηγική και την επαγωγικο-απαγωγική, που μπορούν κάλλιστα να υπαχθούν στην κατηγορία των στρατηγικών κατευθυνόμενης διερεύνησης.

Αντίθετα, στις στρατηγικές της ελεύθερης διερεύνησης οι μαθητές, ακαθοδήγητοι από τον εκπαιδευτικό, ελεύθερα συλλέγουν και επεξεργάζονται στοιχεία, που θεωρούν σχετικά με την εικόνα, και καταλήγουν σε γενικεύσεις και συμπεράσματα που δεν έχουν υποχρεωτικά προκαθοριστεί από τον εκπαιδευτικό. Εκτός από την ελευθερία κίνησης των μαθητών, ένα δεύτερο στοιχείο, που χαρακτηρίζει τις στρατηγικές ελεύθερης διερεύνησης, είναι η διάρκειά τους, η οποία ξεπερνά κατά πολύ τις μια - δύο διδακτικές ώρες και φτάνει συχνά τους δύο-τρεις ή και περισσότερους μήνες. Τέλος, ένα τρίτο χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι ότι παίρνουν τη μορφή σύντομων ή εκτενέστερων «σχεδίων εργασίας» (projects) (Ματσαγγούρας, 2005:74-77).

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα, το παιδικό ιχνογράφημα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης της γνωστικής ανάπτυξης. Από την πρώιμη παιδική ηλικία κάθε άνθρωπος ανακαλύπτει τις θαυμαστές ιδιότητες της γραμμής, χαράζοντας με ένα ξύλο την άμμο ή σχεδιάζοντας σε επιφάνειες με μολύβια ή μαρκαδόρους. Με τα χρόνια βελτιώνει τη γραμμή του και δημιουργεί τα σχήματα που θέλει, αναπαριστώντας με το δικό του τρόπο τον κόσμο που τον περιβάλλει δημιουργώντας πρωτότυπες μορφές. Η καλλιέργεια της οπτικής αντίληψης και η γνωριμία με τον κόσμο μέσα από τις εικόνες έχουν αναγνωριστεί από τους παιδαγωγούς ως βασικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης του ατόμου πολλές δεκαετίες, γι' αυτό το πρόγραμμα του δημοτικού, περιλαμβάνει αρκετές ώρες εικαστικών δραστηριοτήτων εβδομαδιαία. Τα μικρά παιδιά είναι ανοιχτά απέναντι στη νέα εμπειρία, πολύ δεκτικά στο να

απορροφούν νέα ερεθίσματα. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Piaget, η ανάπτυξη του παιδιού δεν εννοείται ως μια γραμμική πορεία συσσώρευσης δεξιοτήτων, αλλά ως μια σειρά απότομων ποιοτικών αλλαγών, που συνιστούν στάδια. Κάθε στάδιο της νοητικής ανάπτυξης προκύπτει από το προηγούμενό του και αποτελεί μια αναδόμηση της προηγούμενης γνώσης, με αποτέλεσμα ένα νέο τρόπο θέασης του κόσμου.

Μια γενική παραδοχή είναι ότι η ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών ακολουθεί μια σταδιακή εξελικτική πορεία από τις απλούστερες μορφές και τα πρωτογενή σχήματα προς τις συνθετότερες. Οι βελτιώσεις που παρατηρούνται συμβαδίζουν με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και να αποτυπώνουν τις διαθέσεις τους απέναντι στο περιβάλλον αυτό. Η εξέλιξη αυτή σημειώνεται αφενός προς την κατάκτηση μιας λεπτομερέστερης και περιγραφικότερης εικαστικής γραφής και αφετέρου προς την ατομική διαφοροποίηση με τη διατύπωση ενός ολοένα και περισσότερο προσωπικού ύφους (Μπέλλας, 2000:33-35).

Με τη χρήση του σχεδίου οι μαθητές βοηθούνται να αναπτύξουν, να οργανώσουν και – όπου χρειάζεται – να οριοθετούν την σκέψη τους, να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού ο δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής της γνώσης. Προκαλεί και συντονίζει συζητήσεις, επιλέγει με βάση το μάθημα και τις ιδέες των μαθητών τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία και υλικά, τα οποία θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, την ενασχόληση τους και στην τελική φάση στην εννοιολογική αλλαγή που είναι ο κεντρικός σκοπός. Αυτό έχει ως συνέπεια ο δάσκαλος να φροντίζει για ένα ευχάριστο, άνετο κλίμα στην τάξη, όπου ο μαθητής θα αισθάνεται ελεύθερος να συμμετέχει και να διατυπώνει την άποψή του χωρίς να σκέφτεται τι θα γίνει στην περίπτωση λάθους. Ο ίδιος ο δάσκαλος τους ενθαρρύνει να διατυπώνουν τη γνώμη τους και να σκέφτονται ελεύθερα χωρίς φόβο (Shecker & Niedderer, 1996:99-101).

Η εικόνα ως γνωστικό και διδακτικό εργαλείο είναι από τη φύση της κονστρουκτιβιστική διαδικασία γιατί προκαλεί τους μαθητές να δημιουργήσουν τη γνώση τους και αντανakλά την κατανόηση και την αντίληψη που έχουν για την πληροφορία που τους παρέχεται.

Η διδασκαλία με βάση τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού αποτελεί μία διαδικασία η οποία βοηθάει τα παιδιά να σκέφτονται όλο και πιο ελεύθερα και πιο ανοικτά συμβάλλοντας έτσι στην αλλαγή των προϋπαρχουσών ιδεών. Η διδασκαλία επιτυγχάνεται σε πέντε φάσεις. Στη φάση του προσανατολισμού, ο δάσκαλος μέσω των εικόνων εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και θέτει το περιβάλλον μάθησης δημιουργώντας την ανάγκη για γνώση.

Στη φάση της ανάδειξης των ιδεών ο δάσκαλος προσπαθεί να κατανοήσει και να αντιληφθεί τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών, ώστε να καθοδηγηθεί για να αποφασίσει τι θα διδάξει και πώς στους μαθητές. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους και ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις απόψεις και αφού τις κατηγοριοποιήσει, εξάγει τα συμπεράσματά του. Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού σε αυτή τη φάση επικεντρώνονται στη γνώση των αρχικών ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και αυτό τον βοηθά αυτόν στο να κατευθύνει τις συζητήσεις και το διάλογο μέσα στην τάξη καθώς και να δημιουργήσει δραστηριότητες για την αναδόμηση των ιδεών από τους μαθητές του. Επίσης δημιουργούνται πρακτικές δραστηριότητες που απαιτούν την επικοινωνία σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο και αναφορά στην τάξη (Shecker & Niedderer, 1996:99-101).

Στη φάση της αναδόμησης των ιδεών, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία και επίσης καθορίζουν οι ίδιοι την πρόοδο τους. Ο σκοπός της εν λόγω φάσης είναι να καταστούν ενήμεροι οι μαθητές ότι υπάρχουν εναλλακτικές απόψεις - οι επιστημονικές - και να «προστεθούν» οι επιστημονικές απόψεις στην ερμηνεία που δίνουν για τα φαινόμενα. Επίσης η τροποποίηση της πρωταρχικής ιδέας ή η επέκτασή της για να συμφιλιωθεί με την επιστημονική. Γίνονται συζητήσεις σε μικρές ομάδες και αναφέρονται οι απόψεις τους στον εκπαιδευτικό.

Στη φάση της εφαρμογής, οι μαθητές εξοικειώνονται με ποιο τρόπο θα εφαρμοστεί η ιδέα σε νέα φαινόμενα και κυρίως σε φαινόμενα της καθημερινής ζωής. Επίσης διδάσκονται την ικανότητα να ερμηνεύουν φαινόμενα που δεν μπορούσαν να ερμηνεύσουν πριν.

Τέλος στη φάση της ανασκόπησης οι μαθητές ενημερώνονται με ποιο τρόπο έχουν τροποποιηθεί ή αλλάξει οι ιδέες τους και συνειδητοποιούν αυτά που ανακάλυψαν. Με άλλα λόγια επιδιώκεται να εφαρμοσθεί η μεταγνώση. Ο όρος μεταγνώση συνδέεται με τη διαδικασία της επιστροφής των μαθητών στις αρχικές τους ιδέες και τη συνειδητοποίησή του τρόπου με τις οποίες αυτές άλλαξαν, καθώς και τη σύγκριση των νέων ιδεών με τις αρχικές (Shecker & Niedderer, 1996:99-101).

Μέσα επίσης από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναπτύσσεται ο διάλογος μεταξύ των μελών της ομάδας που ενεργεί καταλυτικά προς τη διαδικασία της μάθησης και η καταγραφή των απόψεων όλων των μαθητών, για τις εικόνες που μελετώνται. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν εκφράζοντας τις ιδέες τους και η σκέψη των μαθητών διευρύνεται μεγάλωνοντας το ατομικό πλαίσιο σκέψης, το οποίο επεκτείνεται μέσω της αλληλεπίδρασης και της καταγραφής της «άποψης της ομάδας» για την εικόνα.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά και προωθεί την αυτομάθηση και οι μαθητές είναι δημιουργοί γνώσης. Με τη συνεργασία μεταξύ τους μαθαίνουν και ταυτόχρονα δημιουργούν γνώση. Επίσης μέσω της εικόνας στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσεται η κριτική σκέψη καθώς και άλλες δεξιότητες, όπως η αξιολόγηση των πληροφοριών για την εικόνα, η προσεκτική και δημιουργική ακρόαση, ο διάλογος, η ανταλλαγή γνώσεων (Ματσαγγούρας, 2005:75-79).

Χρησιμοποιώντας τις αρχές της «οπτικής μάθησης» και της «ακουστικής μάθησης», οι μαθητές αναπτύσσουν τη δυνατότητά τους να κατασκευάζουν σενάρια, να οργανώνουν πληροφορίες, να κατανοούν έννοιες, να εκφράζουν και να μοιράζονται τις σκέψεις τους. Έτσι οι μαθητές εμπλέκονται σε συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητά τους (Singer & Singer's, 1981:25-29).

Το σχέδιο έχει βαρύτητα στη διαδικασία της διδασκαλίας. Απ' τη μια μεριά τα γραπτά μένουν (scripta manent) απ' την άλλη όμως ο προφορικός λόγος και η εικόνα έχουν παραστατικότητα, διεγείρουν την προσοχή και δίνουν χρώμα και ομορφιά στα πράγματα. Εξάλλου σύμφωνα με τον Piaget κατά τη διάρκεια των επτά (7) έως ένδεκα (11) περίπου ετών, οι εικονικές αναπαραστάσεις λειτουργούν πιο θετικά από τις λεκτικές εκφράσεις.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά σε γνωστικά αντικείμενα όπως γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία, δεν είναι αρκετή η παροχή γραπτών κειμένων, καθώς ο μαθητής μπορεί να κουραστεί ή να δυσκολευτεί (αναγνωστική αποκωδικοποίηση μειωμένη= μειωμένη κατανόηση), και άρα, να χάσει γρήγορα το ενδιαφέρον του. Το σχέδιο τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τους δίνει το κίνητρο της ενεργούς συμμετοχής που συνεπάγεται την εμπλοκή με το θέμα και την περαιτέρω μελέτη του.

Η έρευνα μας για τη χρηστικότητα των εικόνων δείχνει την αποτελεσματικότητά τους για τη θεωρία μάθησης, που βασίζεται στην επίλυση μη σαφώς ορισμένων προβλημάτων, τη δημιουργική σκέψη, την αναπαράσταση, την πρόσβαση, τη μεταφορά και την απόκτηση δομημένης γνώσης, τον προσδιορισμό, την εξερεύνηση, την κατανόηση και τη διασύνδεση των εννοιών –κλειδιά.

Η ευρύτερα διαδεδομένη άποψη ότι η εικόνα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλία στηρίζεται και σε εμπειρικές διαπιστώσεις εκπαιδευτικών και σε καταθέσεις από την καθημερινή πραγματικότητα. Όμως, τα πορίσματα ερευνών (Callow, 2003:1-16) είναι πολλές φορές αντιφατικά, δεδομένου ότι άλλοτε υπογραμμίζουν τη θετική συμβολή της εικόνας και άλλοτε δεν αποδίδουν στην εικόνα καμιά σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις καταλογίζουν στην εφαρμογή της ακόμα και αρνητικά αποτελέσματα της μάθησης. Αυτή η αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων πρέπει να αποδοθεί από το ένα μέρος στην ελλιπή διαφοροποίηση μεταξύ των διάφορων τύπων και μορφών των εικόνων καθώς και των στόχων που αυτές καλούνται να πετύχουν και από το άλλο στη διαφορετική κάθε φορά λειτουργία των εικόνων και στη χαλαρή ή στενή σχέση τους με το περιεχόμενο διδασκαλίας.

Μια άλλη ευρύτερα διαδεδομένη άποψη, σύμφωνα με την οποία η εικόνα είναι ένα «εύκολο μέσο» διδασκαλίας, δηλαδή η ανάγνωση και η κατανόηση του περιεχομένου της δεν δημιουργεί προβλήματα, δεν ανταποκρίνεται στα ερευνητικά δεδομένα. Αντίθετα έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι η ανάγνωση μιας εικόνας απαιτεί εκμάθηση της σχετικής ικανότητας. Λέγοντας «ανάγνωση» δεν νοείται η απλή αναγνώριση των απεικονιζόμενων προσώπων και αντικειμένων αλλά η αποκωδικοποίηση του μηνύματος της εικόνας. Η απλή αναγνώριση δεν απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες παρά μόνον τη διάθεση των σχετικών «σχημάτων», με την πιαζετιανή έννοια, στα οποία θα ενταχθούν τα απεικονιζόμενα πρόσωπα και αντικείμενα. Για την αποκωδικοποίηση της εικόνας, δηλαδή την κατανόηση των προθέσεων του δημιουργού της, απαιτούνται ωστόσο γνώσεις σχετικές με τους κώδικες που αυτός χρησιμοποιεί και τη γενικότερη τεχνολογία του.

Η εικόνα, όπως και η γλώσσα, αποτελεί μέσο διοχέτευσης μηνυμάτων σε ένα συγκεκριμένο κώδικα. Ενώ στην περίπτωση της γλώσσας η αποκωδικοποίηση αυτών των μηνυμάτων δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα, δεδομένου ότι τα σύμβολα του λόγου και της γραφής είναι ευρύτερα κατανοητά, στην περίπτωση της εικόνας η κατανόηση των

σημάτων που αυτή εκπέμπει απαιτεί ιδιαίτερη και διαφορετική κάθε φορά επεξεργασία. Πολλές φορές αυτός που επιχειρεί την προσέγγιση μιας εικόνας σχηματίζει την εντύπωση ότι ανέγνωσε σωστά το περιεχόμενό της (Kirrane, 1992:58-63).

Σύμφωνα με τον Κομένιο η αποτελεσματικότητα της εικόνας εξαρτάται μεταξύ άλλων και από την ποιότητα της επεξεργασίας της. Σε αντίθεση με το κείμενο πιστεύεται ότι η εικόνα παίζει δευτερεύοντα ρόλο, ο οποίος έγκειται στην οπτική παρουσίαση του κειμένου και στην περιγραφική αποτύπωσή του, με αποτέλεσμα να μη γίνεται προσπάθεια δημιουργικής αντιπαράθεσης με την εικόνα και γόνιμης επεξεργασίας της. Έτσι εξηγούνται και τα αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές θεωρούν το κείμενο δυσκολότερο από την εικόνα (Callow, 2003:1-16). Η άποψη αυτή δεν πρέπει να αποδοθεί μόνο στην επιφανειακή επεξεργασία της εικόνας κατά τη διδασκαλία αλλά και στην επιλογή εικόνων που δεν προσφέρονται για δραστηριοποίηση της σκέψης και προβληματισμό. Για το λόγο αυτό οι εικόνες που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία πρέπει να «αναγκάζουν» και να προκαλούν τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτές. Μέσω της εικόνας είναι δυνατόν να δραστηριοποιηθούν κίνητρα μάθησης και να προκληθεί το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα. Επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα της έρευνας ότι η εικόνα έχει θετική επίδραση στη μάθηση, όταν δεν επαναλαμβάνει απλώς το περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά βοηθά στην κατανόησή του, προσφέροντας ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο, δηλαδή φέρνει τον μαθητή σε αντιπαράθεση με αυτό. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι η εικόνα που χρησιμοποιείται ως διακοσμητικό στοιχείο ή που στην καλύτερη περίπτωση περιγράφει απλώς το περιεχόμενο δεν έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση (Mirzoeff, 1998:3-13; Rogoff, 1998:14-26; Callow, 2003:1-16; Enochsson, 2004:5-23).

Η εικόνα πρέπει όχι μόνο να έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά και να προκαλεί τον μαθητή να λειτουργήσει δημιουργικά για την αποκωδικοποίησή της, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες που κρίνονται απαραίτητες για την κατανόησή της. Στην περίπτωση μας, τόσο η συνοδευτική ιστορία όσο και οι οδηγίες που προσφέρονται για την δημιουργία και στη συνέχεια την επεξεργασία της εικόνας αποβλέπουν όχι τόσο στην πληροφόρηση σχετικά με τα απεικονιζόμενα πρόσωπα ή αντικείμενα αλλά στον προβληματισμό του μαθητή και στην ποιοτική αξιοποίηση και προσέγγιση της εικόνας. Από έρευνες (Rogoff, 1998:14-26; Gast & Barford, 2004:33-36; Enochsson, 2004:71; Lambropoulos et al., 2006:25) διαπιστώθηκε ότι οι πληροφορίες που περιορίζονται στην

επιφανειακή πληροφόρηση σχετικά με το περιεχόμενο της εικόνας δεν βοηθούν στην κατανόησή της και μάλιστα απομακρύνουν από τη δημιουργική επεξεργασία της. Αντίθετα οι υποδείξεις που αποβλέπουν στην αντιπαράθεση του μαθητή με την εικόνα οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα. Μέσω της αντιπαράθεσης αυτής αναπτύσσεται και καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι η εικόνα βοηθάει το μαθητή από το ένα μέρος να αντιμετωπίσει κριτικά το απεικονιζόμενο αντικείμενο και να εξετάσει αν, και σε ποιο βαθμό, ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και από το άλλο να διατυπώσει ή να επιλέξει την άποψη, η οποία βρίσκεται περισσότερο κοντά στην αλήθεια.

Επιβεβαιώνεται ότι η υποστήριξη των λεκτικών πληροφοριών με εικόνες έχει θετική επίδραση στη μάθηση είναι τόσο ευνόητη που δεν φαίνεται να προκαλεί οποιαδήποτε αμφισβήτηση. Το αποτέλεσμα της έρευνας, άλλωστε, στηρίζει απόλυτα τη θέση αυτή και μάλιστα διαφαίνεται, ότι η εικόνα επηρεάζει την επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών. Η εικόνα και η γλώσσα αποτελούν ασφαλώς διαφορετικούς κωδικούς τύπους, οι οποίοι έχουν διαφορετική αποτελεσματικότητα ανάλογα με τις πληροφορίες που καλούνται να μεταφέρουν. Η γλώσσα δεν μπορεί να μεταφέρει όλες τις «λεπτομέρειες» μιας πραγματικότητας, ενώ η εικόνα αποτυπώνει μια συγκεκριμένη άποψη μιας δεδομένης στιγμής. Αυτό σημαίνει ότι γλώσσα και εικόνα δεν μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα μεταξύ τους (Kirrane, 1992:58-63; Mirzoeff, 1998:3-13; Sankey, 2002:74). Η κατανόηση της εικόνας απαιτεί τη λεκτική της υποστήριξη και την ένταξή της σε ένα ευρύτερο σύνολο γνώσεων, ενώ οι λεκτικές πληροφορίες μέσω της εποπτικότητας που προσφέρει η εικόνα συγκεκριμενοποιούνται και αποσαφηνίζονται. Για να έχει αποτελεσματικότητα η χρήση των εικόνων κατά την επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών, θα πρέπει οι εικόνες όχι μόνο να συμβάλλουν στην κατανόηση των πληροφοριών αυτών αλλά και να τις συμπληρώνουν και να αποτελούν αφετηρία για την άντληση παραπέρα πληροφοριών. Παράλληλα με την αμεσότητα της εικόνας διαπιστώθηκε ότι είναι σημαντική η σειρά με την οποία γίνεται η επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών με την υποστήριξη της εικόνας. Επίσης αποδείχθηκε ότι η εποπτικότητα του περιεχομένου διδασκαλίας έχει θετική επίδραση τόσο στη διατήρησή του περισσότερο χρόνο στη μνήμη όσο και στην κατανόησή του. Το «εποπτικό υλικό» πρέπει όμως να έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο (Mirzoeff, 1998:3-13; Rogoff, 1998:14-26; Callow, 2003:1-16; Enochsson, 2004:71).

Σύμφωνα με την έρευνα κρίνονται από τους μαθητές ως ενδιαφέρουσες οι εικόνες που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα, όπως την βλέπουν ή την έχουν εσωτερικεύσει οι μαθητές, δηλαδή οι εικόνες που ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για το απεικονιζόμενο θέμα ή πρόσωπο. Με άλλα λόγια οι εικόνες που «μιλούν» στον μαθητή δραστηριοποιούν κίνητρα μάθησης και είναι περισσότερο αποτελεσματικές κατά τη διδασκαλία. Αυτό δεν σημαίνει ωστόσο ότι η αποτελεσματικότητα της εικόνας εξαρτάται από το βαθμό ανταπόκρισης του περιεχομένου της στην πραγματικότητα. Αποδεικνύεται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικά τα σκίτσα και τα διαγράμματα από τις φωτογραφίες και τα προπλάσματα. Ορισμένες έρευνες ήδη έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα σκίτσα είναι πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση και με αυτά τα πρωτότυπα (Messaris, 1994:99; Callow, 2003:1-16). Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι λεκτικές πληροφορίες σχετικά με την εικόνα είχαν ως αποτέλεσμα να αξιολογηθεί θετικά η αισθητική της εμφάνιση από τους μαθητές (Kirrane, 1992:62-65; Mirzoeff, 1998:58-63).

Αν η εικόνα, όπως προαναφέρθηκε, δραστηριοποιεί κίνητρα μάθησης, συμβάλλει στην «εντύπωση» πληροφοριών και γνώσεων, καλλιεργεί την κριτική σκέψη του μαθητή και προάγει τις δημιουργικές του ικανότητες και δεξιότητες, τότε πρέπει να θεωρηθεί όχι απλώς ως αποτελεσματικό διδακτικό μέσο για την προσέγγιση θεμάτων και προβλημάτων αλλά και ως κύριο εργαλείο για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aanstoos, J. (2003). *Visual literacy: an overview. Applied Imagery Pattern Recognition Workshop*, (2003), Proceedings, 32, pp. 189 – 193, 15-17 October 2003, Digital Object Identifier , 10.1109/AIPR.2003.1284270
- Altrichter, H., P. Posch & B. Somekh (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Alvermann, D.E., Hinchman, K.A., Moore, D.W., Phelps, S.F., & Waff, D.R. (Eds.) 1998, *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*, Mahway, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (2001). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Anning, An. & K., Ring (2004). *Making sense of children's drawings*. London: Open University Press.
- Apple, M. (1980). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη* (μτφρ./ επιμ. Ι. Ποταμιάνος & Γ. Βρυώνη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ausburn, L., & Ausburn, F. (1978), *Visual Literacy: Background, theory and practice*. Routledge: PLET
- Bamford, A. (2003), *The Visual literacy white paper*. Adobe Systems Inc. UK, www.adobe.co.uk/education,
- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barnlund, D.C. (1988). Communication in a global village. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 5-14). Belmont, California: Wadsworth.
- Benson, P. J. (1997), Problems in picturing text: A study of visual/verbal problem solving, *Technical Communication Quarterly*, vol.6 no.2, pp. 141-160.

- Bernstein, B., (1991), Παιδαγωγικοί κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος (Μετάφραση Ιωσήφ Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Brill, J.M., Kim, D. and Branch, R.M. (2000). Visual literacy defined: the results of a Delphi study – can IVLA (operationally) define visual literacy? In R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds.), *Exploring the visual future: art design, science and technology*. (pp. 9-15)Blacksburg, VA: The International Visual Literacy Association
- Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-13.
- Bruer, J. (1994). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Bradford, UK: Bradford Books.
- Bruner J S (1968) Processes of Cognitive Growth: Infancy, Clark University Press, U.S.A.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*, (μτφρ. Α Βουγιούκα, επιστ. επιμ. Χρ. Βέικου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burns, D. (2007) *Systemic Action Research: A Strategy for Whole System Change*. Policy, Bristol.
- Burton, H., Sinclair, R.J., McLaren, D.G. (2004). Cortical activity to vibrotactile stimulation: an fMRI study in blind and sighted individuals. *Hum Brain Mapp.*;23:210–228.
- Burton, L. (2004), *Helping Students Become Media Literate. Workshop's paper*, Australian School Library Association (NSW) Inc. 5th State Conference.
- Callow, J. (2003). Talking About Visual Texts With Students, *Reading Online*, April,1-16,
- Mirzoeff, N. (1998). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, pp. 3-13
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education* 39(1), 55-64.
- Carr D. Z., Felce J., (2006), The Effects of PECS Teaching to Phase III on the Communicative Interactions between Children with Autism and their Teachers. *J Autism Dev Disord*, 37:724–737
- Chapman L. (1993). Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή. Αθήνα: Νεφέλη, σελ 141
- Charlop-Christy M., Carpenter M., Le L. (2002), Using The Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of pecs

- acquisition, speech, Social-communicative behavior, and problem behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis* 2002, 35(3), 213-231
- Chen, Guo-Ming and William J. Starosta. (1998) *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn and Bacon.
- Clark, J. M. and Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education, *Educational Psychology Review*, vol.3, no.3, pp. 149 – 170,
- Clark, T. (2000), Online professional development: Trends and issues. Macomb, IL: CAIT, Western Illinois University
- Costa, A.L. & O’Leary, P.W. (1992) Co-cognition: The cooperative development of the intellect. In N. Davidson & Worsham (eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning*, New York: Teachers College Press.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children’s drawing. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2),115-125.
- Cromby J J, Standen P J and Brown D J (1996) The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities, *J. Intell. Disab. Res.* (in press).
- Cummins J., (2003), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Dana, N. F. & D.Y. Silva (2003), *The Reflective Educator’s Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- D’Angelo, Edward. (1971). *The Teaching of Critical Thinking*. Amsterdam: B. R. Gruner.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113 - 126
- Deliyannis I., Simpsiri C. (2012), Interactive multimedia learning for children with Communication difficulties using the Makaton method. Ionian University. Department of Audiovisual Arts
- DeSantis K, Housen A. (2000). A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development. New York: Visual Understanding in Education
- DeSantis K, Housen A. (2007). A brief guide to developmental theory and aesthetic development. New York, NY: Visual Understanding in Education.

- DeVries, R., Reese-Learned, H., & Morgan, P. (1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(4), 473-517.
- Diaz-Lazaro, Carlos M. (2001). "Cross-Cultural Contact in Counseling Training." *Journal of Multicultural Counseling & Development*, Vol. 29.2, pp 41 -56.
- Dondis, D. A. (1974), *A primer of visual literacy*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Dunsworth, Q. and Atkinson, R. K. (2007), Fostering multimedia learning of science: Exploring the role of an animated agent's image, *Computers & Education*, no.49, pp. 677 – 690
- Elliott, J. (1995). «What is a good action research? – some criteria», *Action Researcher*, 2, σσ. 10–11.
- Enochsson, A. (2004). Children's Models of the Internet. *Information Technology in Childhood Education Annual*. 1, 5-23.
- Feldman, J. A. (2004). Language Understanding and Unified Cognitive Science (Keynote ... 20th Intl. Conf. on Computational Linguistics (Coling), NJ: Morristown
- Fisher R. (1990) *Teaching Children to Think*, Stanley Thornes
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forehand, M. . (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available Website: <http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>.
- Frey K., (2002), Η Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο θεωρία και πράξη, *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* 14, Αθήνα: Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης (2002)
- Frietzsch, K.P., (1992), Το σχολικό εγχειρίδιο ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 17, σ.173-183.
- Gast, J., & Barford, P. (2004). Representing the Internet as a succinct forest. *Computer Networks*, 44 (1), 35-44,
- Greater Washington Educational Telecommunications Association. (2004), *My Journey Home*. also available at <http://www.pbs.org/weta/myjourneyhome/teachers/glossary.html>,

- Grove, N., & Walker, M. (1990). The Makaton Vocabulary: using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 6 (1),15-28.
- Gundara, J., επιμελ. ελλην. έκδοσης, Ν. Παλαιολόγου (2011), *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα: Πεδίο.
- Hammersley, M. (1993). «On the Teacher as Researcher», *Educational Action Research*, 1, 3, σσ. 425-445.
- Hart, P.P., & Burks, D.M. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39, 75-91.
- Hart, R.P., Carlson, R.E., & Eadie, W.F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 47, 1-22.
- Healey, M. (2005) Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning, in Barnett, R. (ed) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. McGraw-Hill/Open University Press 67-78.
- Hopkins, D. (2001), *School improvement for Real*. London: Routledge-Falmer.
- Housen, A. (1992). Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2(2), 213-237
- Howlin P., Gordon K., Pasco G., Wade A., and Charman T. (2007), The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:5, pp 473–481
- http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/ex_sum.pdf
- http://emcrit.org/pdf/mayer_moreno_2003.pdf
- <http://www.longleaf.net/ggrow/StrategicReader/StratModel.html#anchor1094090>
- Hungerford H.R. (1990). Change learner behaviour through environment education. *Environmental education*, 21(3), p 8-21
- Julész. B. (1981) “Textons, the Elements of Texture Perception, and Their Interactions.” *Nature* 290:5802
- Julész. B. (1984). A Brief Outline of the Texton Theory of Human Vision.” *Trends in Neuroscience* 7:2, 41–45.

- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), pp.175-194.
- Kawahara, J., & Yokosawa, K. (2001). Preattentive perception of multiple illusory line motion: A formal model of parallel independent-detection in visual search, *The Journal of General Psychology*, 128, 4, 357-383.
- Kellner, D. (1998), Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society, *Educational Theory*, vol.48, no.1, pp.103-122
- Kirk, S. (1973). *The training of divergent children*. Athinai.
- Kirrane, D.E. (1992). Visual learning. *Training and Development*, 46(9), 58-63.
- Kleinman, E. B., & Dwyer, F. M. 1999, Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement, *International Journal of Instructional Media*, vol.26, no.1, pp.53-69
- Kouroumplis, P. (1991). *Salutatory*. records of Paneuropean conference .Communal initiatives on people with special needs Athens: European community committee.
- Kusmierski S., Henckel K. (2002), Effects of the TEACCH Program on Maladaptive and Functional Behaviors of Children with Autism, ανακτημένο από: <http://murphylibrary.uwlax.edu/digital/jur/2002/kusmierski-henckel.pdf>
- Lambropoulos, N., Christopoulou, M. & Vlachos, K. (2006). Culture-based Language Learning Objects: A CALL Approach for a Ubiquitous World. In Zaphiris, & Zacharia, G. *User Centered Computer Aided Language Learning*. London: Idea Publishing, pp. 22-43.
- Landgarden H.B. (1999): Οικογενειακή εικαστική θεραπεία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Leach, J., McCormick, B., Moov, B., & Harrison, D. (2004), Developing teacher knowledge and pedagogy in a large scale, electronic conference environment for professional development. In C. Vrasidas & G.V Glass (Eds.), *Current Perspectives on Applied Information Technologies: Online Professional Development* (pp. 31-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Lipman, M. (1987). Some thoughts on the foundations of reflective education. In J. B. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman
- Lipman, M. (1995). *Thinking in education*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Literacies (2002), *Visual Literacy*, in <http://www.kn.sbc.com/wired/21stcent/visual.html>,

- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom : teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum
- Massialas, B. (2002), “Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery”, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 121-141.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mayer, R. E. (2003), *Learning and Instruction*, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall,
- Mayer, R. E. (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK,
- Mayer, R. E. and Moreno R. (2002), *Animation as an aid to Multimedia Learning*, *Educational Psychology Review*, vol. 14, no.1, pp. 87 – 93,
- Mayer, R.E. (2002). *Teaching for meaningful learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), *Learning, and study strategies: Issues in assessment, instruction. and evaluation*. (pp. 141-169). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Meadows S., (1996), *The child as thinker*. London: Routledge
- Messaris, P.(1994). *Visual 'Literacy': Image, Mind and Reality*. Boulder, CO: Westview Press
- Mirzoeff, N. (1998). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, pp. 3-13,
- Moreno, R. and Mayer, R. E. 1999, Cognitive Principles of Multimedia Learning: The Role of Modality and Contiguity Effects, *Journal of Educational Psychology*, no. 87, pp. 319 – 334,
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia design: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91, 358-368.
- Nikolarazi, M., & de Reybekeil, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167–182.
- Noffke, S. (1994). «Action Research: towards the next generation», *Educational Action Research*, 2,1, 9-21.

- Padeliadu S. (1996), «The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs», Παρουσίαση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου
- Paloff, M.R., & Pratt, K. (2001), *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Pantelidis V S (1993) Virtual reality in the classroom, *Educ. Technol*, April, pp. 23-27.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Dimension of thinking and cognitive instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *How metacognition can promote academic learning and instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rey-von Allmen, M. (2004). Towards an Intercultural Education. In *Perspectives of Multiculturalism: Western and Transitional Countries*. Zagreb: Faculty of Philosophy, Croatian Commission for UNESCO
- Richards J., Rodgers T. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. (2^η έκδ). Cambridge: Cambridge University Press
- Rogers, A. (2002), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogoff, I. (1998). Studying Visual Culture. In Mirzoeff N. (Eds), *Visual Culture Reader*. London: Routledge, 14-26.
- Sankey, M.D. (2002). Considering visual literacy when designing instruction. *The e-Journal of Instructional Science and Technology*
- Shecker, H., & Niedderer, H. (1996). Contrastive Teaching: A Strategy to Promote Qualitative Conceptual Understanding of Science. *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics*. Teachers College, Columbia University.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Sims D (1994) Multimedia camp empowers disabled kids, *IEEE Computer Graphics and Applications*, January, pp. 13-14.
- Sims, E. O'Leary, R. Cook, J. and Butland, G. (2002), Visual Literacy: What is it and do we need to use learning technologies effectively? *ASCILITE Conference proceedings 2002*.
- Sinatra, R. (1986), *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*, Springfield, IL, Charles C. Thomas.

- Speece, D., Harry, B. (1997). Classification for children. In Wills Lloyd, J., Kameenui, E., Chard, D. *Issues in educating student with disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevenson, S. B., & Roorda, A. (2005). Correcting for miniature eye movements in high resolution scanning laser ophthalmoscopy. In F. Manns, P. Soderberg, & A. Ho (Eds.), *Ophthalmic technologies XI* (pp. 145–151). Bellingham, WA: SPIE
- Stokes, S. (2001), Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, retrieved from <<http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>>
- Swartz, R. J., Perkins, D. N. (1989). *Teaching Thinking: Issues Approaches*. CA: Critical Thinking Press & Software.
- Swenson, J., Rozema, R., Young, C. A., McGrail, E. and Whitin, P. (2005), Beliefs about technology and the preparation of English teachers: Beginning the conversation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 5, no.3/4, pp. 210 – 236
- The New London Group (2000), *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, in B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, NY, Routledge, pp.9-37.
- Thomas, V. G., Silk, M.J. (2000). Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου. Αθήνα: Καστανιώτης
- Thompson, John, B. (1995) *The media and modernity: A social theory of the media*. Cambridge: Polity,
- Treisman, A. (1991) Search, similarity and integration of features between and within, dimensions. *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.* 17: 652—676.
- van Leeuwen, T. (1992). The schoolbook as a multimodal text. *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (1), 35-38.
- Velez, M., Silver, D. and Tremaine, M. (2005), Understanding Visualization through Spatial Ability Differences. *Proceedings of Visualization 2005, IEEE, pp. 511-518, Minneapolis, Min., pp. 23-28 October 2005, 21st Century*
- Von Wright J. (1992) Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2, 1, p59-68
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. (2001), Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, (38)2/3, 127-132.

- Vygotsky L S (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Mental Processes* Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Wenglinsky, H. (2000), *How teaching matters: Bringing the classroom back into the discussions of teacher quality*. Princeton, NJ, Educational Testing Service, Policy Information Center.
- West, T. G. (1997), *In the mind's eye*, Amherst, NY, Prometheus Books
- Wileman, R. E. (1993). *Visual Communicating*. New Jersey: Educational Technology Publications James & Nelson, 1981:56-59
- Winkler, B., (2007), *A Multicultural Society - A Challenge for us all*, Εισήγηση στο Brandon Lecture, Salzburg-Seminar, 29 March 2007.
- Wood D J (1976) cited in: J D Day, L A Cordon and M L Kerwin (1989) *Informal instruction and development of cognitive skills: a review and critique of research Cognitive Strategy Research: From Basic to Educational Applications* (C B McCormick, G E Miller & M Pressley, Eds), Springer-Verlag, New York, pp. 84-85.
- Wood D J (1988) *How Children Think and Learn*, Blackwells, Oxford, U.K.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). "Practitioner research". In V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 298–330. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zhang, Jian X. (2001). "Cultural Diversity in Instructional Design." *International Journal of Instructional Media*, Vol. 28.3, pp 299-307.
- Zhou, M. and S. Feiner (1998) Efficiently planning coherent visual discourse. *Journal of Knowledge-Based Systems*, 10(5):275–286.
- Zipper I.N., Simeonsson R.J. (2004), «Developmental vulnerability in young children with disabilities» in Fraser W.M. (Ed.), «Risk and resilience in childhood. An ecological perspective», Washington DC, NAWS Press
- Ανδρέου Α., (1986), Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Από το αίτημα στην πραγματικότητα, *Σύγχρονα Θέματα*, 22, σελ.79-87.
- Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2004) Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας, Ασωνίτης Πολυδεύκης (2001), *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 47-48.
- Βακάλη-Συρογιαννοπούλου Φιλομήλα (1990) *Η σχέση της εικόνας με το κείμενο και ο εικονογράφος*, Διαβάζω, Τεύχος 248, σελ.30.

- Βελουδής Γ., (1997), *Γραμματολογία: Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Δωδώνη
- Βρασίδης Χ. (2004), Η εκπαιδευτική τεχνολογία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Αγγελίδης Π. Μαυροειδής Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες. Για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Βρεττός Γ., (2002), Το ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο ΥΠΕΠΘ – ΠΙ - Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές, επιμέλεια Πυργιωτάκης.
- Βρεττός Γιάννης (1999), *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*, Αθήνα, σελ. 23-24.
- Βρεττός, Ι.Ε. & Α. Καψάλης (2001). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός- αξιολόγηση- αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βρεττός, Ι.Ε. και Καψάλης, Α. (2001). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός- αξιολόγηση- αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γερογιάννης Κ., Μπούρας Α., (2012), Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις, ανακτημένο από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>
- Γέρου Θ. (1991). *Σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Βιβλιογονία
- Γεωργιάδου Α. (2012), Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου : δεδομένα και ζητούμενα, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*
- Γιοκαρίνης Σ. (2000), *Ο Σχολικός Σύμβουλος*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Γκιζέλη, Β. 92008). Υλικοτεχνική Υποδομή. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα, 281-326
- Δεδούλη Μ. (2012), Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ 145-159, ανακτημένο από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Δημητριάδου, Α. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και κουλτούρα της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1984), Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Προβλήματα, δυνατότητες, προοπτικές, *Νέα Παιδεία*, 29, σελ.96-108.

Διαμαντόπουλος, Α.,(1995), Η υπηρεσιακή υπόσταση και οι δυσμενείς συνθήκες λειτουργίας των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολείο και ζωή, 7,8,9, σελ.257-267.

εκδ. Νήσος, Αθήνα.

Ευαγγέλου Ο., (2007), Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ευαγγέλου, Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: τυπωθήτω.

Εφημερίδα Μακεδονία (2008).Έρευνα: Διπλοβάρδιες παιδεύουσι τέκνα. Ανακτημένο από:
<http://www.makthes.gr/news/reportage/17613/>

Ζησιμόπουλος Δ. (2007), Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη γλώσσα και στα Μαθηματικά. Η μέθοδος της ανάλυσης έργου (task analysis). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*

Θεοφιλίδης Χ. (1997). Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1985). Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Ξυλόκαστρο

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, (έκδοση 4^η), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγεώργος, Α., (1993), Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, Τα Εκπαιδευτικά, 33, 34-45.

Κασσωτάκη – Μαριδάκη, Α. (2005). Δυσκολίες Μάθησης – Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασσωτάκης Μ.Ι. (1981). Κατηγορίες στόχων και υποστόχων του συναισθηματικού τομέα, Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών (σελ 133-134), Αθήνα Γρηγόρης

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006): *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τ. Β', Αθήνα.

Κατσαρού, Ε. (2010). «Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα». Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος.

- Κάτσικας Χ. (2000). *Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας*. Ανακτημένο από: <http://Katsikas.8k.com/articles/artro3.html>
- Κάτσικας Χ. (2003). Γλώσσα και σχολική αποτυχία. Από google στην ηλ. διεύθ. <http://Katsikas.8k.com/articles/artro6.html>
- Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσόχοος Ι. (2001). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30
- Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσόχοος Ι. (2001). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30
- Καψάλης Α.Γ. (2004). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη Αφοί Κυριακίδη
- Καψάλης Γ. Α. και Χαραλάμπους Φ. Δ. 2008. Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόπτης Α., Μητροπούλου Β. (2010), Ευέλικτο πρόγραμμα σε ευέλικτη τάξη με ευέλικτο δάσκαλο, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Μαρμαρινός, Γ. (1994). «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79, σσ. 51-59.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α., (1996), A pedagogical Analysis of Science Textbooks: How can we proceed? *Research in Science Education*, 2, 55-71.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., επιμ. Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α., (2010), *Παιδαγωγικές Πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτη Α., (2012), *Το Διοικητικό Πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα*, ανακτημένο από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf
- Κουλούρη, Σ. (1990). Οπτικός αλφαριθμητισμός και μάθηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 51, 90-95
- Κούτρας, Σ., (2003), Έκφραση Έκθεση, Αθήνα: Σαββάλας
- Κουτσελίνη Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο

- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και διδασκαλία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
- Κυριακή, Β., 2005 *Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και της εμπέδωσης νέων ρόλων στο Ολοήμερο Σχολείο*.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Αν. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη Τ., (2001), *Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη: University of Studio Press
- Λαμπίδη Α. (2000). Δυναμική ανθρωπίνων σχέσεων: εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά. Αντιμετώπιση καταστάσεων σύγκρουσης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους, σς. 57-64. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοδάκης Δ. (1991), «Υλοποίηση του προγράμματος σχολικής ενσωμάτωσης τυφλών μαθητών», Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Μαγαλιού, Λ. Α. (2000) *Γλωσσικές Προκαταλήψεις Εκπαιδευτικών. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μάντης Ν. (2001). Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για ανάταξη και ένταξη παιδιών με νοητική υστέρηση στο σχολείο. Στο Ρήγα Α.Β. (επιμ.) *Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις σε οργανισμούς, ομάδες και άτομα. Θεωρία – Έρευνα – Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας Η., (2002), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας Η., (2005), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutnberg
- Ματσαγγούρας Η., (2009), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutnberg

- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλη) –Πρόταση. Στο Γαγάτση, Α.κ.α. (επιμ.εκδ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο* (σ27-41), Πρακτικά Συνεδρίου, ΥΠΠ, ΠΙ, Λευκωσία
- Μενδρινού Άννα (1988), *Η σημασία της εικονογράφησης και ο ρόλος του εικονογράφου στο παιδικό βιβλίο*, στο *Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί*, Εισηγήσεις στο Β΄ Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ.146.
- Μήτσης Ν., (1996), *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος Γ. (1996). Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διεύρυνση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Θεσσαλονίκη Κυριακίδη Αφοί
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Η Γλώσσα ως Αξία: Το Παράδειγμα της Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασλής Ι. (1988). *Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Αθήνα Γρηγόρης
- Μπατσαλιά Φρειδερίκη (2000) Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας. Κριτήρια αξιολόγησης. Παρουσία Τόμος ΙΓ΄- ΙΔ΄ 1998-2000. Αθήνα: Σύλλογος Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Παναεπιστημίου Αθηνών, 519-528.
- Μπατσαλιά Φρειδερίκη (2006). Η διδασκαλία ξένης γλώσσας ως μετάγχιση πολιτισμού. Στο Ελένη Λεονταρίδη, Ευδοκία Μπαλάση & Κωνσταντίνα Σπανοπούλου (επιμ.), *Αφιέρωμα στη Γερμανική, Ιταλική και Ισπανική Γλώσσα. Πρακτικά Ημερίδας του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Συνδέσμου Φιλίας Εθνών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, 22 Μαΐου 2004*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. 25-28.
- Μπέλλα Σ., (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλας, Θ. (2000), Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπενέτος Αντώνης (1990), *Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διακρίσεις, αξιολογήσεις*, Διαβάζω, Τεύχος 248, σελ. 35.
- Μπερελής Π., (2001), *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα : Apiroshora,
- Μπονίδης, Κ., (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούζος, Α., 1995 *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, Αθήνα Λύχνος
- Μυλώσης, Δ. (2006). Η Διαθεματική προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 182-187.
- Ν. 3699/2008, Σύλλογος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής, 2010
- Νικόδημος Σ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.). Στο Πλειός Κ. (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου Γ.,(2000): Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, *Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούσκας, Ν., (2007), Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6
- Ξωχέλλης Π., (1998), Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. Η πολιτική διάσταση του διαφορετικού. *Μακεδόν*, 4, 3-19
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παντελιάδου Σ. (2004), «Έκθεση για την δράση «Χαρτογράφηση ειδικής αγωγής»», Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος 30/03
- Παντελιάδου Σ. (2004), *Έκθεση για την δράση «Χαρτογράφηση ειδικής αγωγής»*, Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Ειδικής Αγωγής

- Παρμενίδης Γιώργος, Χαραλαμπίδου-Διβάνη Σόνια, (1989), *Η μορφή του σχεδιασμένου αντικειμένου*, Παρατηρητής, Αθήνα, σελ.56-57.
- Πατάπης, Σ., (1995), *Μεθοδολογία διδασκαλίας της φυσικής*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φυσικής, Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (2001). «Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης», *Νέα Παιδεία* , 99, σσ. 51- 68.
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ., Κόμης, Β., (2001), *Συνθετικές Εργασίες: Μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής*, 1ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα Σ. (1993), «Παιδιά με ειδικές ανάγκες», Εκδόσεις Ντέφι, Αθήνα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής, Τόμ. Α' Ολική Προσέγγιση, Τόμ. Β', Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, Αθήνα: Ράπτης.
- Σιδέρης Δ. (2006), *Η παιδαγωγική συνάντηση Εκπαιδευτικού – Σχολικού Συμβούλου*, για την οικοδόμηση ενός δημιουργικού σχολείου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, Αθήνα, 13 - 14 Μαΐου
- Σούλης Σ. – Γ., 2002, *Παιδαγωγική της ένταξης*, τ. α' Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σς. 47-48
- Σουλιώτη Ε., Παγγέ Τ. (2005). Διαθεματικές Προεκτάσεις στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πρακτικές Εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου project και των νέων τεχνολογιών, *Εκπαιδευτικά*, τευχ. 75-76, σ. 8-20.
- Σουλιώτη Ε., Παγγέ Τ. (2005). Διαθεματικές Προεκτάσεις στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πρακτικές Εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου project και των νέων τεχνολογιών, *Εκπαιδευτικά*, τευχ. 75-76, σ. 8-20.
- Σταματοπούλου Δ., (1998), *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Ταρατόρη, Ε. (1991), Η εφαρμογή των μικροδιδασκαλιών στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, *Σχολείο και Ζωή*, 11, σελ.379-384, *του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τριλιανός, Θ., (1991): *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*.Τ. α', β' Αθήνα.

- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β., (2001), Τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων και του Παιδαγωγικού Κειμένου, στο Β. Κουλαϊδής κ.α.(επιμέλεια), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΥΠΕΠΘ (1988), «Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής», Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012), Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή, ανακτημένο από: <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti/%CF%8C%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82.html> [πρόσβαση στις 14-3-2012]
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2012), *Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή*, ανακτημένο από: <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti/%CF%8C%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82.html>
- Φλουρής, Γ. (2002), Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.
- Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα Παπαζήση
- Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν., (2008), Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. & Θωίδης, Ι.Δ., 2002, *Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολόημερο σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 239-267
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum:Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. 2001: Η μέθοδος project στο σχολείο. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολόημερο σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*, 67-77. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Χατζηχρήστου, Χ., (2003), *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Βιβλίο 1, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χριστιάς Ι.(1990), *Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στο δημοτικό σχολείο*, Τα Εκπαιδευτικά, Αρ. τεύχους 17, σελ. 101.Χριστιάς Ιωάννης (1990), *Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στο δημοτικό σχολείο*, Τα Εκπαιδευτικά, Αρ. τεύχους 17, σελ. 101-102.