

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 9

Μάιος 2016

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



International eJournal

**Theory and Research
in the
Sciences of Education**

Issue 9

May 2016

Publisher: Citizens' Free University

ISSN: 2407-9669

Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 9

Πάτρα, Μάιος 2016

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφώλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφώλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κοτοφώλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 136, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της όλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθοντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθοντές σύνταξης

Φυριπτής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign

Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambri, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μήτσης Ναπολέον, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Η έρευνα δράση: στρατηγική ποιοτικής έρευνας και μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	7
<i>Βαρσαμίδου Αθηνά</i>	
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία	25
<i>Δουμανίδου Σοφία - Σβίρου Ευαγγελία</i>	
Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο: δημιουργικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών	41
<i>Δουμανίδου Σοφία</i>	
Εμείς και οι «άλλοι» - Διαπολιτισμικές διαστάσεις των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας στο δημοτικό	57
<i>Σάββα Ευφροσύνη</i>	
Η εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Αποτελέσματα από την πιλοτική διδασκαλία στοιχείων της εξερεύνησης του διαστήματος σε μαθητές Γυμνασίου	77
<i>Φωκίδης Εμμανουήλ - Ατσικπάση Πηνελόπη</i>	

**Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής από το Μακροεπίπεδο
στο Μικροεπίπεδο της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Αναλυτικού
Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του Μαθήματος των Φυσικών
Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο** **93**

Αργυρίου Αργύριος

“Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι”: η ανάπτυξη
της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια
με μεταναστευτικό προφίλ **113**

Παπαδόπουλος Ισαάκ - Γρίβα Ελένη

Βαρσαμίδου Αθηνά

**Η έρευνα δράση:
στρατηγική ποιοτικής έρευνας
και μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης
των εκπαιδευτικών**

Περίληψη

Η έρευνα δράση ως στρατηγική της ποιοτικής έρευνας είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εκ των έσω εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Στην έρευνα δράση δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές, καθώς χαρακτηρίζεται από μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού πάνω στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνείδητα, μέσα στην τάξη του, με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος, αναπτύσσοντας τη γνώση του. Η έρευνα δράση, επίσης, εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού του σχολείου, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θα προσεγγίσουμε την έρευνα δράση ως εργαλείο ποιοτικών προσεγγίσεων και θα εστιάσουμε στο ρόλο της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Action research: A methodological strategy of the qualificative inquiry and a tool of teachers' professional development

Abstract

Action research as a methodological strategy of the qualificative research is a small scale intervention in the function of the real world. It is a tool of democratization of the school and contributes to the professional development of teachers as well as in strengthening of relationships between teachers and students. Action research is a disciplined process of inquiry conduct *by* and *for* those taking the action. The primary reason for engaging in action research is to assist the actor-researcher in improving his actions. The principal characteristic of action research is a serious and deep reflection about problem solutions. In the frame of the present article, we will approach the action research and we will focus on its role in the professional development of teachers.

1. Εισαγωγή

Έχουν γίνει κατά καιρούς πολλές προσπάθειες να οριστεί η ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και να προσδιοριστεί το κατά πόσο μπορεί ή θα έπρεπε να διαφοροποιείται από την ποσοτική έρευνα. Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τα ερωτήματα που εγείρονται, γεγονός που δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα δεν αντιπροσωπεύει μια ενιαία ομάδα τεχνικών ή φιλοσοφιών που εφαρμόζονται κατά γράμμα και ακολουθούνται χωρίς παρεκκλίσεις. Η ποιοτική έρευνα συσχετίζεται με ορισμένες σχολές σκέψης, οι οποίες εμπίπτουν, γενικότερα, στο χώρο της ερμηνευτικής κοινωνιολογικής παράδοσης και δεν μπορεί να αρχειοθετηθεί και να περιοριστεί σε ένα σύνολο απλών ρυθμιστικών κανόνων και αρχών και αυτό, ίσως, αποτελεί το ισχυρό σημείο της. Σε γενικές γραμμές, η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση, η οποία είναι ερμηνευτική, με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα. Τέλος, στηρίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης, οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας, του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, έχοντας ως βάση λεπτομερή στοιχεία, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο τους.

2. Έρευνα δράση

Η έρευνα δράση (action research) ως έννοια αποδίδεται στον κοινωνικό

ψυχολόγο Kurt Lewin¹, ο οποίος τη χρησιμοποίησε, αρχικά, σε προγράμματα που εφάρμοσε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1940, προκειμένου να αντλήσει αξιόπιστες πληροφορίες για διάφορους οργανισμούς επιχειρώντας την αλλαγή τους. Η συστηματική εργασία, αλλά και η φήμη του Lewin συνέβαλλαν στην αναγνώριση και αποδοχή της έρευνας δράσης μεταξύ άλλων προτεινόμενων πρακτικών έρευνας. Όλα τα σύγχρονα μοντέλα έρευνας δράσης, ουσιαστικά, στηρίζονται στις μελέτες του Kurt Lewin, ο οποίος έθεσε τις βάσεις για την κατάκτηση της γνώσης μέσω της επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Σύμφωνα με τις διατυπωθείσες απόψεις του Lewin, ο ερευνητής μετακινείται από τον παραδοσιακό ρόλο του, σύμφωνα με τον οποίο ήταν ο εξ αποστάσεως παρατηρητής μιας κατάστασης. Πλέον, ο ερευνητής εντάσσεται στην υπό μελέτη περίπτωση και δρα εκ των έσω. Ο Lewin χρησιμοποίησε τον όρο «action research» για να αναφερθεί σε μια *κυκλική διαδικασία* διερεύνησης κοινωνικών προβλημάτων που διεξάγεται από τους άμεσα ενεχόμενους στα προβλήματα και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: προγραμματισμό, δράση, παρατήρηση και κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ο εκδημοκρατισμός των διαδικασιών αποτελεί πρωτεύον στοιχείο του συγκεκριμένου ερευνητικού σχήματος και πιστοποιείται από την καθολική συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων στην παθογενή-προβληματική κατάσταση με κοινό στόχο την επίλυση του προβλήματος.

Στη Μεγάλη Βρετανία, η έρευνα δράση συσχετίστηκε, πρωτίστως, με την οργανωτική ανάπτυξη και εφαρμόστηκε από ερευνητές στο Tavistock Institute². Βέβαια, στη Μεγάλη Βρετανία, κατά τη δεκαετία του 1970, ο L. Stenhouse³ στις πρωτοποριακές του μελέτες εισάγει τον όρο action research στον ερευνητικό σχεδιασμό και στρέφεται κυρίως στη μελέτη και διερεύνηση εκπαιδευτικών θεμάτων, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια ο J. Elliott⁴ διευρύνει τη θεωρία του Stenhouse και προσεγγίζει την έννοια περισσότερο κριτικά, θέτοντας τους βασικούς άξονες της έρευνας δράσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έρευνα δράση στην εκπαίδευση αναδύθηκε, κυρίως, ως μια πρόκληση απέναντι στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή έρευνα. Προτάθηκε ως μια νέα μεθοδολογική στρατηγική με στόχο την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και τη θεμελίωση αλλαγών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του.

Στην Αυστραλία, οι Carr & Kemmis⁵, αναγνώρισαν την προσπάθεια των Βρετανών, κάνοντας παράλληλα αναφορά σε πιο «κριτικές» και πιο «ώριμες» μορφές της έρευνας δράσης. Κατά συνέπεια, διαπιστώνουμε πως μια τέταρτη γενιά έρευνας δράσης αναδύθηκε μέσα από τη σύνδεση της κριτικής και της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Η σύγχρονη τάση προς πιο συμμετοχικές προσεγγίσεις προέκυψε κυρίως από τις προσπάθειες

1 Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal Social Issues*, 2 (4), pp. 34-46.

2 Rapaport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Kidd*, 23, pp. 499-513.

3 Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.

4 Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

5 Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

των Reason & Rowan (1981:34-38)⁶, οι οποίοι εστιάζουν στην ανάδειξη των πραγματικών αναγκών των συμμετεχόντων, περισσότερο από ό,τι προγενέστεροι μελετητές.

Στις γερμανόφωνες χώρες η έρευνα δράση γνώρισε μια πτώση μέχρι τη δεκαετία του 1980, αλλά από τα μέσα της δεκαετίας αυτής επανήλθε στο ερευνητικό προσκήνιο, κυρίως στην Αυστρία. Η αυστριακή εκδοχή είναι ουσιαστικά μια επανέκδοση της προγενέστερης γερμανικής προσέγγισης, αλλά αξίζει να τονίσουμε πως αναδύθηκε κυρίως μέσα από την επιρροή της αγγλικής παράδοσης στην έρευνα δράση, κυρίως των Elliott και Stenhouse⁷. Βιβλιογραφικά, εντοπίζονται ορισμένες διαφορές σχετικά με την προσέγγιση της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικής στρατηγικής μεταξύ των άγγλων και των γερμανών ερευνητών: οι γερμανοί μελετητές της έρευνας δράσης επιδιώκουν την πλήρη θεωρητική ανάπτυξη, τη συστηματική σκέψη και προσπαθούν να θέσουν και να θεμελιώσουν τους στόχους και τις ιδέες τους πριν την εφαρμογή τους κατά την πράξη⁸. Από την άλλη πλευρά, οι άγγλοι θεωρητικοί της έρευνας δράσης φαίνεται να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στη διαδικασία και στη δυναμική που εμπεριέχει, στην εξέλιξη και στις υποθέσεις που κάνουν, ακόμα κι αν αυτές αποδειχθούν λανθασμένες και λιγότερη στη θεωρητική ανάπτυξη⁹. Οι γερμανοί μελετητές της έρευνας δράσης επιμένουν σε θεμελιώδεις έννοιες κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ οι άγγλοι φαίνεται πως δεν τονίζουν στον ίδιο βαθμό τις έννοιες αυτές. Σύμφωνα με την αγγλική προσέγγιση, η λύση των προβλημάτων μπορεί να επέλθει διαμέσου του σχολείου και του ιδιαίτερου πλαισίου του (δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως το προφίλ των εκπαιδευτικών, τη μεθοδολογία της προσέγγισης, τον τρόπο εισαγωγής μιας αλλαγής ή ακόμα τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν πιο αποτελεσματικοί και θα συμβάλλουν σε αυτό που αποκαλούν «υψηλούς δείκτες»).

Στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, ο όρος «recherche action» (έρευνα δράση) χρησιμοποιείται όπως και στα αγγλόφωνα κείμενα, προκειμένου να δείξει την ερευνητική μέθοδο που ανταποκρίνεται πλήρως στις τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους θέτοντας τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της διαδικασίας¹⁰⁻¹¹. Είναι σαφές πως η έρευνα κατέχει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όμως διαπιστώνονται, στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, δύο στάσεις αναφορικά με το ρόλο της: η πρώτη συμπίπτει με την παραδοσιακή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η έρευνα παράγει γνώσεις που θα έπρεπε να οδηγούν σε ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως αυτή η γνώση «έτοιμη προς κατανάλωση» απέχει από την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και ελάχιστα συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς

6 Reason, P., Rowan, J. (1981). *Human Inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. Chichester: Wiley.

7 Altrichter, H., Gstettner, P. (1993). Action Research: A closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1.3, pp. 329-360.

8 Altrichter, H., Gstettner, P. (1993). Action Research: A closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1.3, pp. 329-360.

9 Elliott, J. (2003). Interview with John Elliott, 6 December 2002. *Educational Action Research*, 11.2, pp. 169-180.

10 Hamein, A. (1993). La personne trait d'union entre la recherche et la formation. Dans Bordeleau L.G. et al., (éd.). *Librer la recherche en iducation*, tome 2. Actes du 3^e Congrès des Sciences de l'education de langue française. Ottawa : Centre franco-ontarien des ressources pidagogiques.

11 Lanaris, C. (2001). Changer et connaître: la recherche formation, une voie privilégiée de changement de pratique iducative. Dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* sous la direction de Corriveau, L., & Tulasiewicz, X. Sherbrooke : Iditions du CRP.

τους. Η αδυναμία αυτή οδήγησε σταδιακά στην εξέλιξη των ερευνητικών σχημάτων και ουσιαστικά στην ανάπτυξη της δεύτερης ερευνητικής στάσης. Πλέον, οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη γνώσεων άμεσα συνδεδεμένων με την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και γνώσεων που βοηθούν σε μεγαλύτερη κατανόηση αυθεντικών καθημερινών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξή του και γίνεται ο ίδιος παραγωγός γνώσεων που συντελούν στην αλλαγή της επαγγελματικής πρακτικής του. Στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, συναντούμε τρεις ερευνητικές μεθόδους που κινούνται στο πνεύμα αυτό και αλληλοσυμπληρώνονται: η επιστήμη δράση (science action), μοντέλο έρευνας που εμπνέεται από τη θεωρία του Schφn¹², η έρευνα δράση (recherche action) και η έρευνα εκπαίδευση (recherche formation)¹³. Αυτά τα τρία ερευνητικά σχήματα παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία στην ανάπτυξή τους και η σχέση τους είναι συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Και στα τρία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας και γίνεται ο ίδιος παραγωγός θεωρητικών γνώσεων που τον αφορούν άμεσα. Στην έρευνα εκπαίδευση αποδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο ρόλο των αυτοβιογραφικών στοιχείων του εκπαιδευτικού-ερευνητή κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής αλλαγής¹⁴. Παρατηρούμε, επομένως, πως τόσο στο γερμανόφωνο, όσο για στο γαλλόφωνο χώρο η παραγωγή θεωρητικών γνώσεων μέσα από την έρευνα δράση, αλλά και η συσχέτιση έρευνας-πρακτικής αποτελούν βασικό ζητούμενο.

Ο πιο επιγραμματικός και σαφής ορισμός για την έρευνα δράση (action research) δίνεται από τον άγγλο ερευνητή Elliott¹⁵: η έρευνα δράση είναι η «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης». Ο ορισμός αυτός εστιάζει την προσοχή μας σε ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος με την έρευνα δράση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εννοούμε τη βούληση του να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο σχολείο. Η έρευνα δράση έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες, μετά από προβληματισμό και συζήτηση. Σύμφωνα με τη γερμανόφωνη βιβλιογραφία, η ως τώρα εμπειρία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το κάνουν αυτό με επιτυχία και να επιδεικνύουν εντυπωσιακά αποτελέσματα, όταν τους παρέχονται ευκαιρίες και υποστήριξη¹⁶. Ο Elliott¹⁷ συμφωνεί με τους Carr & Kemmis¹⁸ και εξηγεί πως και αυτός αλλά και οι αυστραλοί μελετητές

12 Schφn, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.

13 Lanaris, C. (2001). *Changer et connaître: la recherche formation, une voie privilégiée de changement de pratique éducative*. Dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* sous la direction de Corriveau, L., & Tulasiewicz, X. Sherbrooke: Éditions du CRP.

14 Lanaris, C. (2001). *Changer et connaître: la recherche formation, une voie privilégiée de changement de pratique éducative*. Dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* sous la direction de Corriveau, L., & Tulasiewicz, X. Sherbrooke: Éditions du CRP.

15 Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

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

17 Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

18 Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

εκλαμβάνουν την έρευνα δράση ως μια διαδικασία, η οποία «σπάει τα σύνορα» μεταξύ εμπειρικής και φιλοσοφικής έρευνας.

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής στην έρευνα δράση βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο που μελετά. Συμμετέχοντας ενεργά, αντιπαρατίθεται με προβληματικές καταστάσεις και προκειμένου να τις κατανοήσει συνολικά και ολιστικά και να τις αντιμετωπίσει, υποχρεούται να καθιερώσει μια προβληματική, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναπτύξει την κατάλληλη δράση για να τις υπερκεράσει, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό τη θεωρία με την πράξη, προβάλλοντας παράλληλα την υποκειμενικότητα, το όλο, τη μη-γραμμικότητα¹⁹. Μεταγενέστεροι ερευνητές²⁰, στηριζόμενοι κυρίως στις μελέτες του Lewin, ο οποίος είδε την έρευνα δράση ως ένα «εργαλείο εκδημοκρατισμού», την αντιμετωπίζουν περισσότερο ως μια ενσάρκωση των δημοκρατικών αρχών στην έρευνα και εισάγουν στο χώρο των κοινωνικών επιστημών τις αρχές της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Οι Cohen & Manion²¹, κινούμενοι ακριβώς στο ίδιο πνεύμα, περιγράφουν πολύ αναλυτικά την παραπάνω στρατηγική. Χαρακτηρίζουν την έρευνα δράση ως παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εκ των έσω εξέταση των επιδράσεων της παρέμβασης αυτής. Η έρευνα δράση ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει. Μπορεί να είναι συμμετοχική, συνεργατική, αυτοαξιολογική και πάντα ο τελικός της στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής που διερευνάται. Ο Blum (όπ. αναφ. στο Cohen & Manion)²² διακρίνει δύο γενικά στάδια στην έρευνα δράση: α) ένα διαγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο αναλύονται τα προβλήματα και αναπτύσσονται οι υποθέσεις και β) ένα θεραπευτικό στάδιο, κατά το οποίο οι αρχικές υποθέσεις ελέγχονται μέσω ενός πειράματος, το οποίο σχετίζεται με την αλλαγή και το οποίο κατευθύνουμε συνειδητά, κατά προτίμηση στο πλαίσιο μιας κατάστασης της κοινωνικής ζωής. Τα στάδια αυτά που προτείνει ο Blum²³ διευρύνθηκαν στη συνέχεια από άλλους μελετητές, οι οποίοι αντιμετωπίσουν την έρευνα δράση ως μια διαδικασία περισσότερο κυκλική, παρά γραμμική και την ορίζουν βάσει συγκεκριμένων διακριτών σταδίων. Λεπτομερής προσέγγιση αυτών των σταδίων επιχειρείται αμέσως παρακάτω.

Ο Warrigan²⁴ αποδέχεται τις παραπάνω τοποθετήσεις και συμπληρώνει πως η έρευνα δράση είναι μια συνεχής, συμμετοχική διαδικασία, η οποία μπορεί να έχει ένα σημείο εκκίνησης, αλλά συχνά δεν έχει σημείο τέλους. Ο βασικός σκοπός αυτής της ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης είναι να δημιουργήσει διαρκείς μαθησιακές ικανότητες και να δώσει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να αυξήσουν τον έλεγχο της προσωπικής κατάστασής τους. Με άλλα λόγια, να είναι συνεχώς σε θέση να αποτιμούν την πορεία τους και να μαθαίνουν μέσα από προσωπικές καταστάσεις που άπτονται τις

19 Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner*, Victoria: Deakin University Press, Geelong.

20 Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

21 Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.

22 Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.

23 Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.

24 Warrigan, J. (2006). Action research: A viable option for effecting change. *J. Curriculum Studies*, 38 (1), pp.1-14.

δικής τους πραγματικότητας. Αυτή η θέση υπονοεί τη συνέχιση της έρευνας δράσης και πέρα από το προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο, που συνήθως τίθεται αρχικά.

Για πολλούς ερευνητές²⁵⁻²⁶ η έρευνα δράση είναι μια διαδικασία «που προκύπτει» στη πορεία. Ακόμα κι αν επιλυθεί με κάποιο τρόπο το πρόβλημα που έχει εντοπιστεί και αποτελεί την αιτία έναρξης της έρευνας, ακόμα κι αν έχει καταγραφεί η απόλυτη ικανοποίηση των συμμετεχόντων, είναι δυνατόν να αλλάξει η κατεύθυνση της πορείας του εγχειρήματος, λόγω μια τυχαίας παρέμβασης. Αυτό ίσως φαίνεται μη επιστημονικό ή ίσως προσδίδει στην έρευνα δράση χαρακτηριστικά, όπως έλλειψη σοβαρότητας, αυστηρότητας ή λογικής, όμως μια βαθύτερη μελέτη μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως η συγκεκριμένη προσέγγιση περιλαμβάνει μια διαδικασία απόλυτα δομημένη και λογικά διαμορφωμένη, που στοχεύει σε υπαρκτά αποτελέσματα και σε συνεχή αξιολόγηση της δράσης. Η έρευνα δράση κατευθύνεται από τη μάθηση που κερδίζει ο ερευνητής μέσω της διαδικασίας και όχι από ένα σύνολο κανόνων που a priori έχει σκεφτεί να επιβάλλει στην υπό διερεύνηση κατάσταση και στους συμμετέχοντες. Οι αποφάσεις σχετικά με την πορεία της έρευνας λαμβάνονται μέσω του διαλόγου μεταξύ του ερευνητή και όσων εμπλέκονται. Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ερευνητή και «πελατών» του αποτελεί την καρδιά της έρευνας δράσης. Η έννοια της συνεργασίας στηρίζεται σε επιστημονικές παραδοχές σχετικές με τη δόμηση της γνώσης, κυρίως του κοινωνικού εποικοδομητισμού, σύμφωνα με τις αρχές του οποίου, η γνώση δεν υπάρχει μόνο αντικειμενικά και εκτός αυτού που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης, αλλά και υποκειμενικά, καθώς μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες του. Η γνώση διαμορφώνεται μέσω της ανταλλαγής προοπτικών και εμπειριών και για το λόγο αυτό η προώθηση της ιδέας της συνεργασίας θεωρείται μείζονος σημασίας στη διαδικασίας της μάθησης²⁷.

Πολλές από τις πρώιμες μορφές της έρευνας δράσης συνδύαζαν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις και εστίαζαν σε εμφανείς σκοπούς και βήματα. Μέσα από την έρευνα δράση επιχειρούνταν μια ενδελεχής ανάλυση μιας συγκεκριμένης προβληματικής ή παθογόνου κατάστασης, προκειμένου να επέλθει η βελτίωσή της. Η βελτίωση και η εμπλοκή αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις άξονες της έρευνας δράσης²⁸. Οι σκοποί της επικεντρώνονταν κυρίως στη βελτίωση των πρακτικών ή στην κατανόηση αυτών των πρακτικών μέσω του συνδυασμού του συστηματικού στοχασμού και των στρατηγικών καινοτομιών, προκειμένου να επέλθει περισσότερο βελτίωση των πρακτικών και λιγότερο παραγωγή της γνώσης.

Στο ίδιο πνεύμα, άλλοι ερευνητές²⁹⁻³⁰⁻³¹, αποδέχονται τη σχηματική απεικόνιση του Elliott και συγκλίνουν με αυτή, επιστημαίνον πως η διαδικασία της έρευνας

25 Kemmis, S., McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 567-605, 2nd eds. Thousand Oaks, CA: Sage.

26 Warrigan, J. (2006). Action research: A viable option for effecting change. *J. Curriculum Studies*, 38 (1), pp.1-14.

27 Warrigan, J. (2006). Action research: A viable option for effecting change. *J. Curriculum Studies*, 38 (1), pp.1-14.

28 Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

29 Mc Niff, J. (1998). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.

30 Cardno, C., Piggot-Irvine, E. (1996). Incorporating action research in school senior management training. *International Journal on Educational Management*, 10 (5), pp. 19-24.

31 Cardno, C. (2006). Leading change from within: action research to strengthen curriculum leadership in a primary school. *School Leadership and Management*, 26 (5), pp. 453-471.

δράσης είναι κυκλική³². Στα στάδια-φάσεις που διακρίνουν, αποδέχονται το διαχωρισμό του Elliott, με τρόπο πιο περιεκτικό και σύντομο: εντοπίζουν το πρώτο στάδιο, αυτό της *αναγνώρισης* και της αναλυτικής προσέγγισης της προβληματικής κατάστασης, στη συνέχεια, το στάδιο του προγραμματισμού μιας στρατηγικής με σκοπό την αλλαγή και εν συνεχεία την εφαρμογή της (αυτό το στάδιο καλείται *στάδιο παρέμβασης*) και τέλος το στάδιο της *αξιολόγησης*, κατά το οποίο παρατηρείται η επιτευχθείσα αλλαγή και αποτιμάται η αποτελεσματικότητά της. Με το στοχασμό, κατά το τρίτο στάδιο, μπορεί ο ερευνητής να δει διαφορετικά το αρχικό πρόβλημα, να σκεφτεί μελλοντικές διαστάσεις της ίδιας της προβληματικής κατάστασης και να επιχειρήσει έναν νέο κύκλο μελέτης (έρευνα), παρέμβασης (δράση) και αξιολόγησης (επιπλέον έρευνα) και ούτω κάθε εξής. Καθίσταται σαφές πως η έρευνα δράση αποτελεί ένα μέσο ανάπτυξης της μεταγνωστικής δεξιότητας του εμπλεκόμενου ερευνητή, καθώς του επιτρέπει να προσεγγίσει μια αρχικά προβληματική κατάσταση υπό το φως της λύσης, όπως αυτή έχει επέλθει μέσα από τις επιχειρούμενες αλλαγές κατά την εφαρμογή της ερευνητικής προσπάθειας.

Στην παραπάνω άποψη, περί κυκλικής πορείας της έρευνας δράσης, τη συμμερίζονται και οι Kemmis & Wilkinson³³, οι οποίοι εκλαμβάνουν την έρευνα δράση ως ελικοειδή ή κυκλική διαδικασία, που περιλαμβάνει το σχεδιασμό μιας αλλαγής, τη δράση και μετά την παρατήρηση αυτού που συμβαίνει μετά την αλλαγή, την απεικόνιση αυτών των διαδικασιών και συνεπειών και τέλος το σχεδιασμό περαιτέρω δράσης και την επανάληψη του κύκλου.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στις θεμελιώδεις μελέτες του Lawrence Stenhouse στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις δεκαετίες 1960 & 1970, ο οποίος εισήγαγε τον όρο «εκπαιδευτικός ως ερευνητής» (teacher as researcher), όταν διευθύνει το Nuffield/School Council Humanities Curriculum Project (1967-1972). Ο Stenhouse³⁴ αναφέρει πως το ουσιαδές στην εκπαίδευση είναι να βρεθούν τρόποι, οι οποίοι θα καταστήσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση περισσότερο *εκπαιδευτικές* διαδικασίες (educational) και λιγότερο *διεκπαιρωτικές*. Υποστηρίζει πως αυτό απαιτεί βαθιές αλλαγές στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και μια διαφορετική παιδαγωγική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα μεταδίδουν αληθινές και αυθεντικές πληροφορίες στους μαθητές, στηριζόμενοι πρωτίστως στο ανθρώπινο στοιχείο που εμπεριέχει η διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός θα είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για «αγωγή-μάθηση μέσα από τη συζήτηση» διασφαλίζοντας την αποδοχή πολλαπλών ερμηνειών των διαφόρων εννοιών με έναν τρόπο κριτικό και στοχαστικό. Ο άγγλος ερευνητής πιστεύει πως η παραδοσιακή κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία μπορεί να

32 Ο Elliott (1991:35-38), αναφερόμενος στα στάδια-φάσεις της έρευνας δράσης κάνει λόγο για *Action Research Cycle*, στηριζόμενος ουσιαστικά στις αρχικές διαπιστώσεις του Lewin κατά τη δεκαετία του 1940. Μεταγενέστεροι ερευνητές (Mc Niff, 1988: 1-18' Cardno & Piggot-Irvine, 1996:15-29' Cardno, 2006: 453-471) αποδέχονται την κυκλική πορεία της έρευνας δράσης, αναφέροντας χαρακτηριστικά: The process of action research is *cyclic*, it moves through stages of investigating and analysing a problem (reconnaissance), to planning a change strategy and then implementing this (intervention), followed by monitoring the change and reflecting on its effectiveness (evaluation).

33 Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice, in *Action Research in Practice:Partnerships for social justice in education*. Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (eds.). London: Routledge.

34 Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.

αλλάζει με βάση τους σκοπούς και τις αρχές του Humanities Curriculum Project, εάν οι εκπαιδευτικοί υιοθετήσουν και αποδεχτούν τη θέση της έρευνας στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Στην ίδια θέση συγκλίνει μεταγενέστερα και ο Elliott³⁵, ο οποίος τονίζει πως πάγια θέση του είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία και εν δυνάμει) να δεσμευτούν στην έρευνα και να εκτιμήσουν τη συμβολή της ανθρώπινης διάστασης στην παιδαγωγική πράξη. Ο ίδιος μελετητής, συνοψίζει τα τέσσερα βασικά κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας δράσης α) η έρευνα δράση εστιάζει σε ένα πρόβλημα το οποίο είναι πρακτικής φύσης και απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, β) περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές (εκπαιδευτικός της τάξης, μαθητές και ερευνητής), τα οποία μέσω της τριγωνοποίησης αποκτούν εγκυρότητα και αξιοπιστία, γ) επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανακαλέσουν και να αναθεωρήσουν τις υπάρχουσες επαγγελματικές τους γνώσεις και να τις αξιολογήσουν με βάση τα στοιχεία και τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και δ) επεκτείνει τη δεξιότητα της κατανόησης των εκπαιδευτικών της παρούσας κατάστασης και τους παρέχει δυνατότητες για δράση.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε στο σημείο αυτό τη θέση των Carr & Kemmis³⁶ σχετικά με το ρόλο του ερευνητή-εκπαιδευτικού που εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία. Αποδεχόμενοι το χαρακτηρισμό που εισήγαγε ο Stenhouse τη δεκαετία του 1970 «teacher as a researcher», υποστηρίζουν πως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της μεταγνώσης, αποκτά την ικανότητα να αναλύει αναδρομικά τις κοινωνικές συνθήκες του εγχειρήματος του, να τις εκτιμά και ανάλογα να προγραμματίζει τη μελλοντική δράση του. Με τον τρόπο αυτό, συνδέεται η ερευνητική απόπειρα με το παρελθόν και το μέλλον με συνδετικό κρίκο τον ερευνητή, αλλά ταυτόχρονα επιτυγχάνεται κάτι πολύ σημαντικό: συνδέεται η γνώση με την πράξη, κάτι το οποίο αποτελεί ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη θέση αυτή καταλήγει και ο Huberman³⁷, ο οποίος υποστηρίζει πως η έρευνα δράση θέτει ουσιαστικά και όχι τυπικά, το θέμα του συσχετισμού θεωρίας και πράξης.

2. Έρευνα δράση και Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Πολλοί ερευνητές^{38·39·40} υποστηρίζουν πως η έρευνα δράση, εκτός από την αντιμετώπιση μιας παθογούς κατάστασης, μπορεί να επιτελέσει ουσιαστικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών στο να αλλάξουν, σταδιακά, εδραιωμένες και πάγιες πρακτικές τους. Με την εισαγωγή της έρευνας στην καθημερινή διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους, να τις προσεγγίσουν επιστημονικά και εν συνεχεία να αναλύσουν κριτικά τα προβλήματα που καθημερινά ανακύπτουν και να

35 Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), pp. 105-123.

36 Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική-εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράση*. Αθήνα: Κώδικας.

37 Huberman, K. (1993). Changing Minds, in Day, C., ET AL. (επιμ.), *Research on Teacher Thinking*. London: Falmer.

38 Robinson, V.J.M. (1993). *Problem based methodology*. Oxford: Pergamum Press.

39 Zygouris-Coe, V., Pace, B., Malecki, C., Weade, R. (2001). Action Research: a situated perspective. *Qualitative Studies in Education*, v.14/3, pp. 399-412.

40 Bradley-Levine, J., Smith, J., Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, v.3, pp. 152-161.

συναινέσουν στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Σύμφωνα με τον Calhoun⁴¹, η έρευνα δράση απαιτεί «συνεχή και πειθαρχημένη αναζήτηση»⁴² και δίνει την ευκαιρία στους ενεχόμενους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους, ώστε να μελετήσουν πραγματικές καταστάσεις και προκλήσεις στο πλαίσιο της ίδιας τους της αίθουσας διδασκαλίας και να δεσμευτούν στην αλλαγή. Ομοίως, ο Zeichner⁴³ θεωρεί πως η έρευνα δράση προωθεί ένα είδος μάθησης-μαθητείας για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο δεν απαντάται σε πολλά από τα τρέχοντα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ο συγγραφέας σημειώνει πως η έρευνα δράση οικοδομεί συνήθειες έρευνας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στην πορεία τους και να αναλάβουν πιο ενεργή δράση, εγκαταλείποντας τάσεις του παρελθόντος. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επαναλάβουν τη δράση ή να μοιραστούν το προϊόν της έρευνας με άλλους συναδέλφους, προβάλλοντας στην εκπαιδευτική κοινότητα ένα μοντέλο στοχασμού και ανάλυσης της μάθησης μέσω της διάχυσης των αποτελεσμάτων του ερευνητικού εγχειρήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, μια πρωτοβουλία που προωθείται και τυγχάνει ευρείας αποδοχής διεθνώς είναι η δημιουργία των *επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης* (Professional Learning Communities -PLC-) ή «communities of knowledgeable peers»⁴⁴⁻⁴⁵. Υποστηρίζεται πως με την έρευνα δράση το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, δηλαδή σε χώρο επαγγελματικής ενδυνάμωσης, μέσα από τη δέσμευση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Με την αλληλοπαρατήρηση, την υποστήριξη, το στοχασμό και το διάλογο επί των καθημερινών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν επαγγελματικά και παράλληλα να γίνουν πιο δεκτικοί σε αλλαγές και καινοτόμες δράσεις. Το σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης μπορεί να παρέχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξει ο ένας τον άλλον και να στοχάζονται κριτικά επί των πρακτικών τους⁴⁶. Πιο συγκεκριμένα, ο Dufour⁴⁷ θέτει τους τρεις βασικούς άξονες για επιτυχημένες κοινότητες μάθησης: α) προσπάθεια για εξασφάλιση επιτυχίας για όλους τους μαθητές, β) δημιουργία πλαισίου συνεργατικής κουλτούρας και γ) εστίαση κυρίως στα αποτελέσματα της έρευνας, στη διάχυση και στην αξιοποίησή τους. Ο Dufour⁴⁸ προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν για τη διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα στη δική τους αίθουσα διδασκαλίας και να την αξιολογήσουν αντικειμενικά και ουδέτερα, ενώ συγχρόνως τους ενθαρρύνει να διαμορφώσουν προσωπικούς στόχους και στρατηγικές που θα μπορούν στη συνέχεια να σταθμίσουν μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία. Στο ίδιο ακριβώς πνεύμα, ο Shulman⁴⁹ τονίζει τη σπουδαιότητα της

41 Calhoun, E. (2007). Leaders as researchers: Supporting practitioner enquiry through the NCSL Research Associate Programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, pp. 479-497.

42 Action research requires «*continual disciplined inquiry*» (Calhoun, 2007:479-497).

43 Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational action research*, 11, pp. 301-326.

44 Zygoris-Coe, V., Pace, B., Malecki, C., Weade, R. (2001). Action Research: a situated perspective. *Qualitative Studies in Education*, v.14/3, pp. 399-412.

45 Bradley-Levine, J., Smith, J., Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, v.3, pp. 152-161.

46 Dufour, R., Eaker, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.

47 Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education Leadership*, 4, pp. 6-11.

48 Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education Leadership*, 4, pp. 6-11.

49 Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of*

αξιοποίησης δεδομένων που προκύπτουν άμεσα από τη διδακτική πράξη, στη διαδικασία λήψης μελλοντικών εκπαιδευτικών αποφάσεων. Η διάχυση, η επικαιροποίηση και η επιστημονική αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα δράση που λαμβάνει χώρα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, καθιστούν τη διαδικασία διαφανή και χωρίς ερωτηματικά. Βέβαια, υπάρχουν μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν πως η διαδικασία μετατροπής του σχολείου σε ουσιαστική επαγγελματική κοινότητα μάθησης μέσα από την έρευνα δράση, ίσως, είναι ακόμα λίγο αόριστη και ασαφής^{50,51}.

Παρόλα αυτά, βιβλιογραφικά, προκύπτουν αρκετά παραδείγματα που δηλώνουν την επιτυχή λειτουργία ορισμένων σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης^{52,53}: στο Teachers Network Leadership Institute (TNLI) η πρωτοβουλία της ανάπτυξης της έρευνας δράσης λήφθηκε ακριβώς για να μεταφέρει τη φωνή των εκπαιδευτικών στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τους εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν ήταν μια «ευεργετική» εμπειρία και δήλωσαν πως αισθάνθηκαν πιο συνειδητοποιημένοι, πιο ώριμοι και με περισσότερη κριτική διάθεση απέναντι στις καθημερινές δυσκολίες. Από την άλλη, πολλά από τα στελέχη της εκπαίδευσης που είχαν πάρει μέρος (πάνω από το 80%) δήλωσαν πως αυξήθηκαν οι γνώσεις τους και οι δεξιότητες τους σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Το παράδειγμα αυτό δείχνει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, η οποία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη και ειδικά στη συγκεκριμένη περίπτωση να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ σχολικής αίθουσας και διοικητικού μηχανισμού⁵⁴. Ένα άλλο παράδειγμα επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι η δημιουργία του Critical Friends Group (CFG). Πρόκειται για μικρές ομάδες εκπαιδευτικών που συζητούν θέματα παιδαγωγικής υφής και ανταλλάσσουν εμπειρίες και γνώμες. Με τη συμμετοχή σε αυτές τις μικρές ομάδες οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μιλούν για τη δουλειά τους, να αποδέχονται εποικοδομητικές κρίσεις, να διατυπώνουν αμερόληπτα σχόλια για τη δουλειά των συναδέλφων και γενικά να αυτοβελτιώνονται και να βελτιώνουν παράλληλα τους μαθητές τους^{55,56}.

Οι εκπαιδευτικοί στα παραπάνω παραδείγματα, αλλά και σε άλλα που απαντώνται σε διεθνές επίπεδο, που χρησιμοποίησαν την έρευνα δράση σε ένα αυθεντικό

*Scholarship of Teaching
and Learning*, 1, pp. 48-53.

50 Berliner, D.C., Baron, T., Blanchard, J., et al. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of

professionalism, in: J. Sikula (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition, pp 1108-1149. New York: Simon & Schuster Macmillan.

51 Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teacher's professional work.

Educational Administration Quarterly, 35, pp. 71-105.

52 Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59, pp. 25-27.

53 Rust, F., Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers*

and teaching: Theory and practice, 12, pp. 69-86.

54 Rust, F., Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers*

and teaching: Theory and practice, 12, pp. 69-86.

55 Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59, pp. 25-27.

56 Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109, pp. 699-739.

πλαίσιο επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, εκτιμούν πως η προσπάθεια αυτή αποτελεί μοναδική πρόκληση για τη δουλειά τους (Rust & Meyers, 2006:69-86)⁵⁷. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπερβούν δυο καθοριστικά εμπόδια για τη συνέχιση και την ευόδωση της προσπάθειας: α) το φόβο της έρευνας και β) την έλλειψη χρόνου για εργασία από κοινού και αλληλοϋποστήριξη⁵⁸. Η Peraro⁵⁹ στην αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή της υποστηρίζει πως παρά τις πολλές και συστηματικές προσπάθειες για να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης βασιζόμενες στις αρχές της έρευνας δράσης, αυτό στην πράξη φαίνεται να είναι μια διαδικασία μη βιώσιμη. Παρατηρεί δε, πως ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου κρίνεται εξαιρετικής σημασίας στην προσπάθεια αυτή, προκειμένου να εξασφαλισθεί χώρος και χρόνος στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους. Η ίδια μάλιστα τονίζει πως στη δική της μελέτη χρειάστηκαν τουλάχιστον πέντε χρόνια προκειμένου η έρευνα να αποκτήσει χαρακτήρα τελετουργικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική πρακτική και να ενσωματωθεί σε αυτήν, αφού στην αρχή παρατηρούσε άρνηση και φόβο ως προς την αποτελεσματικότητα και το λόγο ύπαρξης της από εκπαιδευτικούς και διοίκηση.

Σίγουρα υπάρχουν στη βιβλιογραφία αρνητικά παραδείγματα, τα οποία μπορούν να μας διδάξουν σχετικά με σφάλματα ή κενά κατά τη διαδικασία. Από τα θετικά παραδείγματα (όπως στην περίπτωση του Teachers Network Leadership Institute), σημειώνουμε τη θέληση των εκπαιδευτικών να μοιραστούν με άλλους εκπαιδευτικούς την εμπειρία τους και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της δράσης μέσα από διαλέξεις και φόρα που οργανώθηκαν στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Rust & Meyers⁶⁰ πολύ εύστοχα παρατηρούν πως η διάχυση των ευρημάτων αποτελεί τη «λαμπρή πλευρά της έρευνας δράσης». Κατατάσσουν την έλλειψη οικειότητας των εκπαιδευτικών με ερευνητικές δομές και την έλλειψη χρόνου, μεταξύ των βασικών προβλημάτων που ανέκλυαν στην πορεία, αλλά επιμένουν πως η έρευνα των προσωπικών πρακτικών και η ανταλλαγή εμπειριών μπορούν να γεφυρώσουν τους μικρόκοσμους των εκπαιδευτικών και να βοηθήσουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3. Έρευνα δράση και επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών

Στην εποχή της ολοένα αυξανόμενης απαίτησης για απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω αξιόπιστων και κοινώς αποδεκτών αξιολογικών μηχανισμών, η έμφαση δίνεται, κυρίως, σε ερευνητικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε πρακτικές και στρατηγικές εξασφάλισης της επιτυχίας των μαθητών, μέσα από την παράλληλη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι σχολικές κοινότητες δεσμεύονται στη συνεχή συνεργασία, στον

57 Rust, F., Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12, pp. 69-86.

58 Bradley-Levine, J., Smith, J., Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, v.3, pp. 152-161.

59 Peraro, M. (2005). Developing a professional learning community through action research. (Doctoral

dissertation, Columbia University Teachers College). *Dissertation Abstracts International*, 66.

60 Rust, F., Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12, pp. 69-86.

από κοινού στοχασμό και στο διάλογο, έτσι ώστε να υπάρξουν ορατά αποτελέσματα και άμεσα εφαρμόσιμες λύσεις σε ιδιαίτερες ή προβληματικές καταστάσεις^{61·62·63·64}. Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η επικαιροποίηση των αποτελεσμάτων, η ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών βελτιώνει την ποιότητα των εκπαιδευτικών εκροών. Στο πλαίσιο αυτό, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται ως προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της έρευνας δράσης ως ενός συστηματικού και καινοτόμου τρόπου σκέψης. Μέσω αυτής της μορφής έρευνας, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν δεδομένα, να συνεργαστούν, να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν, να αναλύσουν, να διερευνήσουν, να επανακαθορίσουν στόχους και πρακτικές⁶⁵. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράση περιλαμβάνει πέντε στάδια, όπως έχει ήδη ειπωθεί: (α) ανάπτυξη και οριοθέτηση πλαισίου κριτικών ερωτημάτων, (β) συλλογή δεδομένων, (γ) ανάληψη της δράσης, (δ) στοχασμός πάνω στον αντίκτυπο της έρευνας και (ε) κοινοποίηση των αποτελεσμάτων⁶⁶.

Η αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης ενισχύεται από την ανάπτυξη και βελτίωση όλων των παραγόντων και συντελεστών που ενδεχομένως σχετίζονται με αυτήν (κυρίως μαθητές και εκπαιδευτικούς). Θεωρητικά, η έρευνα δράση εκλαμβάνεται ως η συσώρευση και η περαιτέρω ανάπτυξη και εμπάθυνση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και πλαισίων κατά τις φάσεις της *απόκτησης* (acquisition), *ροής* (fluency) και *γενίκευσης* (generalization). Αυτές οι τρεις φάσεις, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά⁶⁷, συνοψίζουν τις πέντε προηγούμενες και ουσιαστικά αποτυπώνουν με πιο περιληπτικό τρόπο τα στοιχεία των φάσεων που έχουν προαναφερθεί. Σύμφωνα με την Schoen⁶⁸, κατά τη φάση της *απόκτησης*, το άτομο μαθαίνει δεξιότητες παρατήρησης, αναζήτησης, συλλογής και εντοπισμού δεδομένων. Αφού αποκτηθούν αυτές οι θεμελιώδεις δεξιότητες, πρέπει να εδραιωθούν μέσω της εφαρμογής. Κατά τη φάση της *ροής*, το άτομο αποκτά υποστήριξη. Η υποστήριξη μπορεί να εκλάβει διάφορες μορφές (σεμινάρια, workshops, συναντήσεις ομάδων, ατομικές διαλέξεις, παρατήρηση των προσπαθειών, γραπτές αναφορές...). Θεωρείται ιδανικό κατά τη φάση της ροής, το εμπλεκόμενο άτομο να έχει αποκρυσταλλώσει το στόχο της έρευνας δράσης, να έχει συμβουλευτεί ανθρώπινες πηγές (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, διευθυντές, μέλη της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας), να έχει εντυπώσει στη σχετική βιβλιογραφία με το θέμα, να έχει συλλέξει δεδομένα από τις

61 Noffke, S., Stevenson, R. (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.

62 Arhar, J., Holly, M.L., Kasten, W.C. (2001). *Action research for teachers: Travelling the yellow brick road*. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill.

63 Hewitt, R., Little, M. (2005). *Leading action research in schools*. Daytona Beach: University of central Florida, Department of education.

64 Schoen, S.F. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House* May- June 2007, pp. 211-217.

65 Schoen, S. F., Bullard, M. (2002). Action research during recess: A time for children with autism to play and learn. *Teaching Exceptional Children*, 35 (1), pp. 36-39.

66 Schoen, S. F., Thomas, R. (2006). Altering the inappropriate comments of a student with multiple disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (1), pp. 75-79.

67 Schoen, S.F. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House* May- June 2007, pp. 211-217.

68 Schoen, S.F. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House* May- June 2007, pp. 211-217.

χιλιάδες, πλέον, διαθέσιμες πηγές. Κατά τη φάση αυτή, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν πλήρως τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει κατά το προηγούμενο στάδιο, κάτι το οποίο για να συμβεί πρέπει να αρχίσει η εφαρμογή της ερευνητικής προσπάθειας. Τέλος, η τρίτη φάση, η γενίκευση, θεωρείται πολύ σημαντική, επειδή εστιάζει στη διάχυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής προσπάθειας και στην ενημέρωση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά τη φάση της γενίκευσης, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μοιράζονται την εμπειρία τους με άλλους συναδέλφους και μέσα από εποικοδομητικούς διαλόγους δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να επαναληφθεί ή να συνεχιστεί, υπό-ενδεχομένως- άλλους όρους, η έρευνα δράση.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μετά το πέρας της ερευνητικής απόπειρας επιφέρει, μεταξύ άλλων, κάτι πολύ σημαντικό: θετική προδιάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως προς την αλλαγή. Η αίσθηση αισιοδοξίας, δύναμης, ενέργειας δίνει στους εκπαιδευτικούς τη βεβαιότητα πως είναι ικανοί για περαιτέρω βελτίωση των ίδιων και των μαθητών τους και παράλληλα αυξάνει τις πιθανότητες επανάληψης της έρευνας από τους ίδιους ή από άλλους συναδέλφους. Τέλος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης σφυρηλατεί σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να στοχαστούν κριτικά πάνω στην παιδαγωγική ερευνητική εμπειρία που βίωσαν και να κρίνουν από κοινού την ακολουθούμενη πορεία, εντοπίζοντας λάθη ή παραλείψεις και τονίζοντας τα θετικά σημεία. Η έρευνα δράση, ουσιαστικά, καλεί τους εκπαιδευτικούς που δέχονται τις καινοτόμες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο να αναμετρηθούν με τον εαυτό τους και τις πρακτικές τους και να καταλήξουν πιο έμπειροι και πιο συγκροτημένοι.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., Gstettner, P. (1993). Action Research: A closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1.3, pp. 329-360.

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

Arhar, J., Holly, M.L., Kasten, W.C. (2001). *Action research for teachers: Travelling the yellow brick road*. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill.

Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59, pp. 25-27.

Berliner, D.C., Baron, T., Blanchard, J., et al. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism, in: J. Sikula (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition, pp. 1108-1149. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Bradley-Levine, J., Smith, J., Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, v.3, pp. 152-161.

Calhoun, E. (2007). Leaders as researchers: Supporting practitioner enquiry through the NCSL Research Associate Programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, pp. 479-497.

Cardno, C. (2006). Leading change from within: action research to strengthen curriculum leadership in a primary school. *School Leadership and Management*, 26 (5), pp. 453-471.

Cardno, C., Piggot-Irvine, E. (1996). Incorporating action research in school senior management training. *International Journal on Educational Management*, 10 (5), pp. 19-24.

Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική-εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράση*. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.

Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education Leadership*, 4, pp. 6-11.

Dufour, R., Eaker, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.

Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), pp. 105-123.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (2003). Interview with John Elliott, 6 December 2002. *Educational Action Research*, 11.2, pp. 169-180.

Haramain, A. (1993). La personne trait d'union entre la recherche et la formation. Dans Bordeleau L.G. et al., (idition). *Libérer la recherche en iducation*, tome 2. Actes du 3^e Congrès des Sciences de l'iducation de langue française. Ottawa: Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

Hewitt, R., Little, M. (2005). *Leading action research in schools*. Daytona Beach: University of central Florida, Department of education.

Huberman, K. (1993). Changing Minds, in Day, C., ET AL. (επιμ.), *Research on Teacher Thinking*. London: Falmer.

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner*, Victoria: Deakin University Press, Geelong.

Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice, in *Action Research in Practice: Partnerships for social justice in education*. Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (eds.). London: Routledge.

Kemmis, S., McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 567-605, 2nd eds. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lanaris, C. (2001). Changer et connaître: la recherche formation, une voie privilégiée de changement de pratique iducative. Dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* sous la direction de Corriveau, L., & Tulasiewicz, X. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal Social Issues*, 2 (4), pp. 34-46.

Mc Niff, J. (1998). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.

Noffke, S., Stevenson, R. (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.

Pearo, M. (2005). Developing a professional learning community through action research. (Doctoral

dissertation, Columbia University Teachers College). *Dissertation Abstracts International*, 66.

Rapaport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Kidd*, 23, pp. 499-513.

Reason, P., Rowan, J. (1981). *Human Inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. Chichester: Wiley.

Robinson, V.J.M. (1993). *Problem based methodology*. Oxford: Pergamum Press.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rust, F., Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12, pp. 69-86.

Schoen, S.F. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House* May- June 2007, pp. 211-217.

Schoen, S. F., Bullard, M. (2002). Action research during recess: A time for children with autism to play and learn. *Teaching Exceptional Children*, 35 (1), pp. 36-39.

Schoen, S. F., Thomas, R. (2006). Altering the inappropriate comments of a student with multiple disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (1), pp. 75-79.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.

Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1, pp. 48-53.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.

Warrigan, J. (2006). Action research: A viable option for effecting change. *J. Curriculum Studies*, 38 (1), pp.1-14.

Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teacher's professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 71-105.

Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109, pp. 699-739.

Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA.

Educational action research, 11, pp. 301-326.

Zygouris-Coe, V., Pace, B., Malecki, C., Weade, R. (2001). Action Research: a situated perspective. *Qualitative Studies in Education*, v.14/3, pp. 399-412.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Βαρσαμίδου Αθηνά** είναι εκπαιδευτικός Β΄θμιας Εκπαίδευσης-Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης (Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου) και κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών: Σπουδές στην Εκπαίδευση (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου). Επιστημονικά ενδιαφέροντα: θέματα αξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού, ένταξη φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και προσωπική ανάπτυξη μαθητών. Στοιχεία Επικοινωνίας: athina10v@yahoo.gr avarsamidou@edc.uoc.gr.

Δουμανίδου Σοφία
Σβίρου Ευαγγελία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία

Περίληψη

Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο χώρο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις θεμελίωσαν και προσδιόρισαν τη λειτουργία των ειδικών σχολείων τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια δημιουργώντας ένα καθαρά καινούριο πλαίσιο, το οποίο πρέπει να ενταχθεί στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Βασική προϋπόθεση, για να χαρακτηριστεί αποδοτική και ομαλή αυτή η ένταξη, είναι η συνεργασία και οι κοινές εκπαιδευτικές δράσεις μεταξύ των σχολείων. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας σχετικά με τις δομές ειδικής αγωγής. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν αυτές οι απόψεις και να εξετασθεί αν προάγουν τις γενικότερες ισορροπίες του ελληνικού εκπαιδευτικού οικοδομήματος και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών προοπτικών εξέλιξής του.

The ideas of general education teachers about special schools

Abstract

Special education is a constantly developing field so much in Greece, as at a

global level. The related legislation established and determined the operation of special schools during the last fifteen years and created a whole new field that have to integrate in the general educational system. The cooperation and the common education projects between various schools are essential conditions in order this integration to be regular and effective. Thus, it is important to record the general education teachers' ideas about special schools. The aim of the present study is to investigate these ideas and examine whether they promote the stabilities and help create good future prospects for the Greek educational system.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτέλεσε αντικείμενο κοινωνικών αγώνων και υπέστη αρκετές αλλαγές, μέχρι να πάρει τη μορφή που έχει στις μέρες μας. Τα εν λειτουργία ειδικά σχολεία του σήμερα μπορούν να θεωρηθούν νεοσύστατες σχολικές μονάδες, καθώς δεν έχουν συμπληρώσει παρά μόνο λίγα χρόνια ζωής. Ως εκ τούτου, ενίοτε αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό ή άγνοια από γονείς, εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Κάτι τέτοιο όμως δε συνάδει με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που το χαρακτηρίζει η αποδοτικότητα, η ανταπόκριση στις υψηλές κοινωνικές απαιτήσεις και η άμεση προσαρμογή σε κάθε είδους εξελίξεις. Κάθε σχολική μονάδα, όσο ιδιαίτερη ή μικρή κι αν είναι, οφείλει να είναι ανοιχτή προς την τοπική και ευρύτερη κοινωνία και να εκθέτει καθημερινά το έργο της σε ένα σύνολο γονέων, εκπαιδευτικών και προϊσταμένων εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να προσδιορίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία και δη, για τη λειτουργία αυτών. Κάτι τέτοιο κρίνεται σκόπιμο, καθώς η συνεργασία ειδικών και γενικών λειτουργιών εκπαίδευσης σε ατομικό ή διασχολικό επίπεδο κρίνεται απαραίτητη για πάρα πολλούς λόγους. Ένας από αυτούς, και ίσως ο κυριότερος, είναι η άρση αποκλεισμών και η πολυπόθητη κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με διαταραχές ανάπτυξης. Οι πιθανές θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία δεν αποτελούν ένα απλό εσωτερικό υπηρεσιακό θέμα, αλλά έναν παράγοντα συνοχής που μπορεί να συμβάλει στην εν γένει ομαλή και αποδοτικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Προκειμένου λοιπόν να διερευνηθούν οι συγκεκριμένες απόψεις, προβήκαμε σε έρευνα συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνάς μας ήταν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης από διάφορες περιφέρειες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που συλλέξαμε με τη βοήθεια στατιστικού πακέτου κοινωνικών επιστημών για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1 Ιστορία της Ειδικής Αγωγής

Τα αναπτυξιακά σύνδρομα και οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα συνεχές πεδίο μελέτης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και να δοθεί στους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Το πλαίσιο της ειδικής αγωγής αποτελεί ένα πολύπαθο χώρο στον οποίον συντελέστηκαν διάφορες μεταβολές και τις τελευταίες δεκαετίες μονοπωλεί το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον πολλών μελετητών παιδαγωγικής έρευνας. Αλληπάλληλες έρευνες από το σύνολο των προηγμένων χωρών εμπλουτίζουν αδιάκοπα την υπάρχουσα βιβλιογραφία και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών της ειδικής αγωγής. Η εκπαιδευτική και η ακαδημαϊκή κοινότητα σε μια σύγχρονη κοινή πορεία έρευνας και αλληλεπίδρασης ανακαθορίζουν συνεχώς το ιδανικό πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ή πιο βαριές αναπηρίες. Χαρακτηριστικό της παραπάνω προσπάθειας είναι η συνεχόμενη εισροή επιστημονικών όρων και η αλλαγή των υφιστάμενων για χάρη της ακρίβειας, των διαχωρισμών και της ορθότερης περιγραφής κάθε αναπτυξιακού προφίλ. Μαθητές που χαρακτηρίζονταν απλώς ατίθασοι ή ανίκανοι τώρα προσεγγίζονται με περισυλλογή και με τρόπο που διασφαλίζει την κατανόηση κατά τη διδασκαλία. Μέσω των απαραίτητων μετασχηματισμών του γνωστικού αντικειμένου προάγεται η οικοδόμηση γνώσης και καλλιέργεια δεξιοτήτων σε περιπτώσεις παιδιών που παλιότερα αδυνατούσαν να ακολουθήσουν την πρόοδο μιας τυπικής τάξης και στιγματίζονταν για αυτό.

Προτού όμως το κοινωνικό σύνολο περιβάλλει την ειδική αγωγή με την επιστημοσύνη που της αρμόζει, τα άτομα με αναπηρίες έγιναν δέκτες αδιαφορίας, παραγκωνισμού, χλευασμού, ακόμα και μίσους. Χαρακτηριστικό είναι ότι μέχρι το τέλος του 17ου αιώνα στην εξήγηση των αναπηριών ή των “ασυνήθιστων” συμπεριφορών εμπλέκονταν τα θεία, οι προλήψεις και οι δεισιδαιμονίες. Η αναθεώρηση αυτών των αιτιολογήσεων έγινε από τον επόμενο αιώνα, ωστόσο η αντιμετώπιση και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες συνέχισαν να βρίσκονται σε μη αποδεκτά επίπεδα. Μέχρι τα μέσα του εικοστού αιώνα η περιθωριοποίηση και η ιδρυματοποίηση της συγκεκριμένη πληθυσμιακής ομάδας μείωνε δραματικά τις ευκαιρίες εκπαίδευσής της. Από τη δεκαετία 1970 και μετέπειτα λαμβάνουν χώρα οι πρώτες θεμελιώσεις εκπαιδευτικών δικαιωμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όπου γίνεται σαφές πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακά σύνδρομα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στη μάθηση. Χρονιά σταθμός για την εκπαίδευση των ατόμων αυτών θεωρείται το 1994 κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιείται το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, στο οποίο πήραν μέρος εικοσιπέντε οργανώσεις και ενενήντα δύο κυβερνήσεις.

2.2 Νομοθετικό Πλαίσιο

Στην Ελλάδα καίρια νομοθετική διάταξη για την ειδική αγωγή είναι ο νόμος 2817/2000 που προσδιόρισε το πλαίσιο λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ). Πλέον στη χώρα μας λειτουργούν ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα Ειδικά Νηπιαγωγεία και τα Ειδικά Δημοτικά, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα Ειδικά Γυμνάσια, τα Ειδικά Λύκεια και τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής. Αυτές οι σχολικές μονάδες βρίσκονται κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και προσιδιάζουν κατά πολύ τον κύκλο εργασιών των κοινών σχολείων γενικής αγωγής.

Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακά σύνδρομα όπως ο αυτισμός, το σύνδρομο down κτλ. Για να φοιτήσει ένας μαθητής σε κάποιο από τα παραπάνω σχολεία, πρέπει να εξετασθεί και κατόπιν να πάρει ανάλογη γνωμάτευση από το Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Τα ΚΕΔΔΥ στελεχώνονται από συγκεκριμένους επιστήμονες και κατόπιν ενδεδειγμένων δοκιμασιών και εξέτασης του κάθε παιδιού, γνωμοδοτούν σε ποιο σχολείο θα πρέπει αυτό να φοιτήσει προκειμένου να συνεχιστεί ορθά η ανάπτυξή του. Τα ΚΕΔΔΥ είναι επίσης αρμόδια για την σύνταξη έκθεσης σχετικά με το μαθησιακό αλλά και το γενικότερο αναπτυξιακό προφίλ του υπό εξέταση μαθητή. Η έκθεση αυτή περιλαμβάνεται στον ατομικό φάκελο του παιδιού και μπορεί να προσφέρει πολύτιμες κατευθυντήριες οδηγίες στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να το διδάξουν στη συνέχεια. Εκτός από την παραπάνω έκθεση, πολύτιμες κατευθύνσεις για την αποδοτική διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί κάποιος να βρει στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής τα οποία εκπονούνται από το Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ή από κάποιο φορέα που ανήκει σε αυτό, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι έντονη, καθώς, όπως αναφέρθηκε, οι εξελίξεις στην παιδαγωγική έρευνα και κυρίως σε αυτό το συγκεκριμένο τομέα είναι αλματώδεις.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής διαφέρουν από τα κοινά Αναλυτικά Προγράμματα και ουσιαστικά καθορίζουν τον πυρήνα λειτουργίας των δομών ειδικής αγωγής. Κάθε αναπτυξιακή διαταραχή αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο νευροψυχολογικό προφίλ, σε συγκεκριμένα στοιχεία συμπεριφοράς, νοητικής λειτουργίας και προσωπικότητας¹. Όλα τα παραπάνω πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση

1 Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής αναπηρίας. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Universitystudiopress. σ. 32.

του παιδιού, τη στοχοθεσία και τη δόμηση εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σε κάθε περίπτωση και παρά το σύνολο όλων αυτών των ιδιαίτερων και ενίοτε ετερόκλητων στοιχείων που συνυπάρχουν σε ένα ειδικό σχολείο, η βιβλιογραφία αναφέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία μιας ειδικής εκπαιδευτικής δομής²³. Συνήθη και γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου είδους αναπηρίες είναι ελλείμματα και δυσχέρειες στη μνήμη, στην προσοχή, στη χρήση γνωστικών στρατηγικών, στην επεξεργασία πληροφοριών, στην κοινωνική προσαρμογή και στην επικοινωνία⁴⁵. Ως εκ τούτου, για την αποδοτική γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, σημαντικά στοιχεία θεωρούνται η απλότητα, η επανάληψη, η διαθεματική προσέγγιση, ο ομαδοκεντρικός προσανατολισμός, τα παιχνίδια ρόλων, η χρήση τεχνολογικών μέσων, η σωστή διαρρύθμιση της τάξης, η έλλειψη διασπαστικών στοιχείων και ένα πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο η πληροφορία προσφέρεται με όλους τους δυνατούς τρόπους⁶⁷⁸. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ορθή λειτουργία ενός ειδικού σχολείου παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη από όλους τους εμπλεκόμενους στην οργάνωσή του. Επίσης, γίνεται σαφές ότι το πλαίσιο οικοδόμησης της γνώσης διαφέρει κατά πολύ από αυτό που παρατηρείται στο γενικό σχολείο. Είναι αλήθεια ότι τα τελευταία χρόνια το τυπικό σχολείο έχει κάνει αρκετά βήματα εκσυγχρονισμού των διδακτικών του προσεγγίσεων. Έχει απαρνηθεί, κατά ένα ποσοστό, τις δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις μετάδοσης της πληροφορίας εκ της έδρας, δίνοντας χώρο για σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που βασίζονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, στην συνεργασία, στην ανακαλυπτική και στη βιωματική μάθηση. Παρόλα αυτά, το γενικό πλαίσιο μάθησης συνεχίζει να έχει ουσιώδεις διαφορές με το ειδικό καθώς οι ιδιαιτερότητες στο τελευταίο είναι πολλαπλές και οι απαιτήσεις μεγαλύτερες.

2 Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

3 Henley, M., Ramsey, R.S., & Algozzine, R.F. (2006). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.

4 Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10, σ. 164-166.

5 Westwood, P. (2010). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. Routledge, USA. σ. 82-85.

6 Copeland, S., & Hughes, C. (2002). Effects of Goal Setting on Task Performance of Persons with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), σ. 41-44.

7 Kretlow, A., Lo, Y., White, R., & Jordan, L. (2008). Teaching Test-taking Strategies to Improve the Academic Achievement of Students with Mental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), σ. 405-408.

8 Smith, D. J., & Nelson, R. (1997). Goal, setting, self-monitoring, and self-evaluation for students with disabilities. In M. Agran (Ed.), *Student-directed learning Teaching self-determination skills* (pp.80-110). Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.

2.3 Θεωρητικό Υπόβαθρο Ειδικής Αγωγής

Το ζήτημα της φοίτησης των παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες σε ένα ειδικό σχολείο ή στο γενικό σχολείο μέσω διαδικασιών συνεκπαίδευσης είναι αντικείμενο έρευνας και αναμφίβολα εγείρει πολλές διαφωνίες στην ακαδημαϊκή και την εκπαιδευτική κοινότητα. Υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι είναι υπέρμαχοι των ειδικών σχολείων και πολέμιοι της ενσωμάτωσης των ειδικών πληθυσμών στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης⁹¹⁰. Σε πρόσφατη έρευνα καταγράφηκαν αρνητικές απόψεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης¹¹. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες καταγράφηκαν οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών και τα οφέλη για τους μαθητές ειδικής αγωγής όταν φοιτούν στο κοινό σχολείο¹²¹³.

Ειδικότερα στο θέμα της συνεκπαίδευσης, οι Subban και Sharma αναφέρουν ανάλογες θετικές απόψεις μαζί όμως και με προβληματισμούς που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης μελέτης για τις περιπτώσεις παιδιών με βαριά αναπτυξιακά σύνδρομα¹⁴. Σε αντίστοιχη έρευνα στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών σχολών που μετέπειτα θα εισέρχονταν στον εργασιακό χώρο ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, καταγράφηκε θετική μεν στάση απέναντι στην ένταξη, αλλά με την προϋπόθεση την πρότερη εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία σε ειδικούς πληθυσμούς¹⁵. Οι Avramidis, Bayliss και Burden καταγράφουν επίσης θετικές απόψεις απέναντι στην ένταξη από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι έχουν ήδη έρθει σε επαφή με κάποιο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης και έχουν ανάλογη εμπειρία¹⁶. Όπως είναι φανερό, οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στο γενικό σχολείο ποικίλουν. Καταγράφονται μεν θετικές απόψεις αλλά και έντονος προβληματισμός¹⁷.

9 Kauffman, J. M., (1999). Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), σ. 248.

10 Rakap, S, Kaczmarek, L (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), σ. 60.

11 Dev, S., & Kumar, J. (2015). Teacher's perception towards integration of learning disabled students into regular class room – a study in Dubai & Abu Dhabi schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, σ. 610-611.

12 D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M., (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42(1), σ.9-10.

13 Elhoweris, H., & Alsheikh, N., (2006). Teachers' attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), σ. 196-197.

14 Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2), σ. 181-182.

15 Ajuwon, P., Lechtenberger, D., Friffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. (2012). General education pre-service teachers perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), σ. 48.

16 Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), σ.189-191.

17 Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of*

Η ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακά σύνδρομα στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης είναι ένα πολυσύνθετο θέμα, που δεν εντάσσεται στο αντικείμενο έρευνας αυτής της εργασίας. Ωστόσο, κρίθηκε σημαντικό να αναφερθούν κάποιες από τις πολλαπλές έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με την ένταξη, καθώς πρόκειται για την εναλλακτική επιλογή εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες και την αποδυνάμωση των ειδικών σχολείων. Η μη απόλυτη αποδοχή της ένταξης των ειδικών πληθυσμιακών ομάδων από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που διαφαίνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διατηρούν τα ειδικά σχολεία ως σημαντικές σχολικές μονάδες στη θεώρηση αυτών των εκπαιδευτικών.

Στην Ευρωπαϊκή ήπειρο η κάθε χώρα επιλέγει διαφορετική προσέγγιση στο θέμα και είτε διατηρεί πολλά εν λειτουργία ειδικά σχολεία είτε προωθεί τις διαδικασίες ενσωμάτωσης. Σε κάθε περίπτωση όμως, το που θα φοιτήσει ένας μαθητής μη τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να αποφασίζεται με βάση το ποιο διδακτικό πλαίσιο θα τον ευνοήσει περισσότερο και όχι μέσα σε ένα ρεύμα επιτακτικής ενσωμάτωσης, που στην προσπάθεια διόρθωσης παλιών λανθασμένων στάσεων του κοινωνικού συνόλου αφηγά την ουσιαστική, επιστημονική προσέγγιση της ολόπλευρης ανάπτυξης ενός παιδιού. Το παραπάνω δεν αποτελεί υπεράσπιση των ειδικών σχολείων έναντι της ένταξης, αλλά μια επισήμανση των κινδύνων που ελλοχεύουν κατά τη διαχείριση τόσο σημαντικών θεμάτων και την επιστημοσύνη με την οποία πρέπει να περιβάλλεται μια τέτοια απόφαση.

3. Η Έρευνα

3.1 Σκοπός της Έρευνας

Εφόσον λοιπόν τα ειδικά σχολεία παραμένουν μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής για αυτές τις δομές. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετασθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενικά σχολεία σχετικά με τις σχολικές δομές ειδικής αγωγής. Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα έχουν θετικές απόψεις για τα ειδικά σχολεία και ότι θα έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε αυτά.

Επιπρόσθετα, όπως φάνηκε από την παράθεση των παραπάνω βιβλιογραφικών αναφορών, οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις λειτουργών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της ένταξης και της συνεκπαίδευσης μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης υπερτερούν των ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα ειδικά

σχολεία. Κάτι τέτοιο γίνεται εύκολα αντιληπτό από την επισκόπηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας. Πρόκειται για ένα βιβλιογραφικό κενό που ενισχύει την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

3.2 Μεθοδολογία της Έρευνας

3.2.1 Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 227 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες αυτοί προέρχονταν από τις περιφέρειες εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, Κεντρικής Μακεδονίας, Κρήτης και Αττικής. Εξ αυτών, 141 ήταν γυναίκες ενώ 86 ήταν άντρες. Σχετικά με το επίπεδο της μόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, 76% ήταν κάτοχοι πτυχίου βασικών σπουδών σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), 21% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ μόλις 3% ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Τέλος, όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των λειτουργών γενικής εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, 17% είχε 0-15 χρόνια, 48% είχε 16-30 χρόνια και 35% είχε πάνω από 30 χρόνια (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

	0 - 15 χρόνια	16 - 30 χρόνια	> 30 χρόνων
Ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος	17%	48%	35%

3.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Το εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και κατασκευάστηκε ειδικά για αυτόν το σκοπό. Το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής δεδομένων προσφέρει βασικά πλεονεκτήματα, όπως την εύκολη διανομή σε πολλούς συμμετέχοντες και σε πολλές γεωγραφικές περιοχές¹⁸. Η πρώτη φάση κατασκευής του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις μιας ομάδας ατόμων τα οποία είχαν κοινά χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε επεξεργασία τους προκειμένου να καθοριστούν οι κύριοι άξονες της δοκιμασίας. Μετά τον προσδιορισμό των βασικών αξόνων, δομήθηκε το ερωτηματολόγιο και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν συμμετείχαν στη βασική έρευνα. Μετά τη πιλοτική εφαρμογή, κάποιες από τις αρχικές ερωτήσεις διαφοροποιήθηκαν. Η εσωτερική

18 Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε με βάση το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach ο οποίος κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha=.801$).

Το ερωτηματολόγιο αρχικά περιέγραφε τους στόχους της έρευνας, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για την ορθή διεξαγωγή του όλου ερευνητικού εγχειρήματος¹⁹. Κατόπιν, οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το επίπεδο γνώσεων, το σχολείο εργασίας, κτλ. Μετά ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα ειδικά σχολεία. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές ήταν κλιμακούμενες τύπου Likert και οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν απάντηση σε μια διαβάθμιση από το ένα (1) έως το πέντε (5). Οι διαβαθμίσεις ήταν οι εξής: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ και 5=Πάρα Πολύ. Η κλίμακα Likert προτείνεται από πολλούς ερευνητές για ανάλογες ερευνητικές διαδικασίες μέτρησης απόψεων και στάσεων²⁰²¹.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν διαδικτυακό, καθώς κάτι τέτοιο προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα κάνοντας χρήση των νέων τεχνολογιών. Βασικά χαρακτηριστικά που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή ήταν η ευκολία στη πρόσβαση από κάθε εκπαιδευτικό ανεξάρτητα σε ποια περιφέρεια εκπαίδευσης εργάζεται, η άμεση συλλογή δεδομένων και το γενικότερο μηδαμινό κόστος διεξαγωγής της έρευνας²².

3.2.3 Μέθοδος Ανάλυσης Ερευνητικών Δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες SPSS και συγκεκριμένα η έκδοση 22.0. Τα μέτρα κεντρικής τάσης υπολογίστηκαν μέσω περιγραφικής στατιστικής.

3.3 Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στις κύριες ερωτήσεις του εργαλείου έρευνας οι οποίες αποτέλεσαν και τους βασικούς άξονες δόμησης του.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατά μεγάλο ποσοστό θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη των ειδικών σχολείων. Συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες του δείγματος (57%) καταγράφουν την ύπαρξη αυτών των σχολικών μονάδων πολύ αναγκαία, 11%

19 Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

20 Mauer, T., & Pierce, H. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), σ. 325-326.

21 Φύλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

22 Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), σ. 216-219.

του δείγματος την καταγράφουν ως πάρα πολύ αναγκαία ενώ μόνο 6% των συμμετεχόντων τη θεωρεί καθόλου ή λίγο αναγκαία.

Όσον αφορά τη διάθεση συνεργασίας με ένα ειδικό σχολείο, εξαιρετικά θετικοί εμφανίστηκαν εκ νέου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια (52%) θα ήθελαν πάρα πολύ να συνεργαστούν με κάποιο ειδικό σχολείο ενώ το 31% του δείγματος σημείωσε ότι θα ήθελε να συνεργαστεί πολύ, δημιουργώντας ένα αθροιστικό ποσοστό της τάξης του 83% για τις επιλογές “πολύ” και “πάρα πολύ”. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η επιλογή “καθόλου” σε αυτή την ερώτηση δεν προτιμήθηκε από τους ερωτηθέντες, μένοντας έτσι στο ποσοστό 0% (Πίνακας 2).

Στον Πίνακα 3 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή των ειδικών σχολείων στη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακά σύνδρομα.

Πίνακας 2: Απόψεις σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης των ειδικών σχολείων και την επιθυμία συνεργασίας με αυτά στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ή κάποιου άλλου project

	Πόσο αναγκαία θεωρείτε την ύπαρξη των ειδικών σχολείων	Θα θέλατε να συνεργαστείτε με κάποιο ειδικό σχολείο
Καθόλου	5%	0%
Λίγο	1%	2%
Μέτρια	26%	15%
Πολύ	57%	31%
Πάρα πολύ	11%	52%

Πίνακας 3: Απόψεις σχετικά με τη συμβολή των ειδικών σχολείων στη γνωστική και στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα έχουν εξέχουσα σημασία, καθώς ουσιαστικά περιγράφουν τη βασική αποστολή κάθε σχολικής μονάδας. Και σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες επέλεξαν κατά συντριπτική πλειοψηφία τις απαντήσεις “πολύ” και “πάρα πολύ”. Το 43% του δείγματος σημείωσε ότι η φοίτηση σε ειδικό σχολείο συμβάλλει πολύ στη γνωστική ανάπτυξη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την επιλογή “πάρα πολύ” ήταν 41%. Μόνο 1% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η φοίτηση σε αυτές τις σχολικές μονάδες δε βοηθά

καθόλου τους μαθητές ειδικής αγωγής. Όσον αφορά στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών, το 78% του δείγματος πιστεύει ότι προωθείται από τη φρόιτηση σε ειδικά σχολεία. Αντίθετα, μόνο 5% του δείγματος καταγράφει ότι οι μαθητές των ειδικών σχολείων αναπτύσσονται καθόλου ή λίγο ψυχοκοινωνικά όταν φοιτούν σε αυτά. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν καθοριστικό το έργο που επιτελείται μέσα στις μονάδες ειδικής αγωγής και πιθανόν αυτό να αποτελεί μια έκφραση εκτίμησης προς τους συναδέλφους τους που εργάζονται μέσα σε αυτές τις δομές.

Περαιτέρω στοιχεία σχετικά με την έκταση της προαναφερόμενης εκτίμησης δίνουν τα δεδομένα του Πίνακα 4, όπου παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το πόσο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Το 42% του δείγματος θεωρεί τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ειδικά σχολεία πολύ καταρτισμένους σχετικά με το έργο που έχουν αναλάβει να φέρουν εις πέρας. Ωστόσο, σημαντικό είναι και το ότι 40% τους θεωρεί μέτρια έως καθόλου καταρτισμένους.

Πίνακας 4: Απόψεις σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και την περαιτέρω βοήθεια που χρειάζονται τα ειδικά σχολεία από την πολιτεία

	Πόσο καταρτισμένους θεωρείτε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	Πόσο αναγκαία θεωρείτε την περαιτέρω βοήθεια της πολιτείας προς τα ειδικά σχολεία
Καθόλου	5%	8%
Λίγο	11%	13%
Μέτρια	24%	19%
Πολύ	42%	49%
Πάρα πολύ	18%	11%

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ερώτηση σχετικά με την περαιτέρω βοήθεια από την πολιτεία προς τις δομές ειδικής αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και αυτό που καταγράφεται με ευκολία είναι ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (49%) θεωρούν αυτή την ενίσχυση πολύ αναγκαία. Το 21% του δείγματος θεωρεί μια περαιτέρω ενίσχυση καθόλου ή λίγο αναγκαία.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των λειτουργών εκπαίδευσης γενικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια έχει θετικές απόψεις για την αναγκαιότητα ύπαρξης των δομών εκπαίδευσης ειδικής

αγωγής, ενώ εντυπωσιακό μπορεί να χαρακτηριστεί το ποσοστό επιθυμίας τους για συνεργασία με ένα ειδικό σχολείο. Όσον αφορά το πως κρίνουν οι συμμετέχοντες τη συνεισφορά των ειδικών σχολείων στη γνωστική και στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, καταγράφηκαν και εδώ θετικές απόψεις. Οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι τα ειδικά σχολεία συνεισφέρουν πολύ ή πάρα πολύ στη γνωστική και στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ποσοστά που άγγιξαν το 84% και το 78%. Τα συγκεκριμένα ποσοστά έχουν σημασία, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο συμμετέχοντες είναι επίσης λειτουργοί εκπαίδευσης, οπότε μπορούν να κρίνουν διαφορετικά από ότι ένας πολίτης που ανήκει σε άλλο εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική συνάφεια δίνει επιπλέον βαρύτητα και στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων της ερώτησης σχετικά με το πόσο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Αν και σε αυτή την περίπτωση οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη διασπορά και δεν επικεντρώνονται μόνο στη θετική πλευρά, το ποσοστό για την επιλογή “πολύ” ανέρχεται στο 42%. Η κατάρτιση, εκτός από θέμα προσωπικής προσπάθειας και αφοσίωσης, είναι ενίοτε θέμα παροχής ευκαιριών ή επιμόρφωσης που προωθείται από τα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια και την πολιτεία. Γενικότερα, ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάζεται πολύ από την οικονομική και οργανωτική υποστήριξη που επιλέγει να δείξει η εκάστοτε πολιτεία. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο εντάχθηκε η ερώτηση σχετικά με το πόσο αναγκαία θεωρούν οι συμμετέχοντες την περαιτέρω ενίσχυση του κράτους προς τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Σχεδόν οι μισοί εκ των ερωτηθέντων (49%) απάντησαν ότι αυτή η βοήθεια είναι πολύ αναγκαία. Το συγκεκριμένο ποσοστό είναι εξόχως σημαντικό, καθώς, αν υποθέσουμε ότι οι μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής μοιράζονται τους ίδιους πόρους, κάθε επιπλέον ενίσχυση προς τον ένα χώρο πιθανόν να μείωνε τις παροχές προς τον άλλον. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρθηκε στην ερώτηση, διότι δεν είναι απόλυτο ή βέβαιο, παραμένει όμως ένας λογικός συλλογισμός που θα μπορούσαν να κάνουν συμμετέχοντες κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν εν συνόλω θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι πολύ ενθαρρυντικά και μπορούν να χαρακτηριστούν ως ένα θετικό βήμα προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα αλληλεγγύης, συνεργασίας και αποτελεσματικότητας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διάθεση συνεργασίας από την πλευρά των εργαζόμενων στα γενικά σχολεία δεν είναι η μόνη αναγκαία συνθήκη για την πλήρη ενσωμάτωση των ειδικών σχολείων στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, ωστόσο είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα. Εκτός από την καλή επικοινωνία μεταξύ των λειτουργών εκπαίδευσης, αναμφίβολα απαιτείται η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τους υπεύθυνους εκπαίδευσης της πολιτείας με συνεχείς ευκαιρίες για επιμόρφωση, ανάδειξη κοινών δράσεων και εκπόνηση

προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια αξιών.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία αρκετές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ειδικά σχολεία. Αντίθετα, υπάρχουν πάρα πολλές μελέτες σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σε αυτές τις έρευνες δεν παρατηρείται απόλυτη αποδοχή της ένταξης ως τη μόνη επιλογή για τη διδασκαλία των μαθητών αυτών, κάτι που αυτόματα καθιστά τα ειδικά σχολεία ως παραμένουσες, σημαντικές δομές εκπαίδευσης στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται εν μέρει και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα οποία δείχνουν θετικές απόψεις απέναντι στα ειδικά σχολεία.

Για τον εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προτείνονται κι άλλες μελέτες πάνω στο θέμα, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα και να προσδιοριστούν επακριβώς οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τα ειδικά σχολεία. Επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν αν και πως διάφορες μεταβλητές όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) ή το βασικό αντικείμενο σπουδών του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις υπό εξέταση απόψεις. Γενικότερα, προτείνεται να πραγματοποιηθούν έρευνες που να εξετάζουν γενικότερα την αποδοχή των ειδικών σχολείων και τη γνώση για αυτά από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς φορείς αλλά και από το κοινωνικό σύνολο. Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για τους υπευθύνους εκπαιδευτικών θεμάτων της πολιτείας, προκειμένου να προβούν σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες γνωριμίας και επαφής των σχολείων ειδικής αγωγής με τον υπόλοιπο εκπαιδευτικό κόσμο. Η αποδοχή των ειδικών σχολείων ως ισότιμων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δεν αποτελεί ένα διαδικαστικό ζήτημα ελάχιστονης σημασίας, αλλά ένα σύνθετο θέμα με κοινωνικές και ανθρωπιστικές προεκτάσεις. Πέρα από το ότι τα δικαιώματα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είναι αναντίρρητα και νομικά θεσμοθετημένα, κάθε δράση της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας οφείλει να περιβάλλεται με σεβασμό και αναγνώριση. Κάτι τέτοιο δεν πρέπει να γίνεται κάτω από το πρίσμα της φιλευσπλαχνίας ή του οίκτου αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο σύγχρονης δημοκρατίας, άρσης αποκλεισμών, αλληλεγγύης και αδιαπραγμάτευτης κοινωνικής ισότητας. Ο χώρος της παιδείας αποτελεί ίσως το κυριότερο θεματοφύλακα ιδανικών κάθε κοινωνικού συνόλου και, ως εκ τούτου, οφείλει να προσαρμόζεται άμεσα σε κάθε καινούρια πρόκληση και να πρωτοπορεί στη θεμελίωση και στη θωράκιση αξιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής Αναπηρίας. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : University studio press.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νόμος 2817. (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α'78/14.03.2000.
- Φύλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλωσση

- Ajuwon, P., Lechtenberger, D., Friffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. (2012). General education pre-service teachers perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3),41-49.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-121.
- Copeland, S., & Hughes, C. (2002). Effects of Goal Setting on Task Performance of Persons with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 40-54.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M., (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42(1), 4-11.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dev, S., & Kumar, J. (2015). Teacher's perception towards integration of learning disabled students into regular class room – a study in Dubai & Abu Dhabi schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, 605-611.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N., (2006). Teachers' attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 192-197.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Re-*

- search, 15(2), 195-219.
- Henley, M., Ramsey, R.S., & Algozzine, R.F. (2006). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Kauffman, J. M., (1999). Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), 244-254.
- Kretlow, A., Lo, Y., White, R., & Jordan, L. (2008). Teaching Test-taking Strategies to Improve the Academic Achievement of Students with Mental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 397-408.
- Mauer, T., & Pierce, H. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 324-329.
- Rakap, S, Kaczmarek, L (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10, 163-173.
- Smith, D. J., & Nelson, R. (1997). Goal, setting, self-monitoring, and self-evaluation for students with disabilities. In M. Agran (Ed.), *Student-directed learning Teaching self-determination skills* (pp.80-110). Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2), 176-184.
- Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Westwood, P. (2010). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. Routledge, USA.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Δουμανίδου Σοφία** είναι τελειόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Έχει παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια από εξειδικευμένα εκπαιδευτικά κέντρα και αντίστοιχους φορείς και εργάζεται ερευνητικά σε θέματα ειδικής αγωγής με έμφαση στην πολιτική της εκπαίδευσης. Ερευνητικά δραστηριοποιείται στους τομείς ειδική αγωγή σε εκπαιδευτικές δράσεις με άτομα με ειδικές ανάγκες και λειτουργικό θέατρο και δραματοποίηση σε ειδικές μορφές εκπαίδευσης.

Η κ. **Σβίρου Ευαγγελία** είναι απόφοιτος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ) και κάτοχος δύο μεταπτυχιακών διπλωμάτων εξειδίκευσης α) στις “Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτικές Δομές και Πρακτικές”, και β) στις “Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας (Ειδική Αγωγή)” του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ΠΔΜ. Έχει συγγράψει τη μονογραφία (2012) «Ηλίας Βυζάντης (1910-1980)-Επιγραφές καταστημάτων στη Φλώρινα, μια συμβολή στην τοπική ιστορία».

Δουμανίδου Σοφία

**Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές
Ανάγκες στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο:
δημιουργικές δραστηριότητες
για την ικανοποίηση όλων των εκπαιδευτικών
αναγκών**

Περίληψη

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών αποτελούν βασικά αιτήματα που προάγονται στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Κάθε τυπική τάξη παρουσιάζει ετερογένεια και ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητευομένων· κάποια παιδιά συγκροτούν τον τύπο του λεγόμενου «μέσου μαθητή», κάποια άλλα είναι χαρισματικά, ενώ υπάρχουν και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός σεβόμενος το αίτημα της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους, θεμελιώδες αξίωμα της σύγχρονης εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώσει ανάλογα το διδακτικό του σχεδιασμό, ώστε να υποστηρίξει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές. Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου αναδεικνύεται ακόμα μια επιπρόσθετη δυσκολία, καθώς οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει ακόμα – ή επαρκώς σε ορισμένες περιπτώσεις– το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, πρέπει να χρησιμοποιήσουν παιγνιώδεις μορφές μάθησης που προσφέρουν στα παιδιά αυτής της ηλικίας θετικές και ενδιαφέρουσες μαθησιακές εμπειρίες εμπλεκόντάς τα ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Students with Special Educational Needs in the modern Kindergarten: creative activities that meet all educational requirements

Abstract

The requirements of the modern Kindergarten include respect to diversity and the multi-faceted students' development. Each and every typical class is heterogeneous even in terms of students' educational needs. In other words, some children are the so-called "average students", others are found to be charismatic and a number of them have Special Educational Needs. The teacher shows respect to the modern requirement of providing equal opportunities to all students, which is a fundamental value of modern education. In this respect, they ought to plan their teaching methodology accordingly in order to support all students effectively. As regards the Kindergarten, there is one more difficulty. Teachers address students who do not have a good command – or in some cases an inadequate command – of reading and writing. Therefore, they should adopt game-like forms of learning which provide children of this age with positive and interesting learning experiences while they are actively engaged with the learning process.

1. Εισαγωγή

Η υποστήριξη της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, η εξάσκηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και εσωτερικών κινήτρων για μάθηση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η προαγωγή της φυσικής μάθησης και η διαμόρφωση ενός πολυαισθητηριακού διδακτικού περιβάλλοντος αποτελούν ορισμένες μόνο αρχές που προωθούνται στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει ακόμα μια διδακτική πρόκληση: την ικανοποίηση των ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών του.

Ειδικότερα, σε ένα συνηθισμένο σχολικό τμήμα επικρατεί ανομοιογένεια ως προς τα προσωπικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών που φοιτούν σε αυτό¹. Το φύλο των μαθητών, η προσωπικότητά τους, το οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο αποτελούν ορισμένες μόνο μεταβλητές που συγκροτούν τον πρώτο παράγοντα. Οι διαφορές των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο πηγάζουν από χαρακτηριστικά, όπως είναι η μαθησιακή τους ετοιμότητα, το ενδιαφέρον τους για μάθηση και το μαθησιακό τους προφίλ². Πιο αναλυτικά, το

1 Dodge, J. (2005), *Differentiation in action. A complete resource with research - supported strategies to help you plan and organize differentiated instruction and achieve success with all learners* (Scholastic Teaching Strategies Series). New York : Scholastic, Inc., p. 10.

2 Tomlinson, C. A. (1999), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, (μτφρ.) Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 22-23 και Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003), *Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in*

γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και οι γνωστικές τους δεξιότητες, τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και τα ενδιαφέροντά τους, όπως και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα είναι κάποια από αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στη βάση της ετερογένειας μιας τάξης.

Ο νηπιαγωγός οφείλει να συνυπολογίσει όλα τα προαναφερθέντα στο διδακτικό σχεδιασμό, προκειμένου να μπορέσει να υποστηρίξει αποτελεσματικά την εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, πρέπει να λάβει υπόψη του κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα των μαθητών του που πηγάζουν από το στάδιο της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget³, τα παιδιά ηλικίας 2 μέχρι 6 ετών βιώνουν το στάδιο της προ – λογικής νόησης. Η αναπαράσταση της πραγματικότητας μέσω συμβόλων, λέξεων, χειρονομιών, η φαινομενική αντίληψη των αντικειμένων, η αδυναμία εντοπισμού των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων και η περιορισμένη ικανότητα των μικρών παιδιών να διαχωρίσουν τη γνώμη τους από τη γνώμη των άλλων αποτελούν ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σταδίου. Αναφορικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νηπίων ο Erikson⁴ υποστηρίζει ότι τα παιδιά ηλικίας 3 μέχρι 6 ετών αγωνίζονται ανάμεσα στην προσπάθειά τους να αναλάβουν πρωτοβουλία και να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα ενοχής τους. Πιο αναλυτικά, τα νήπια ενεργούν με σκοπιμότητα, λαμβάνουν ευχαρίστηση από τις επιτυχίες τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ωστόσο, αν δεν τους επιτραπεί να υλοποιήσουν τις πρωτοβουλίες τους, νιώθουν ένοχα για τις προσπάθειες ανεξαρτητοποίησής τους.

Με γνώμονα τα παραπάνω, η φιλοσοφία που προωθείται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού⁵, ο οποίος συνοδεύει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο⁶, αποδίδει σημαίνουσα αξία και στο ρόλο του σχολείου σαν φορέα προαγωγής της ψυχοκινητικής επάρκειας και πρόληψης προβλημάτων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία. Ανάμεσα στις μαθησιακές εμπειρίες, τις οποίες ενδείκνυται να προάγει ο νηπιαγωγός στη διδακτική πράξη, εντοπίζονται ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν τη φυσική μάθηση και έχουν νόημα σχετικό με την πραγματική ζωή. Οι δραστηριότητες αυτές προάγουν, επίσης, τη δόμηση των νέων γνώσεων στο προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την παροχή πολλαπλών ευκαιριών ανακαλυπτικής μάθησης. Άλλωστε, η πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης για τα παιδιά είναι η φυσική μέσα από μια διαδικασία που αποτελεί ένα όλον,

academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal of Education of the Gifted*, v. 27, p. 121.

3 Inhelder, B. & Piaget, J. (1958), *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*, (trans.) A. Parsons & St. Milgram. London & New York: Routledge – Taylor & Francis Group.

4 Erikson, E. H. (1950), *Childhood and society*. New York: Norton και Erikson, E. H. (1963, ed.), *Youth: change and challenge*. New York: Basic books.

5 Μπριμπύλη, Μ., *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/> (προσπελάστηκε στις 23/11/2015).

6 ΥΠ.Π.Ε.Θ, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, 1ο – 2ο μέρος. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr> (προσπελάστηκε στις 23/11/2015).

φέρει νόημα και προσελκύει το ενδιαφέρον τους. Ακόμα, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προβαίνουν στις δικές τους επιλογές, συμμετέχουν σε μια μη ανταγωνιστική κοινότητα μαθητευομένων και αλληλεπιδρούν με την ομάδα των συνομηλίκων και τους ενήλικες⁷.

2. Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μαθητών ενός τμήματος με γνώμονα τις μαθησιακές τους επιδόσεις, θα μπορούσαμε να τους διακρίνουμε σε τρεις κατηγορίες στο «μέσο μαθητή», στα χαρισματικά παιδιά και στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες⁸. Ειδικότερα, οι μισοί περίπου μαθητές συγκροτούν το γνωστό «μέσο όρο» της τάξης. Τα παιδιά αυτά διεκπεραιώνουν τα μαθησιακά καθήκοντα που τους ανατίθενται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία λαμβάνοντας την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε ένα αναμενόμενο – για την ηλικία τους – επίπεδο. Επίσης, στην ίδια τάξη συνήθως φοιτούν κάποια παιδιά με ιδιαίτερα υψηλές μαθησιακές επιδόσεις, τα οποία δεν χρειάζονται τόσο συχνά – ή και καθόλου – την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σε οποιοδήποτε επίπεδο. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό παιδιών φέρει Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Special Educational Needs), καθώς αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες μάθησης. Οι πρώτες πηγάζουν από εγγενείς αιτίες, όπως είναι η δυσλεξία, ενώ οι τελευταίες είναι επίκτητες και δημιουργούνται από διάφορες αιτίες, όπως η αποσπασματική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο ή η διαφοροποίηση της μητρικής τους γλώσσας από την καθομιλουμένη λόγω της καταγωγής τους. Βέβαια, στην εν λόγω κατηγορία θα μπορούσαν να ενταχθούν και τα χαρισματικά παιδιά, καθώς και εκείνα χρειάζονται διαρκώς νέες – ειδικές – μαθησιακές προκλήσεις για την προαγωγή της γνωστικής τους ανάπτυξης, οι οποίες είναι συχνά ανώτερες από αυτές που προβλέπονται για την ηλικιακή τους ομάδα.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι σε ένα τυπικό τμήμα μπορεί να υπάρχουν μία ή δύο περιπτώσεις μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εξαιτίας πιο έντονων δυσκολιών από αυτές που προαναφέρθηκαν. Η νοητική υστέρηση ή οι διαταραχές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν κάποιες ενδεικτικές αιτίες για την ανάδειξη ανάλογων δυσκολιών⁹. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι ασυνήθιστο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο¹⁰, καθώς στη νομοθεσία (ν. 3699/ 2008) προβλέπεται πλέον η

7 Fisher, B. (1998), *Joyful learning in kindergarten*, in D. Holdaway. Portsmouth, NH: Heinemann, p.p. 3-5.

8 Knight, B. A. (2009), Teaching students with special needs. In: L. J. Saha & A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York : Springer, vol. 21, p.p. 869-870.

9 Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση, παρέμβαση* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 22 και Koutrouba, K., Vamvaraki, M., Steliou, M. (2006), Factors correlated with teacher's attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21 (4), p.p. 381-394.

10 Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009), Identification and overidentification of specific learning

συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με μαθητές χωρίς αναπηρίες στα τμήματα του Γενικού σχολείου¹¹. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική υπάγεται στις επιταγές των σύγχρονων τάσεων για την Ειδική Αγωγή, όπως προάγονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση¹².

Για την εποικοδομητική και ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική τάξη ακολουθούνται πλέον διάφορες πρακτικές. Η εξατομικευμένη διδασκαλία¹³, η διαφοροποίηση της εργασίας στη σχολική τάξη¹⁴ ή η Παράλληλη Στήριξη των μαθητών με πιο σοβαρές δυσκολίες από εκπαιδευτικούς ή ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ν. 3600/2008, ν. 4186/2013) αποτελούν τις πιο συνηθισμένες από αυτές.

3. Δημιουργικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών στο Νηπιαγωγείο

3.1. Η φιλοσοφία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

Με γνώμονα την αρχή ότι δεν υπάρχει κάποιο μη εκπαιδεύσιμο παιδί¹⁵ και λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα νήπια¹⁶, προτείνουμε κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης, την υποστήριξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη διασφάλιση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών. Μέσα από δραστηριότητες που αποβλέπουν στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, οι τελευταίοι καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους και εξασκούνται – μεταξύ άλλων – στο να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν υγιείς και σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις¹⁷.

Εστιάζοντας στα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αξίζει

disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, vol. 32 (2), p.p. 55-69.

11 Zigmund, N. (2003), Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, vol. 37 (3), p.p. 193-199.

12 Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007), Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.) (2007), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις στην εποχή μας*, Πρακτικά Συνεδρίου (Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007). Ιωάννινα, σ.σ. 1236-1338.

13 Farrel, M. (2003), *Understanding special educational needs: a guide for student teachers*. London & New York: Routledge Falmer.

14 Tomlinson, C. A. (1999), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, (μτφρ.) Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.

15 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση-ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, τόμ. Β', Αθήνα: Ατραπος, σ.σ. 28-29.

16 Gullo, D. F. (2006, ed.), *K Today: Teaching and learning in the kindergarten year*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

17 Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight – grade students* (Technical Report). Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

να αναφέρουμε ότι σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με αυτισμό ή νοητική ανεπάρκεια, όπως και τα περισσότερα παιδιά, μαθαίνουν πιο εύκολα μέσω εικόνων και φυσικών προτροπών παρά μέσω μεθόδων που βασίζονται σε λεκτικές επεξηγήσεις¹⁸. Επομένως, τα εκφραστικά μέσα που προτείνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που ακολουθούν είναι το σχέδιο, το παραμύθι και το συμβολικό και δραματικό παιχνίδι¹⁹. Ειδικότερα, το σχέδιο αποτελεί μια σημαντική ένδειξη της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού²⁰, το παραμύθι λειτουργεί σαν μέσο χαλάρωσης, εκτόνωσης και προβληματισμού²¹, και το παιχνίδι βοηθά το παιδί να εξασκήσει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες, να διευρύνει τις εμπειρίες του και να μάθει από τα λάθη του χωρίς να βιώνει συναισθήματα άγχους, αποτυχίας ή φόβου. Ειδικότερα, προτείνονται παιγνιώδεις δραστηριότητες δραματοποίησης, όπως το κουκλοθέατρο και η παντομίμα²².

Επιπλέον, οι προτεινόμενες δραστηριότητες προάγουν την ενασχόληση των μαθητών με ένα βιωματικό θέμα, ιδιαίτερα οικείο στα περισσότερα παιδιά, όπως είναι η οικογένεια. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές του Νηπιαγωγείου – και των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού – έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους και να διερευνήσουν το πώς λειτουργεί η οικογένεια.

Οι διδακτικοί σκοποί είναι ομαδικό, καθώς οι δραστηριότητες προτείνεται να διενεργηθούν εταιρικά ή ομαδικά. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές δεν αλληλεπιδρούν μόνο με τον παιδαγωγό, αλλά και με την ομάδα των συνομηλίκων προάγοντας τη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» (“Zone of Proximal Development” ή “ZPD”) σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky²³ (1978). Με μικρές προσαρμογές οι δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν και σε ατομικό επίπεδο. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η σειρά με την οποία παρατίθενται είναι προτεινόμενη και διόλου δεσμευτική ως προς την εφαρμογή τους. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενδείκνυται να αναλάβει το ρόλο του παρατηρητή, ώστε να καταγράφει μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης την πορεία κάθε παιδιού ατομικά ή μιας ομάδας μαθητών. Απώτερο σκοπό αποτελεί η παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης

18 Mitchell, P., Parsons, S. & Leonard, P. (2007), Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 37 (3), p.p. 589-600 και Sansosti, F. J. (2010), Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: a guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, vol. 47 (3), p.p. 257-281.

19 ΥΠ.Π.Ε.Θ, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1ο μέρος. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr> (προσπελάστηκε στις 23/11/2015).

20 Μουζίκης, Τ. (1983), *Η ζωγραφική στα σχολεία. Σύγχρονη θεματογραφική μέθοδος*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

21 Norton, D. E. & Norton, S. E. (2007), *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*, (μτφρ.) Φ. Καπτσίκη & Σ. Καζαντζή. Αθήνα: Επίκεντρο, σ.σ. 233-234.

22 Κοντογιάννη, Α. (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και Fisher, B. (1998), *Joyful learning in kindergarten*, in D. Holdaway. Portsmouth, NH: Heinemann, p.p. 113-122.

23 Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

στα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας²⁴.

3.2. Προτεινόμενες δραστηριότητες

1. Το κολάζ της οικογένειας

Στόχοι:

- Να πειραματιστούν τα παιδιά με διάφορα υλικά
- Να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο
- Να κατανοήσουν την έννοια της οικογένειας

Διαδικασία

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται υλικό με εικόνες οικογενειών και οικογενειακές σκηνές αλλά και υλικό άσχετο με το συγκεκριμένο θέμα. Τα παιδιά πρέπει να εντοπίσουν και να κόψουν τις εικόνες που αφορούν την οικογένεια και στη συνέχεια να τις κολλήσουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι κάνοντας το κολάζ της οικογένειας.

Συζήτηση

Τα παιδιά μας μιλούν για τις οικογένειές τους, περιγράφουν τα μέλη της, τα επαγγέλματα των γονιών τους, εκφράζουν τις εμπειρίες τους. Η συζήτηση επεκτείνεται και στην προσφορά της οικογένειας.

Υλικά

Εικόνες από διάφορα έντυπα, ψαλίδια, χαρτόνια κόντσον.

2. Παντομίμα: «Η Οικογένειά μου»

Στόχοι:

- Να εξασκηθούν με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας
- Να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας στον εαυτό τους και στους άλλους.

24 Κακανά, Δ. Κ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (2006, επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Διαδικασία

Ο/η παιδαγωγός μετατρέπεται σε μίμο φορώντας καπέλο και γυαλιά και εξηγεί στα παιδιά ότι δεν θα μιλάει με λόγια αλλά με κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις και αυτά θα προσπαθήσουν να καταλάβουν τι θα τους πει και τι θα κάνει. Στη συνέχεια, κάθε παιδί μιμείται με παντομίμα ένα μέλος της οικογένειάς του σε μια καθημερινή του δραστηριότητα. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν ποιο μέλος μπορεί να είναι και τι κάνει.

Συζήτηση

Ο/η παιδαγωγός συζητά με τα παιδιά για διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας εκτός από την ομιλία και γίνεται αναφορά στην γλώσσα του σώματος, όπως τα νοήματα, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις. Γίνεται αναφορά και σε καταστάσεις, που αναγκάζουν τη χρήση της γλώσσας του σώματος, όπως για παράδειγμα η μεγάλη απόσταση. Τα παιδιά μπορεί να αναφερθούν και στους κωφούς που επικοινωνούν με την νοηματική γλώσσα.

Υλικά

Καπέλο, γυαλιά

3. Πίνακες ζωγραφικής με θέμα την οικογένεια

Στόχοι:

- Να εκφραστούν μέσω της τέχνης
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η προσπάθεια είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Διαδικασία

Παρουσιάζονται στα παιδιά οι πίνακες ζωγραφικής «Η οικογένεια του ζωγράφου», του Mattise, «Οικογενειακή σκηνή» του Μποτερό και « Η οικογένεια των ακροβατών» του Πικάσο. Τα παιδιά σχολιάζουν τα χρώματα, τα πρόσωπα και εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι πίνακες. Ο/η παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να γίνουν μικροί καλλιτέχνες, να δημιουργήσουν τον δικό τους πίνακα ζωγραφικής ατομικά ή σε ομάδες και να δώσουν τίτλους στα έργα τους. Μπορούν να παρουσιάσουν τα έργα τους και στους γονείς τους ή και να κάνουν μια μικρή έκθεση ζωγραφικής.

Συζήτηση

Ο/η παιδαγωγός συζητά με τα παιδιά για το έργο τους. Επιβραβεύει το κάθε έργο εντοπίζοντας θετικά στοιχεία με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την αξία της προσπάθειας αλλά και την διαφορετική σκοπιά, από την οποία ο/η καθένας/μιά βλέπει ένα έργο τέχνης.

Υλικά

Χαρτόνια, υλικά ζωγραφικής (μαρκαδόροι, τέμπερες κτλ.)

4. Κουκλοθέατρο: Καβγάδες στην οικογένεια

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα παιδιά την ουσία της σύγκρουσης, ότι δηλαδή σε μια σύγκρουση ο καθένας θέλει να επιβάλλει την γνώμη του, αγνοώντας τις θέσεις του άλλου.
- Να κατανοήσουν ότι πρέπει να αντιδρούν με κατάλληλο τρόπο όταν δεν πραγματοποιούνται οι επιθυμίες τους για να μην φέρει η σύγκρουση άσχημες συνέπειες.
- Να αντιληφθούν τα συναισθήματα που δημιουργεί η σύγκρουση.

Διαδικασία

Ο/η παιδαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά μια ιστορία στο κουκλοθέατρο όπου δυο αδέρφια διεκδικούν το ίδιο αυτοκινητάκι για να παίξουν. Το αγόρι χρησιμοποιεί το επιχείρημα ότι είναι δικό του αυτοκινητάκι και το κορίτσι ότι δίνει συχνά δικά της παιχνίδια στον αδερφό της και για πρώτη φορά του ζητάει κάτι. Τα παιδιά μαλώνουν, το κορίτσι αρπάζει το αυτοκινητάκι και το πετάει με αποτέλεσμα να σπάσει. Το αγόρι είναι απαρηγόρητο και κλαίει, γιατί το αυτοκινητάκι αυτό ήταν το αγαπημένο του.

Συζήτηση

Τα παιδιά αναφέρονται σε προσωπικές τους εμπειρίες συγκρούσεων, σε συναισθήματα που ένιωσαν και στα αποτελέσματα που είχαν αυτές οι συγκρούσεις. Ο/η παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν διαφορετικές συμπεριφορές για το πρόβλημα της ιστορίας. Τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν σε ομάδες, δικές τους ιστορίες στο κουκλοθέατρο.

Υλικά

Κούκλες κουκλοθεάτρου

5. Παραμύθι «Μια διαφορετική οικογένεια»

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η σύσταση της οικογένειας παίρνει διάφορες μορφές, το πιο σημαντικό στοιχείο όμως της αληθινής οικογένειας όποια μορφή και αν έχει, είναι η αγάπη.
- Να συνεργαστούν και να εκφραστούν με τη δραματοποίηση του παραμυθιού.

Διαδικασία

Ο/Η παιδαγωγός διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι «Μια διαφορετική οικογένεια» της Τζίνας Ξανθάκη, τα προβληματίζει σχετικά με τη σύσταση της οικογένειας και τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους. Ο/Η παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να δραματοποιήσουν το παραμύθι. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Η μια ομάδα δημιουργεί το σκηνικό, η άλλη τα κοστούμια, η τρίτη επιλέγει μουσικά κομμάτια. Τα παιδιά με τη βοήθειά του/της παιδαγωγού, δραματοποιούν το παραμύθι.

Συζήτηση

Τα παιδιά συζητούν με τον/την παιδαγωγό για τις δυσκολίες που συνάντησαν στη δραματοποίηση, τα συναισθήματα που ένιωσαν παίρνοντας ρόλους και τι αλλαγές προτείνουν για μια καλύτερη παρουσίαση στους γονείς τους.

Υλικά

Περούκες, χαρτόνια, κόλλες, σύρμα πίπας, μαρκαδόροι, χαρτί του μέτρου, ψαλίδια.

6. Συμβολικό παιχνίδι «Αντιμετώπιση προβλημάτων στην οικογένεια»

Στόχος:

Να ανακαλύψουν τα παιδιά τρόπους οι οποίοι θα τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα.

Διαδικασία

Ο/η παιδαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνει μια μικρή ιστορία για μια οικογένεια που έχει πρόβλημα. Για παράδειγμα: η μαμά είναι στο νοσοκομείο και μένουν σε εκκρεμότητα κάποιες δουλειές στο σπίτι. Τα παιδιά κάθε ομάδας αναλαμβάνουν ρόλους και παρουσιάζουν την ιστορία που τους δόθηκε. Τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούν την ιστορία και προσπαθούν να βρουν λύσεις για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα.

Συζήτηση

Ο/η παιδαγωγός συζητά με τα παιδιά για τις λύσεις που έδωσαν στα προβλήματα και ακούγονται οι απόψεις όλων των ομάδων. Τα παιδιά συζητούν για τα συναισθήματά τους, όταν παρουσιάζονται προβλήματα στις οικογένειές τους.

Υλικά

Περούκες, καπέλα, γυαλιά, ρούχα και ό,τι επιλέξουν τα παιδιά για τους ρόλους που θα υποδυθούν .

7. Μικροί Δημοσιογράφοι

Στόχοι:

- Να νιώθουν τα παιδιά άνετα να παρουσιάζουν τον εαυτό τους και την οικογένειά τους σε άλλους.
- Να αναγνωρίζουν στοιχεία τους εαυτού τους και των άλλων

Διαδικασία

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι, το ένα παιδί έχει τον ρόλο του δημοσιογράφου που παίρνει συνέντευξη από το άλλο παιδί που μιλά για τον εαυτό του και την οικογένειά του. Κάθε ζευγάρι συζητά για τις ερωτήσεις που θα τεθούν και στη συνέχεια παρουσιάζει την συνέντευξή του στην τάξη. Τα παιδιά σε κάθε ζευγάρι αλλάζουν ρόλους και παρουσιάζονται νέες συνεντεύξεις. Οι συνομιλίες μπορούν να ηχογραφηθούν σε δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο για να τις ακούσουν τα παιδιά και να δουν τον εαυτό τους και στους δυο ρόλους.

Συζήτηση

Τα παιδιά συζητούν για τα συναισθήματα που ένιωσαν μιλώντας για τον εαυτό

τους και την οικογένειά τους. Συμπεραίνουν ότι οι συνεντευξείς βοήθησαν για να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους.

Υλικά

Μικρόφωνο, περούκες, γυαλιά, καπέλα για την μεταμόρφωσή τους σε δημοσιογράφους.

8. Η διαφορετικότητα στην οικογένεια

Στόχοι:

- Να καταλάβουν τα παιδιά τι σημαίνει διαφορετικότητα
- Να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό είναι να αποδεχόμαστε όχι μόνο την δική μας μοναδικότητα, αλλά και των άλλων.
- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πώς νιώθει κάποιος διαφορετικός όταν βρίσκεται με άλλους και πόσο πολύ θέλει να νιώθει ότι είναι και αυτός μέλος της ομάδας.

Διαδικασία

Ο/η παιδαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά αυτοσχέδιο παραμύθι με τίτλο « Μια χελώνα χωρίς καβούκι». Το παραμύθι αναφέρεται σε ένα χελωνάκι που γεννήθηκε χωρίς καβούκι. Η οικογένειά του νιώθει ντροπή και στεναχώρια για αυτή τη διαφορά. Τα ζώα του δάσους το κοροϊδεύουν. Το χελωνάκι νιώθει απομονωμένο και απογοητευμένο. Είναι όμως το πιο γρήγορο από όλα τα χελωνάκια γιατί δεν κουβαλάει καβούκι. Χάρη σε αυτό το προτέρημά του σώζει την οικογένειά του από μια φωτιά στο δάσος. Όλοι καταλαβαίνουν το λάθος τους και η οικογένειά του είναι περήφανη για το διαφορετικό χελωνάκι.

Αφού τα παιδιά σχολιάσουν το παραμύθι, ο/η παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και το ένα παιδί να είναι χελωνάκι και το άλλο κάποιο ζώο του δάσους που το κοροϊδεύει στην εμφάνιση για την διαφορετικότητά του. Έτσι τα παιδιά καταλαβαίνουν πως μπορεί να αισθάνεται κάποιος που του φερόμαστε άσχημα επειδή διαφέρει στα φυσικά χαρακτηριστικά και στη συμπεριφορά.

Συζήτηση

Ο/η παιδαγωγός συζητά με τα παιδιά για τα συναισθήματα που νιώθει ο «διαφορετικός», για την ανάγκη του να ανήκει σε ομάδα. Εντοπίζονται και τα κοινά που έχει ο ήρωας με τα άλλα ζώα της οικογένειας.

Γίνεται αναφορά και σε ανθρώπους που έχουν δυσκολίες και πόσο σημαντικό είναι να τους βοηθάμε και να αναγνωρίζουμε τις προσπάθειές τους.

Υλικά

Ουρές ζώων, μάσκες ζώων για την μεταμόρφωση των παιδιών.

9. Αυτοεκτίμηση

Στόχοι:

- Να ενισχύσουν τα παιδιά την αυτοεκτίμησή τους
- Να αναγνωριστούν θετικά στοιχεία της προσωπικότητας κάθε παιδιού από την οικογένειά του και τα άλλα παιδιά.

Διαδικασία

Στο πάτωμα της τάξης απλώνεται μεγάλο χαρτί του μέτρου στο οποίο κάθε παιδί ξαπλώνει και κάποιο άλλο ζωγραφίζει το περίγραμμά του.

Στο κάθε περίγραμμα που έχει φυσικό μέγεθος, το παιδί συμπληρώνει τα χαρακτηριστικά του προσώπου του. Τα παιδιά θα πάρουν τα περιγράμματα σπίτι τους και θα ζητήσουν από τους γονείς τους να συμπληρώσουν το υπόλοιπο περίγραμμα γράφοντας θετικά στοιχεία για αυτά.

Το κάθε παιδί την επόμενη μέρα παρουσιάζει το περίγραμμα του και τα θετικά στοιχεία που έχουμε την ματιά των γονιών του ή και των υπόλοιπων μελών της οικογένειάς του.

Συζήτηση

Ο/η παιδαγωγός συζητά με τα παιδιά για τα συναισθήματα που ένιωσαν, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους και τα θετικά τους στοιχεία. Τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν και άλλα θετικά στοιχεία που εντόπισαν στο χαρακτήρα κάποιου παιδιού.

Υλικά

Χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι

Συμπεράσματα

Η Ειδική Αγωγή είναι μια μορφή Ειδικής Εκπαίδευσης και χρειάζονται προσαρμοστικές πρακτικές, προκειμένου να ανταποκριθούμε στις ανάγκες αυτών

των παιδιών. Με βάση την πολιτική των δικαιωμάτων πρέπει να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, προκειμένου να υπάρχουν συναρθρώσεις θεωρίας και πράξης. Μας ενδιαφέρει η επικέντρωση σε δράσεις, που συνδέουν τη γλώσσα με την έκφραση και την κοινωνική ένταξη. Εκπαιδευτικές δράσεις και κοινωνικός λόγος λειτουργούν ως προϋποθέσεις ένταξης των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός μέσα από προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργεί προϋποθέσεις ικανοποίησης των παιδιών από τη συμμετοχή τους στα δρώμενα, σε ένα ενεργό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007), *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις στην εποχή μας, Πρακτικά Συνεδρίου (Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007)* Ιωάννινα, σσ. 1236 – 1338.
- Κακανά, Δ. Κ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (2006, επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκης, Τ. (1983), *Η ζωγραφική στα σχολεία. Σύγχρονη θεματογραφική μέθοδος*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Μπιρμπίλη, Μ., *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/> (προσπελάστηκε στις 23/11/2015).
- Norton, D. E. & Norton, S. E. (2007), *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*, (μτφρ.) Φ. Καπτσίκη & Σ. Καζαντζή. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση, παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tomlinson, C. A. (1999), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, (μτφρ.) Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση-ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, τόμ. Β', Αθήνα: Άτραπος.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ., *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, 1ο – 2ο μέρος. Στο: [**Παραπομπή:** Δουμανίδου, Σ. \(2016\), Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο: δημιουργικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 9/2016, σ.σ. 41-56. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>](http://digi-</p></div><div data-bbox=)

talschool.minedu.gov.gr (προσπελάστηκε στις 23/11/2015).

Ξενόγλωσση

- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009), Identification and overidentification of specific learning disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, vol. 32 (2), p.p. 55-69.
- Dodge, J. (2005), *Differentiation in action. A complete resource with research - supported strategies to help you plan and organize differentiated instruction and achieve success with all learners* (Scholastic Teaching Strategies Series). New York: Scholastic, Inc.
- Erikson, E. H. (1950), *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963, ed.), *Youth: Change and challenge*. New York: Basic books.
- Farrel, M. (2003), *Understanding special educational needs: a guide for student teachers*. London & New York: Routledge Falmer.
- Fisher, B. (1998), *Joyful learning in kindergarten*, in D. Holdaway. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gullo, D. F. (2006, ed.), *K Today: Teaching and learning in the kindergarten year*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958), *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*, vol. 2, (trans.) A. Parsons & St. Milgram. London & New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Knight, B. A. (2009), Teaching students with special needs. In: L. J. Saha & A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, vol. 21. New York: Springer, p.p. 865-880.
- Koutrouba, K., Vamvaraki, M., Steliou, M. (2006), Factors correlated with teacher's attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21 (4), p.p. 381-394.
- Mitchell, P., Parsons, S. & Leonard, P. (2007), Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 37 (3), p.p. 589-600.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight – grade students* (Technical Report). Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Sansosti, F. J. (2010), Teaching social skills to children with autism spectrum

- disorders using tiers of support: a guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, vol. 47 (3), p.p. 257-281.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., Reynolds, T. (2003), Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal of Education of the Gifted*, v. 27, p.p. 1190145.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Zigmond, N. (2003), Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, vol. 37 (3), p.p. 193-199.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Δουμανίδου Σοφία** είναι τελειόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Έχει παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια από εξειδικευμένα εκπαιδευτικά κέντρα και αντίστοιχους φορείς και εργάζεται ερευνητικά σε θέματα ειδικής αγωγής με έμφαση στην πολιτική της εκπαίδευσης. Ερευνητικά δραστηριοποιείται στους τομείς ειδική αγωγή σε εκπαιδευτικές δράσεις με άτομα με ειδικές ανάγκες και λειτουργικό θέατρο και δραματοποίηση σε ειδικές μορφές εκπαίδευσης.

Σάββα Ευφροσύνη

**Εμείς και οι «άλλοι» -
Διαπολιτισμικές διαστάσεις
των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας
στο δημοτικό**

Περίληψη

Το μεταναστευτικό φαινόμενο των τελευταίων δεκαετιών έχει επιφέρει αλλαγές και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας. Όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μη, είναι αυτονόητο να αισθάνονται ισότιμα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που σέβεται τις ανάγκες όλων και αναπροσαρμόζει τους στόχους της με βάση τα χαρακτηριστικά του διαφορετικού πολιτισμικά ή γλωσσικά ή θρησκευτικά πληθυσμού της. Σίγουρα τα πρώτα πρότυπα, οι αξίες και οι τρόποι συμπεριφοράς μεταδίδονται στους μαθητές κατά τη σχολική τους πορεία. Σκοπός μας λοιπόν είναι να εξετάσουμε το βαθμό που η διαφορετικότητα εντάσσεται και αξιοποιείται στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού. Μας ενδιαφέρει η ανάλυση του περιεχομένου και η συγκριτική μελέτη των εγχειριδίων της ελληνικής και μειονοτικής εκπαίδευσης της δυτικής Θράκης.

We and “the others” – intercultural dimensions of elementary school language textbooks.

Abstract

During the last decades the phenomenon of immigration has also changed the structure of school classrooms in Greece. All native or non-native Greek speaking pupils, should feel equal members of a social group which respects all members needs and readapts its goals depending on the different characteristics of its socially, linguistically or religiously mixed population. Definitely, pupils acquire their first role models, values and ways of behaviour at school. Our aim is to examine the extent to which diversity is integrated and used in the current elementary school language textbooks. We are interested in the content analysis and comparative study of textbooks used for teaching Greek and minority pupils in Western Thrace.

1. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας με την έννοια της συνύπαρξης ανθρώπων από άλλες χώρες με άλλους πολιτισμούς, με άλλα ήθη και έθιμα, με διαφορετική θρησκεία και ιστορική παράδοση είναι πραγματικότητα και συνεχώς διευρύνεται. Η ισότητα ευκαιριών και η δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων πρωτίστως πρέπει να χαρακτηρίζουν τις πολιτικές των κρατών σε εθνικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Δεν είναι δημοκρατικό τα σύγχρονα έθνη-κράτη να εμμένουν σε διαδικασίες αφομοίωσης ή αποξένωσης των μεταναστών, αλλά να συναγωνίζονται με σκοπό μια ισότιμη κοινωνία για όλους.

Το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να στοχεύει στη γόνιμη επικοινωνία με το διαφορετικό και την αποδοχή του «άλλου» εξαλείφοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, που οδήγησαν και οδηγούν τους μετανάστες ή τις μειονοτικές ομάδες στο περιθώριο και την αφομοίωση από την πλειοψηφία. Θέμα προβληματισμού αποτελεί αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσει τους «άλλους» μαθητές και την «διαφορετικότητα» τους στα σχολικά του εγχειρίδια και περισσότερο του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας. Γιατί η γλώσσα εντάσσει, κοινωνικοποιεί ή απομονώνει και περιθωριοποιεί ομάδες που δεν διαφέρουν ή διαφέρουν ελάχιστα από την πλειονότητα και την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα. Σε τι πλαίσιο λοιπόν κινείται η συγγραφή των ελληνικών βιβλίων της γλώσσας, απομόνωσης ή ισότιμης ένταξης; Μήπως αναφερόμαστε σε διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική μόνο στη θεωρία και στην πράξη απουσιάζει;

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Πολυπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα δηλώνει τη δημόσια αποδοχή των μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων από τη χώρα υποδοχής ως διακριτές κοινότητες ως προς τη γλώσσα, την κουλτούρα ή την κοινωνική συμπεριφορά, οι οποίες πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στο δημόσιο βίο τους χωρίς να απαιτείται να παραχωρήσουν τη διαφορετικότητά τους, παρόλο που ορισμένες φορές παρατηρείται η προσδοκία συμμόρφωσης σε βασικές αξίες¹. Η πολυπολιτισμικότητα τοποθετείται ανάμεσα της διαφορετικότητας και της αλληλεγγύης με την πρώτη να στοχεύει στην ενδυνάμωση των δικαιωμάτων όλων και στην αίσθηση μιας ίσης ανθρωπότητας και τη δεύτερη στην ανάδειξη των αλληλεγγύων συναισθημάτων². Αλλιώς η έννοια της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism) αναφέρεται στην κατάσταση συμβίωσης ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, στην οποία συνυπάρχουν οι πολιτισμοί τους και δημιουργούνται οι βάσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ιδέας³. Η πολυπολιτισμικότητα είναι η δεδομένη κατάσταση πάνω στην οποία καλλιεργείται η διαπολιτισμικότητα και ενδυναμώνονται οι αξίες της για μια ισότιμη κοινωνία ανθρώπων.

Δύο βασικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και η κοινωνική ισότητα για τις μειονοτικές ομάδες⁴. Έτσι, αναγνωρίζω και σέβομαι την πολυπολιτισμική διάσταση της κοινωνίας σημαίνει πως αντιλαμβάνομαι ότι δεν είμαι μέλος μιας μονοπολιτισμικής κοινότητας, αλλά συνυπάρχω και συνεργάζομαι με άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών που έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα με εμένα. Βασικός σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης των σημερινών μαθητών – μελλοντικών πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

2.2. Διαπολιτισμικότητα

Στο χώρο της διαπολιτισμικότητας φαίνεται να επικρατεί σύγχυση κυρίως με την χρήση των όρων της «διαπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», καθώς εμφανίστηκαν την ίδια περίπου εποχή, στη δεκαετία του 1970, και εκφράζουν ένα χώρο που βρίσκεται σε συνεχή μετάλλαξη και εξέλιξη⁵.

1 Banks, J. (2012), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 83.

2 Kivisto, P. (2005), *Incorporating diversity : rethinking assimilation in a multicultural age*. London: Paradigm Publishers, σ. 333.

3 Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 179.

4 Banks, J. (2012), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 83.

5 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην*

Ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» υποδηλώνει ότι «το άτομο, το σύνολο ατόμων, το έθνος θα πρέπει να έχει συγκεράσει στην πολιτισμική του ταυτότητα χαρακτηριστικά δύο πολιτισμών και να έχει δημιουργήσει ως εκ τούτου μια νέα πολιτισμική ταυτότητα»⁶. Ενώ η πολυπολιτισμικότητα εκφράζει κάτι το δεδομένο, η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στο ζητούμενο⁷. Καταλήγουμε ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών έχει ως προϋπόθεση την ύπαρξη και τη συμβίωση ομάδων-ατόμων με διαφορές στην πολιτισμική – κοινωνική τους υφή για την προώθηση της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης τους.

2.3. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Επόμενο στάδιο της πολυπολιτισμικότητας με σκοπό την ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών αποτελεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. «Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία συνίσταται όταν το άτομο, ένα σύνολο ατόμων ενός έθνους ή ένα έθνος γενικά επιθυμεί ή προτίθεται να επικοινωνήσει με άτομα, σύνολα ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών και να πραγματοποιήσει την πρόθεση αυτή σε πολιτισμικό επίπεδο»⁸. Στόχος, λοιπόν, των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων ωφελεί να είναι όχι μόνο η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών αλλά και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ιδιαίτερα ανάμεσα στους μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Σίγουρα ο σεβασμός της ετερότητας και η άρση των προκαταλήψεων αποτελούν θεμέλιες βάσεις για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

2.4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '60 στις ΗΠΑ και στον Καναδά μόλις παρατηρήθηκε ότι το αφομοιωτικό μοντέλο που εφαρμοζόταν στην παιδαγωγική των αλλοδαπών μαθητών δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα⁹.

Σύμφωνα με τον Essinger οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση,

εκπαίδευση, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σ. 32.

6 Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σ. 30.

7 Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 179.

8 Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σ. 31.

9 Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σ. 36.

- Εκπαίδευση και αλληλεγγύη,
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης»¹⁰.

Πιο συγκεκριμένα ο Γεωργογιάννης αποσαφηνίζει πως «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έρχεται να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στη χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών και αφορά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται ή συμπεριλαμβάνουν το σύνολο της εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής»¹¹. Εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει ως λύση στα προβλήματα ή στις διακρίσεις που δημιουργούνται εις βάρος των «διαφορετικών» υποκειμένων ή ομάδων αντιλαμβανόμαστε την επιτακτική ανάγκη της εφαρμογής της σήμερα.

2.5. Μειονότητα

Για τους κοινωνικούς επιστήμονες μειονοτικές ομάδες ονομάζονται αυτές που: υποφέρουν από διακρίσεις και αποκλεισμό στην κοινωνία, χαρακτηρίζονται από φυσικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν συναντώνται στην κυρίαρχη ομάδα, μοιράζονται μια συλλογική ταυτότητα και κοινές εμπειρίες, κληρονομούν την δική τους συμμετοχή στην ομάδα από την γέννησή τους και πράττουν γάμους σχεδόν στα πλαίσια της ομάδας τους¹².

Ο όρος «μειονότητα», είτε με τη νομική είτε με την κοινωνιολογική έννοια, δηλώνει το όριο ανάμεσα σε ένα τμήμα του πληθυσμού και στην υπόλοιπη πληθυσμιακή ομάδα ή ανάμεσα σε δύο επιμέρους τμήματα του πληθυσμού, εντασσόμενα στο γενικό πληθυσμό του εθνικού κράτους. Τα όρια στην πρώτη περίπτωση είναι επίσημα και αναγνωρισμένα, ενώ στη δεύτερη αποτελούν στοιχεία του αυτό και ετερο-προσδιορισμού των μελών μιας κοινωνίας και υπάρχουν στις συνειδήσεις των ατόμων που ενεργοποιούνται κατά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Υπό αυτόν τον ορισμό οι δύο κυριότεροι τύποι είναι η θρησκευτική και η εθνική/εθνοτική μειονότητα¹³. Εξάλλου οι έννοιες της θρησκείας και του έθνους είναι οι κυριότεροι αμετάβλητοι και προσδιοριστικοί παράγοντες της ταυτότητας των πολιτών ενός κράτους.

10 Νικολάου, Γ. (2010), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 130-131.

11 Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΠΟCENTER, σ. 33.

12 Bennett, C. (2007), *Comprehensive multicultural education : theory and practice*. New York: Allyn & Bacon, σ. 56.

13 Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 154-155.

3. Μοντέλα εκπαιδευτικής αντιμετώπισης μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων

3.1. Μοντέλο αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης αποτελεί παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής στις κλασικές χώρες μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του '60. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Bauman, η έννοια αυτή χρησιμοποιείται ήδη από τον 17^ο αιώνα με σκοπό να παρουσιάσει τις διαδικασίες εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών κατά τη συνάντηση ανθρώπων με διαφορετική προέλευση και τις διαδικασίες ομογενοποίησης με την έννοια της επικράτησης των «ανώτερων» πολιτισμών¹⁴. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι αυτής της πολιτικής είναι οι Park και Burgess οι οποίοι ορίζουν την αφομοίωση ως «μια διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό¹⁵. Ο κοινός πολιτισμός χαρακτηρίζεται κυρίως από τα πρότυπα και τις ιδιότητες της κυρίαρχης ομάδας στην οποία αφομοιώνονται οι «μειονεκτούσες» μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες. Μια κοινωνία στηριγμένη σε αυτή την λογική επιθυμεί άτομα «όμοια» που συμμετέχουν στους φορείς της αφού πρώτα αποκοπούν από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Αναζητά την μονόπλευρη απορρόφηση των πολιτισμικών στοιχείων των «διαφορετικών» με σκοπό την ομογενοποίηση του συνολικού πληθυσμού στα πολιτισμικά πρότυπα και χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. «Η βασική πεποίθηση είναι ότι οι απόγονοι των μεταναστών δεν θα ξεχωρίζουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό»¹⁶.

Σύμφωνα με την αφομοιωτική πολιτική η γρηγορότερη αποκοπή των διαφορετικών από τις ρίζες τους είναι ο κύριος σκοπός για την επίτευξη ομαλότητας και συνοχής της κοινωνίας. Η ύπαρξη παιδιών μειονοτήτων θεωρείται «παιδαγωγικό πρόβλημα» αφού παρουσιάζονται ως «ελλειμματικοί» μαθητές επειδή δεν γνωρίζουν καθόλου ή ελάχιστα την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου. Έτσι η γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα οδηγήσει στην γρήγορη αφομοίωση των μαθητών από την κυρίαρχη ομάδα¹⁷. Η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αφού επιτυχία θεωρείται η προσαρμογή των μαθητών στα δεδομένα του σχολείου με αποτέλεσμα την άρνηση και απώλεια των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών¹⁸. Σίγουρα αυτές οι τακτικές δεν ακολουθούν τις παιδοκεντρικές

14 Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 46-47.

15 Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 47.

16 Banks, J. (2012), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 81.

17 Κεσίδου, Α. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Στο: Ζ. Παπανούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 24-25.

18 Κεσίδου, Α. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Στο: Ζ. Παπανούμ (επιμ.), *Οδηγός*

διαδικασίες μάθησης αλλά αναπαράγουν προκαταλήψεις, επιτυγχάνουν την απομόνωση και παθητικότητα των μεταναστών ή μειονοτήτων και δυσχεραίνουν τη σχολική πρόοδο όλων των μαθητών.

3.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης

Από την κριτική στην πολιτική της αφομοίωσης προέκυψε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Στα τέλη της δεκαετίας του '60 σημειώνεται μια μετατόπιση στην επιχειρηματολογία υπέρ της αφομοίωσης με τον R. Jenkins το 1966 να τονίζει την αξία της ενσωμάτωσης ως «ίσες ευκαιρίες που συνοδεύονται από την πολιτισμική ποικιλία, σε μία ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής»¹⁹. Ο σεβασμός και η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές κ.λπ., που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας»²⁰. Στο χώρο της εκπαίδευσης πρωταρχικός στόχος είναι η εκμάθηση της γλώσσας δημιουργώντας λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών μαθητών με αποτέλεσμα την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό και σχολικό σύστημα²¹. Καταληκτικά, το μοντέλο ενσωμάτωσης δίνει έμφαση στη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών, όμως αυτό δεν σημαίνει πως η κυρίαρχη ομάδα προσαρμόζει το πρόγραμμά της στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών, αλλά ακριβώς το αντίθετο απαιτείται από τους μετανάστες να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια αλλαγής από το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα²². Η γνώση, η μάθηση και η αξιολόγηση δεν προσφέρεται ισότιμα προς όλους, όταν δεν είναι δυνατόν όλοι να βαδίσουν με τους ίδιους βηματισμούς προς την κατάκτηση της γνώσης. Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των σκοπών της ενσωμάτωσης είναι εμφανής.

3.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας αναδείχθηκε ως δομικό γνώρισμα των μεταναστευτικών κοινωνιών μετά από μια σειρά μειονοτικών κινημάτων κυρίως στις Η.Π.Α., τον Καναδά και τη Μ. Βρετανία προς τα τέλη της δεκαετίας του '60. Για τους υπερασπιστές του πολυπολιτισμικού μοντέλου «η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των

Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ. 25.

19 Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005), Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό": Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg, σ. 39.

20 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ. 209.

21 Νικολάου, Γ. (2010), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 123.

22 Νικολάου, Γ. (2010), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 124.

μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους»²³. Η προώθηση των «άλλων» πολιτισμών, η καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της κατανόησης προς αυτούς, αλλά και η βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων είναι οι κύριοι άξονες του πολυπολιτισμικού μοντέλου τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και εκπαίδευσης²⁴. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποδέχεται και επιζητά την ισότιμη συνύπαρξη και ανάπτυξη όλων των πολιτισμών σε μια κοινωνία. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μορφώνονται στη δική τους γλώσσα και με βάση τα ιδιαίτερα στοιχεία του πολιτισμού τους είτε σε διαφορετικά σχολεία είτε με διαφορετικά προγράμματα σπουδών για την καθεμία πολιτισμική ομάδα²⁵. Σίγουρα η γνώση της διαφορετικότητας καλλιεργεί αξίες ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλοσεβασμού.

3.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική από τα μέσα προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και άσκησε κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο και την τάση του να επικεντρώνεται περισσότερο στις ατομικές στάσεις παρά στις κοινωνικές δυνάμεις. Οι υπερασπιστές του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστήριζαν πως ο θεσμικός ρατσισμός γεννάται και αναπαράγεται μέσα από τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, επεκτείνεται σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες με αποτέλεσμα να διαχωρίζει τους μετανάστες από το κοινωνικό σύνολο²⁶.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο για την απόλεια του ρατσισμού προτείνει προγράμματα σε επίπεδο κοινωνίας και εκπαίδευσης που περιγράφουν αναλυτικά το περιεχόμενο και τους σκοπούς μάθησης και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Μεταξύ πολλών ο Γεωργιογιάννης, ως βασικούς στόχους του συγκεκριμένου μοντέλου, αναφέρει:

1. «Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
3. Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των

23 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ. 209.

24 Παπαχρήστος, Κ. (2011), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 68.

25 Κεσιδού, Α. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Στο: Ζ. Παπανούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ. 26.

26 Νικολάου, Γ. (2010), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 128.

καταπιεζόμενων και των καταπιεστών»²⁷.

Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική το αντιρατσιστικό μοντέλο πρώτη φορά θέτει την αναγκαιότητα αναθέωσης δομών και θεσμών του κράτους, ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής προέλευσης και θεωρεί πως ο ρατσισμός διαχέεται σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς και η καταπολέμησή του αποτελεί πολιτική υπόθεση²⁸.

3.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο

Συνέχεια του όρου «πολυπολιτισμικό», που υποδηλώνει τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αποτελεί ο όρος «διαπολιτισμικό», ο οποίος δηλώνει «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων» που πρωτοεμφανίζεται στην Ευρώπη την δεκαετία του 1980²⁹. Όπως επισημάνθηκε στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα:

1. «Έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
2. Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
3. Προξενεί επανεξέταση και αναθέωση και κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
4. Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κ.λπ.»³⁰.

Όπως σημειώνει ο Cummins για την εκπαίδευση των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά το ζήτημα είναι να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα εκπαιδευτικά συστήματα τις έννοιες «ισότητα» και «δικαιοσύνη» προωθώντας τη σχολική επιτυχία για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως γλώσσας, θρησκείας, εθνοτικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης και φύλου με σκοπό να μην αναπαράγονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων³¹. Η απομάκρυνση από στερεοτυπικές και άνιστες σχέσεις εξουσίας των λαών μαζί

27 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ. 210.

28 Νικολάου, Γ. (2010), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 129.

29 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ. 210.

30 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ.σ. 210-211.

31 Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 24.

με την διαπολιτισμική εκπαίδευση θα φέρει την ισότητα και αλληλεγγύη των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων.

3.6. Κριτική των μοντέλων

Σε πολλές χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα δοκίμασαν διάφορα μοντέλα ένταξης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών. Το μοντέλο της αφομοίωσης αποδείχθηκε αποτυχημένο, ενώ αναγνωρίζοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό το μοντέλο της ενσωμάτωσης φάνηκε να καλλιεργεί την αρμονική συμβίωση των κοινωνικών ομάδων, αλλά και αυτό κρίθηκε από τους υπερασπιστές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πως υποκρύπτει αφομοιωτικούς σκοπούς και αναπαράγει την κοινωνική δομή εξουσίας³². Κάθε μοντέλο ενστερνίζεται ένα δικό του όραμα εκπαίδευσης των «διαφορετικών» με συνέπεια να τυγχάνει και κριτικής.

Το πρώτο μοντέλο εμφανίζεται πολύ εθνοκεντρικό. Δεν επιχειρεί να αξιοποιήσει τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και την ιστορική πορεία των μειονοτικών ομάδων στην καθημερινή πρακτική. Από την άλλη πλευρά, στο δεύτερο μοντέλο εκπαίδευσης αναγνωρίζεται να μην η πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών αλλά μέχρι ενός σημείου, για να μην κινδυνεύουν η ενσωμάτωση και οι πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας³³. Περιορίζεται στις πολιτισμικές, θρησκευτικές και φυλετικές διαφορές των μαθητών που δεν δύνανται να φέρουν εμπόδιο στη διαπολιτισμική τους επικοινωνία, ενώ όσον αφορά τις γλωσσικές διαφορές υποστηρίζεται η γλωσσική ομοιογένεια και η εκμάθηση από όλους της κυρίαρχης γλώσσας, με σκοπό την ομαλή ενσωμάτωσή τους στους κοινωνικούς θεσμούς της χώρας υποδοχής. Η κοινωνία δεν παρεμβαίνει με ουσιαστικό τρόπο στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών αλλά αφήνει στους ίδιους τους μετανάστες να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα³⁴.

Σχετικά με το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζεται από τους υπερασπιστές του περισσότερο η διαφορετικότητα και η αξία του κάθε πολιτισμού και προωθείται η επικοινωνία και αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μελών του. Ωστόσο, έχει δεχτεί κριτική τόσο από τους συντηρητικούς όσο και τους ριζοσπαστικούς. Οι πρώτοι εστιάζουν στον «κίνδυνο» κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους διότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα εμποδίσει τα «διαφορετικά» παιδιά να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Οι δεύτεροι επικεντρώνονται στον ιδεολογικό χαρακτήρα του πολυπολιτισμικού

32 Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 23.

33 Νικολάου, Γ. (2010), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 123.

34 Γεωργγιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΠΟCENTER, σ. 211.

μοντέλου διότι αδυνατεί να επέμβει στα αίτια που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων και κατηγορούν το συγκεκριμένο μοντέλο ως μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που οδηγεί στην αναχαίτιση της αντίστασης των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων³⁵. Ναι μεν τονίζει και αναγνωρίζει την διαφορετικότητα του κάθε λαού, αλλά από την άλλη δεν προσαρμόζει τις ισχύουσες δομές του κράτους με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών.

Την απάντηση στη θεώρηση του προαναφερθέντος μοντέλου δίνει το αντιρατσιστικό μοντέλο, αφού πρώτη φορά με αυτό επιχειρείται η αναθεώρηση των δομών και των θεσμών του κράτους με σκοπό την ίση συμμετοχή όλων. Δεν επικεντρώνεται στην ατομική προσπάθεια αλλά στην οργανωμένη κοινωνικά και πολιτικά. Ο Γεωργιγιάννης όμως σ' αυτό το σημείο εκφράζει αμφιβολίες για το ενδεχόμενο να αποτελέσει η εκπαίδευση αντικείμενο πολιτικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης ή εκμετάλλευσης με αποτέλεσμα να χάσει την αποτελεσματικότητά της³⁶. Θετικό σημείο είναι η αναγνώριση της ριζικής μεταρρύθμισης της κρατικής και εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα κλίμα όμως σύμπνοιας και συνεργασίας όλων των αρμόδιων φορέων.

Τέλος, για το επικρατέστερο μοντέλο εκπαίδευσης, το διαπολιτισμικό, δεν υπάρχουν σοβαρά σημεία αδυναμιών. Δεν λαμβάνει μόνο υπόψη του αλλά προσπαθεί να αλλάξει τις δομές ή τις υπάρχουσες διαδικασίες με αποτέλεσμα την ομαλή ένταξη και ειρηνική συμβίωση όλων των διαφορετικών ομάδων. Για τον Nieke η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως Κριτικής Παιδαγωγικής απαιτεί «τη διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιπαράθεσης με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων»³⁷. Οι μαθητές με βάση τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης διαπαιδαγωγούνται ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής που δέχεται και σέβεται ισότιμα όλα τα μέλη της, όλων των πολιτισμών και των εθνικοτήτων, με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη και την δίκαιη εξέλιξή τους.

4. Ερευνητικό μέρος

4.1. Μεθοδολογία έρευνας

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αρχικώς θα μελετηθεί το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ως προς το

35 Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 65.

36 Γεωργιγιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ. 212.

37 Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 80.

διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα για να συγκρίνουμε το μοντέλο εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των «διαφορετικών» μαθητών που κυριαρχεί στα βιβλία ελληνικής γλώσσας των κοινών ελληνικών σχολείων και των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Αποτελούν οι διαφορετικοί πολιτισμικά μαθητές μέρος της καθημερινότητας των παιδιών μέσα στο περιεχόμενο των σχολικών κειμένων και δραστηριοτήτων που διδάσκονται; Κατ' επέκταση τα σχολικά βιβλία αντανακλούν την έξωθεν πολυπολιτισμική πραγματικότητα και πώς διαχειρίζονται την ετερότητα; Η κύρια ερευνητική μας θέση δηλώνει πως οι «άλλοι» δεν είναι ισότιμα ενταγμένοι με τους γηγενείς στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας αλλά απλώς ενσωματωμένοι ως ένα μέρος της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, θα αναζητήσουμε κείμενα, δραστηριότητες ή θέματα εργασίας και αναφορές για τους «διαφορετικούς» μαθητές και τις αιτίες της πολιτισμικής, θρησκευτικής, φυλετικής, εθνικής διαφορετικότητας μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της Α΄ τάξης του δημοτικού. Για τον Robson «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια κωδικοποιημένη κοινή λογική, μια εκλέπτυνση των τρόπων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι απλοί άνθρωποι προκειμένου να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν πτυχές του κόσμου που τους περιβάλλει»³⁸. Ολοκληρώνοντας θα καταλήξουμε στο μοντέλο εκπαίδευσης που χαρακτηρίζει το μάθημα της γλώσσας. Ενδιαφέρον αποτελεί, μετά την τελική παρουσίαση και ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων, η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν συγκρίνοντας τόσο το περιεχόμενο των διδακτικών πακέτων όσο και τις απαιτήσεις των τάξεων. Πλεονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι πως τα δεδομένα μας βρίσκονται σε μια σταθερή μορφή και επομένως μπορούμε να ανατρέξουμε πάλι στις πληροφορίες και να τις αναλύσουμε. Υπάρχει δηλαδή δυνατότητα για ελέγχους αξιοπιστίας και μελέτες επαναλήψιμους³⁹. Εντούτοις η συγκεκριμένη τεχνική περιέχει το στοιχείο του υποκειμενισμού επειδή εξαρτάται από την θέαση κάθε ερευνητή να αναγνωρίσει την άμεση ή έμμεση αναφορά στο «διαφορετικό» και να κρίνει τον σκοπό τους. Ας σημειωθεί πως η εν λόγω μελέτη στηρίζεται σε ένα μικρό τμήμα των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού με αποτέλεσμα να μην είναι θεμιτό να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις.

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1. Σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας Α΄ τάξης κοινών δημοτικών σχολείων

Το βιβλίο της γλώσσας για την Α΄ δημοτικού επιχειρεί με ελάχιστους και επιφανειακούς τρόπους τη γνωριμία και αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών

38 Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 418.

39 Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 425.

με το διαφορετικό. Ο Σαμπέρ αποτελεί μέλος της ομάδας αλλά είναι κυρίως ένας σιωπηλός παρατηρητής χωρίς να του δίνεται καθημερινά ή πολύ συχνά η δυνατότητα αναφοράς στη δική του «διαφορετικότητα». Ενώ ναι μεν στις πρώτες σελίδες οι μαθητές γνωρίζουν το Σαμπέρ, μετά από πολύ καιρό γνωρίζουν τη χώρα καταγωγής του. Η μόνη ευκαιρία γνωριμίας των δύο πολιτισμών (Ελλάδας – Ινδίας) γίνεται από την παρουσίαση ενός παραμυθιού και ενός αρχαίου μύθου από την Ινδία. Θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές να υπάρχουν ευκαιρίες μέσα στο βιβλίο με εικόνες, μύθους, βιώματα, ιστορικά στοιχεία ώστε όλοι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ωστόσο αντιλαμβανόμαστε τη σημαντική αξία στην εξάσκηση της ανάγνωσης και γραφής των μαθητών στην πρώτη τάξη. Σίγουρα σκοπός του ελληνικού σχολείου είναι η εκμάθηση της ελληνικής σε γηγενείς και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Παρ' όλα αυτά η εκμάθηση της ελληνικής μπορεί να γίνει και σε κείμενα μεταφρασμένα από άλλες γλώσσες τα οποία παρουσιάζουν συνήθειες, ιστορικές παραδόσεις και πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών. Έτσι ακόμη και το τετράδιο εργασιών θα ήταν δυνατόν να συνεισφέρει στην επικοινωνία και ανταλλαγή των διαφορετικών μαθητών. Αν το διαφορετικό απομονωθεί ή παρουσιάζεται μερικώς χωρίς την πρέπουσα αξιοποίηση και από πλευράς εκπαιδευτικού θα επέλθει σίγουρα η αφομοίωση των μεταναστών.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη στη συγγραφή των νέων βιβλίων είναι πως δεν απευθύνονται μόνο σε Έλληνες μαθητές αλλά και σε μαθητές από άλλες χώρες που δεν έχουν εξοικειωθεί με την ελληνική γλώσσα. Τα σχολικά βιβλία θεωρούν πως όλοι οι μαθητές κατέχουν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής και γνωρίζουν βασικές γραμματικές και συντακτικές ιδιότητές της. Αν περιείχαν τα βιβλία λέξεις παρόμοιες από άλλες χώρες ή η γνωριμία των μαθητών με την ανάγνωση και τη γραφή λάμβανε υπόψη τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών σίγουρα θα ενέπνεαν περισσότερο σεβασμό, ισότητα και αποδοχή προς τον διαφορετικό. Οι μαθητές με δεύτερη γλώσσα την ελληνική θα σημείωναν σαφώς υψηλότερη σχολική επίδοση και οι γηγενείς θα μάθαιναν να σέβονται την γλωσσική ετερότητα. Όπως υποστηρίζει η Κεσίδου είναι σημαντικότερος ο ρόλος της δίγλωσσης εκπαίδευσης για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών με διαφορετική μητρική ή πρώτη γλώσσα⁴⁰. Θα μπορούσε επίσης να είχε προβλεφθεί βοηθητικό υποστηρικτικό υλικό στην διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας για μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα. Επίσης στις εθνικές επετείους καλό θα ήταν να περιλαμβάνονται και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς. Όχι μόνο να παρουσιάζουμε και να διδάσκουμε τον δικό μας πολιτισμό αλλά να προσδοκούμε να γνωρίσουμε μέσα από δραστηριότητες έστω τα βιώματα των διαφορετικών συμμαθητών από την Αλβανία, την Ινδία, το Πακιστάν, την Ρωσία, την Αφρική

40 Κεσίδου, Α. (2008), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπανούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 30.

κ.α. Όπως έχει αναφέρει και ο Byram η εκμάθηση περισσότερων γλωσσών βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται πιο οικείοι με άλλους πολιτισμούς, να αναπτύξουν σεβασμό και ανοχή και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με το ανήκειν στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα ⁴¹.

Γενικότερα δεν φτάνει ένας διαφορετικός μαθητής ανάμεσα στην ομάδα για να χαρακτηριστεί το βιβλίο διαπολιτισμικό. Πιθανόν η παρουσία του να μην προσφέρει κάτι ουσιώδες. Σημαντικό είναι έστω και αν απουσιάζει ο άλλος μαθητής να γίνεται προσπάθεια για επικοινωνία, γνώση και ανταλλαγή με τους «διαφορετικούς» ανθρώπους ή πολιτισμούς.

5.2. Σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας Α΄ τάξης μειονοτικών δημοτικών σχολείων

Αρχικά από τους βασικότερους σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας είναι η εκμάθηση βασικού λεξιλογίου, η κατανόηση βασικών γραμματικών και συντακτικών κανόνων και η εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Σχετικά με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του βιβλίου υπάρχει ισότιμη αντιπροσώπευση των δύο πολιτισμών στους ήρωες του βιβλίου. Στις πρώτες σελίδες τα παιδιά γνωρίζουν τους ήρωες του βιβλίου, τον Αχμέτ, την Αγγέλα, το Νίκο και τη Μελέκ. Η διαφορετική εθνική ταυτότητα των ηρώων αντικατοπτρίζει τις πολλαπλές ταυτότητες της κοινωνίας και δημιουργεί προϋποθέσεις ταύτισης για τους μικρούς μαθητές. Τα ζευγάρια των δύο ονομάτων, δύο πολιτισμών, δύο θρησκείων περνούν μηνύματα ισότητας, συνεργασίας και αποδοχής του «διαφορετικού». Επίσης, στο τέταρτο τεύχος εισέρχονται δύο νέα μέλη, η Γιοντζά και ο Θωμάς. Και σε αυτό το σημείο προστίθενται δύο παιδιά που εκπροσωπούν διαφορετικούς πολιτισμούς προβάλλοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα της τοπικής κοινωνίας αλλά και την ισότητα που θα πρέπει να την χαρακτηρίζει. Κανένας δεν υπερισχύει τουλάχιστον αριθμητικά. Ωστόσο και στις εικόνες του βιβλίου παρουσιάζονται κάτοικοι με παραδοσιακές ενδυμασίες της Τουρκίας ή παραδοσιακά ονόματα και κάτοικοι της Δύσης με δυτικό τρόπο συμπεριφοράς. Οι μαθητές έτσι ούτε απομονώνονται από την πολιτισμική και θρησκευτική τους ταυτότητα αλλά και εξοικειώνονται με την διαφορετικότητα.

Οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν αποκόβονται στο εσωτερικό του σχολείου από τις παραδοσιακές γειτονιές όπου ζουν. Παρατηρούν καθημερινές εικόνες, διαβάζουν λέξεις προερχόμενες από την γλώσσα τους και μαθαίνουν νέες της ελληνικής γλώσσας που τους βοηθούν να εισέλθουν στην ελληνική κοινωνία και να ανέλθουν στο σύστημα εκπαίδευσης. Νιώθουν θάρρος και αγάπη για τον πολιτισμό τους όταν έθιμα, παραδόσεις ή χαρακτηριστικά του λαού τους ενυπάρχουν στο σύστημα εκπαίδευσής τους. Με αυτές τις πρακτικές οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν απομακρύνονται από τις δικές τους πολιτισμικές,

41 Byram, M. (2008), From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters, σ. 44.

εθνικές ή θρησκευτικές παραδόσεις αλλά μαθαίνουν και κατανοούν την διαφορετικότητα της περιοχής όπου ζουν, γνωρίζουν τους «άλλους» κατοίκους και συνειδητοποιούν πως η συνύπαρξη μαζί τους μπορεί να επιτευχθεί κάτω από ειρηνικά και σεβαστά πλαίσια. Το γενικό περιεχόμενο των ενοτήτων ωφελεί να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως έχουν πολλά κοινά σημεία με παιδιά από διαφορετική χώρα, όπως το κέφι, τη χαρά και την όρεξη για παιχνίδι. Τα κοινά είναι περισσότερα και εμφανή σε σχέση με τα στοιχεία που τους διακρίνουν.

Αξίζει να σημειωθεί μία έρευνα που διεξήχθη από τους Π. Καραμπογά και Ρ. Μάκρα, σχολικούς σύμβουλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ροδόπης, και έδειξε πως τα συγκεκριμένα βιβλία βοηθούν αρκετά και ικανοποιητικά τους μαθητές των μικρότερων τάξεων⁴². Ας μην ξεχνάμε πως οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων έχουν μεγαλώσει παραπαίοντας ανάμεσα σε δύο ετερόχρωμες πραγματικότητες, της οικογένειας, της Τουρκίας, του ισλάμ και της κοινότητας, της Θράκης και του χριστιανισμού. Έτσι και τα βιβλία αντιπροσωπεύουν ορθά αυτές τις δύο πραγματικότητες χωρίς να στοχεύουν ούτε στην αφομοίωση ούτε στην γκετοποίηση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Εν κατακλείδι βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου διδακτικού πακέτου είναι η ισότητα, ο σεβασμός, η συνεργασία και η φιλία με τον «διαφορετικό». Χαρακτηριστικό σύνθημα του βιβλίου θα προτείνουμε το εξής «όλοι αξίζουν το σεβασμό και την ισότητα καθώς όλοι είναι διαφορετικοί και κανένας δεν υπερισχύει».

5.3. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας για την Α΄ τάξη

Καταρχάς για την πρώτη τάξη των ελληνικών δημοτικών σχολείων οι περισσότεροι μαθητές έχουν κατακτήσει σε βασικό επίπεδο, στον προφορικό κυρίως λόγο, την ελληνική καθώς αποτελεί μητρική τους γλώσσα. Κάποιοι μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα έχουν προγενέστερη επαφή με την ελληνική και πιθανόν και ορισμένοι να μην γνωρίζουν καθόλου την ελληνική και να την διδαχθούν πρώτη φορά. Άρα η ελληνική μπορεί να είναι ή μητρική ή δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα. Αντιθέτως για τους μαθητές της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι για μερικούς δεύτερη και για άλλους ξένη γλώσσα. Εισέρχονται στην εκπαίδευση γνωρίζοντας την τουρκική γλώσσα από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον ή έχουν μια αμυδρή γνώση ελληνικών από την επαφή τους με την ευρύτερη ελληνική κοινότητα ιδίως στις πόλεις. Οι μαθητές των ελληνικών τάξεων αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές ταυτότητες. Αντιθέτως οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων είναι μια ομοιογενής ομάδα ως προς την ταυτότητά της που χρειάζεται να γνωρίσει τους «άλλους» παράλληλα με τον δικό

42 Καραμπογάς, Π. & Μάκρα, Ρ. (2010), Απόψεις δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τόμ. 1, σ.4.

της πολιτισμό για να αισθανθεί ισότιμο μέλος της κοινωνίας όπου ζει.

Και τα δύο βιβλία εισάγουν διαφορετικούς μαθητές στην ομάδα των ηρώων των βιβλίων. Τα μεν της ελληνικής κοινής εκπαίδευσης τον Σαμπέρ σε μία ομάδα συνολικά πέντε παιδιών και της μειονοτικής ακολουθούν την ισότιμη αντιπροσώπευση Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών με δύο παιδιά στην κάθε ομάδα. Ο Σαμπέρ εμφανίζεται λίγες φορές με συμμετοχή κυρίως στους διαλόγους και στα παιχνίδια των παιδιών, ενώ στα δεύτερα όλοι οι μαθητές από την αρχή του βιβλίου παρουσιάζονται ως ομάδα που συνεργάζονται μαζί σε όλες τις δραστηριότητες και σελίδες του βιβλίου. Ενώ στα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης παρατηρούμε τα παιδιά να παίζουν, να συνεργάζονται, να διασκεδάζουν και να έρχονται σε επαφή με ανθρώπους των χωριών τους σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας δεν παρατηρούμε το ίδιο και για τα πρώτα βιβλία. Παρουσιάζουν κυρίως μεμονωμένα την παρέα των παιδιών με εισαγωγή προσώπων του κοντινού τους περιγύρου (γονείς, παππούς) χωρίς να υπάρχει δραστηριοποίηση των παιδιών στο χώρο της κοινότητας έξω από το σχολείο ή την παρέα.

Τα βιβλία της ελληνικής ξεχνούν την ύπαρξη και άλλων εθνικοτήτων στις σχολικές τάξεις. Αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στην ανάδειξη ιστορικών επετείων και θρησκευτικών εορτών χωρίς να δίνεται καμία αφορμή για συμμετοχή και αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό και τη θρησκεία «διαφορετικών» μαθητών. Παρότι τα βιβλία της μειονοτικής δεν περιέχουν συγκεκριμένες ενότητες με αναφορά σε εθνικές επετείες ή εορτές κάνουν αναφορά σε εορτές της χριστιανισμής και του ισλάμ αντίστοιχα. Δεν ξεχνούν την πολυχρωμία της κοινωνίας στην οποία απευθύνονται. Επίσης αναδεικνύουν κοινές καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων μουσουλμάνων και χριστιανών και ενδιαφέροντα των παιδιών (π.χ. βόλτα στην αγορά, ψώνια, εμπόριο, φιλία, παιχνίδι). Στα βιβλία των κοινών δημοτικών κυριαρχεί κυρίως η πληροφόρηση και η αναφορά σε νέες γνώσεις για τις πολλαπλές όψεις της ελληνικής παράδοσης και λιγότερο για διαφορετικούς πολιτισμούς. Δεν επικρατεί το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης των διαφορετικών μαθητών ή πολιτών της κοινωνίας και δεν επιχειρείται η ανταλλαγή εμπειριών και η γόνιμη επικοινωνία των πολιτισμών στο πεδίο της διαπολιτισμικής επαφής. Έτσι ο άλλος πολιτισμός και η διαφορετικότητα παρουσιάζονται μόνο ως πληροφόρηση ή εξωτικοποιούνται ως κάτι το μακρινό και το μαγικό.

Οι μειονοτικοί μαθητές παρακολουθούν εντός των βιβλίων καθημερινές εικόνες με τις οικογένειές τους, χαρακτηριστικά έθιμα και εορτές της θρησκείας τους με σκοπό να αισθάνονται ισότιμα και σεβαστά μέλη μιας κοινωνίας με αποδοχή προς την ετερότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εισαγωγή πολλών λέξεων στην ελληνική με τουρκική προέλευση. Τα ακούσματα των λέξεων είναι γνωστά στους μειονοτικούς μαθητές και μαθαίνουν την ελληνική με λέξεις της τουρκικής που χρησιμοποιούνται και στην ελληνική γλώσσα. Αυτό το παράδειγμα απουσιάζει από τα βιβλία της ελληνικής, ενώ η εισαγωγή

παρόμοιων λέξεων από άλλες χώρες ή λέξεων που αποτελούν δάνεια από άλλες γλώσσες θα διευκόλυνε και θα επέτρεπε στους γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές να συμμετέχουν με περισσότερο θάρρος και θέληση προς μάθηση. Από την άλλη στα βιβλία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η συμμετοχή των διαφορετικών μαθητών στις ιστορίες του βιβλίου και η συνεργασία τους δεν μεταδίδουν ρατσιστικές προκαταλήψεις και στερεότυπα αλλά προσπαθούν να εντάξουν το «διαφορετικό» στα δικά μας πλαίσια με βάση τους δικούς μας κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες.

Σίγουρα τα δύο βιβλία αναφέρονται σε ένα διαφορετικό γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο των μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Τα βιβλία της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης περιέχουν περισσότερα και μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα προς ανάγνωση και εξασκούνται οι μαθητές σε ασκήσεις υψηλότερης γνωστικής δυσκολίας. Τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων περιέχουν απλούστερες ασκήσεις επεξεργασίας και γνώσης της ελληνικής γλώσσας και περισσότερες εικόνες για μεγαλύτερη παραστατικότητα και ανάπτυξη της φαντασίας και του προφορικού λόγου των μαθητών. Επομένως αυτά της ελληνικής εκπαίδευσης φαίνεται να ξεχνούν τις ανάγκες των αλλόγλωσσων και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, που δεν κατέχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, και αυτά της μειονοτικής προσπαθώντας να επιτύχουν την εκμάθηση βασικών σημείων της ελληνικής εμμένουν σε απλές ασκήσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να σημειώνουν πιο αργή πορεία στην εκμάθηση της γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές της πλειονότητας. Η διαφορά ίσως να είναι εμφανέστερη κατά την εισαγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

6. Επίλογος

Τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης κινούνται σε διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης των «διαφορετικών» μαθητών σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πρώτα μέσα από την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σκοπεύουν στην ενσωμάτωση των «άλλων» μαθητών ώστε να μην υπάρξει κίνδυνος αναταραχής στη συνοχή της κοινωνίας. Επειδή τα σχολικά βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης δεν χαρακτηρίζονται από την ισότητα ευκαιριών για όλους με την προϋπόθεση αλλαγών στο σύστημα εκπαίδευσης, από την δικαιοσύνη αποσκοπώντας στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας με την παράλληλη ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών και την άμεση αλληλεπίδραση και συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμικά, εθνικά ή θρησκευτικά μαθητών δεν θεωρείται πως ακολουθούν το αντιρατσιστικό, πολυπολιτισμικό ή διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σίγουρα κάποιες αξίες των παραπάνω ενυπάρχουν εντός του περιεχομένου των βιβλίων (π.χ. αναγνώριση ετερότητας, χειραφέτηση από ρατσιστικά στερεότυπα και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης) αλλά δεν πρεσβεύουν

το σύνολο των χαρακτηριστικών των παραπάνω μοντέλων.

Η ελληνική ταυτότητα δεν κινδυνεύει από τον «άλλον» αλλά από στερεοτυπικές και απαρχαιωμένες αντιλήψεις των «δικών μας» που καλλιεργούν το φόβο και τη μισαλλοδοξία προς την ετερότητα. Σημαντικό λοιπόν είναι το έργο των δασκάλων. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι άξιο να έγκειται στη γνώση των ιδιαιτεροτήτων, πολιτισμικών και μαθησιακών, όλων των μαθητών του. Απαιτείται να προσαρμόζει το περιεχόμενο διδασκαλίας του με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, να σχεδιάζει τη διδακτική του δράση με βάση την πολυπολιτισμικότητα και στοχεύοντας στη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών του, να εναντιώνεται σε προκαταλήψεις και στερεότυπες ιεραρχήσεις των πολιτισμών, να μάχεται για την συνδιδασκαλία γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών εντάσσοντας στο πρόγραμμά του ιστορικές αναφορές, θρησκευτικές αντιλήψεις και πολιτισμικές συνήθειες των «άλλων». Γενικότερα να ενδυναμώνει με διάφορους τρόπους την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και το σεβασμό προς το «διαφορετικό» με σκοπό όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ισότιμα και ενεργά μέλη μιας πολυπολιτισμικής ομάδας που υπερασπίζονται τα δικαιώματα των «άλλων» ισότιμα με τα δικά τους.

Προσωπικά στη σύγχρονη εποχή η κοινή εκπαίδευση των γηγενών, των μεταναστών και των μειονοτικών μαθητών θα έπρεπε να ήταν δεδομένη. Η πολυχρωμία των ελληνικών σχολικών τάξεων και η επικοινωνία των «διαφορετικών» πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά και γλωσσικά μαθητών θα έπρεπε να αποτελεί το αρχικό στάδιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με σεβασμό στην ετερότητα και την ισότιμη αποδοχή. Σίγουρα πάντως το διαφορετικό υλικό για τους μαθητές της μειονότητας Θράκης αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα απόδειξης της ισότιμης αντιμετώπισης των άλλων με σκοπό την ένταξη και την επικράτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν δεν είναι σεβαστή η ισότητα όλων από την αρχή της εκπαιδευτικής τους πορείας τότε είναι απίθανη και η ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή αργότερα.

Εν κατακλείδι, αν τα αναλυτικά προγράμματα, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και το μοντέλο εκπαίδευσης κάθε χώρας για την αντιμετώπιση των μεταναστών και μειονοτικών μαθητών υποστηρίζουν την ισότιμη συνεργασία, το σεβασμό της διαφορετικότητας και τη γόνιμη δυναμική αλληλεπίδραση των πολιτισμικά διαφορετικών, τότε και η ενίοτε κοινωνία θα έχει γίνει πιο δημοκρατική, πιο πλουραλιστική και θα παρέχει ίσες ευκαιρίες προς όλους ανεξαρτήτως της ταυτότητάς τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Banks, J. (2012), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη*:

- παγκόσμια προοπτική. Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟ-CENTER.
- Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004), *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμπογιάς, Π. & Μάκρας, Ρ. (2010), Απόψεις δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τόμ 1.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005), *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό";: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Στο: Ζ. Παπανούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 21-36.
- Νικολάου, Γ. (2010), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bennett, C. (2007), *Comprehensive multicultural education : theory and practice*. New York: Allyn & Bacon.
- Byram, M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kivisto, P. (2005), *Incorporating diversity : rethinking assimilation in a multicultural age*. London: Paradigm Publishers.

Ιστοσελίδες

Πληροφορίες για τα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/> (προσπελάστηκε στις

05/01/15)

Πληροφορίες για τα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο <http://www.museduc.gr/el> (προσπελάστηκε στις 05/01/15)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Σάββα Ευφροσύνη** κατάγεται από την Ακράτα του νομού Αχαΐας. Το 2012 αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Παρακολούθησε το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Κοινωνικές Διακρίσεις Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου από το οποίο αποφοίτησε με άριστα και παράλληλα συμμετείχε σε πρόγραμμα επιμόρφωσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τακτικά παρακολουθεί συνέδρια σχετικά με τους τομείς της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της διδακτικής των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Τομέας ενδιαφέροντος της αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στον οποίο αναφέρονται η πτυχιακή και μεταπτυχιακή της εργασία καθώς και δημοσιεύσεις της σε πανελλήνια συνέδρια.

Φωκίδης Εμμανουήλ Ατσικπάση Πηνελόπη

Η εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Αποτελέσματα από την πιλοτική διδασκαλία στοιχείων της εξερεύνησης του διαστήματος σε μαθητές Γυμνασίου

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει την ανάπτυξη και τη χρήση εφαρμογής εικονικής πραγματικότητας για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με την εξερεύνηση του διαστήματος, σε μαθητές του Γυμνασίου. Το κίνητρο ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές γνωρίζουν ελάχιστα σχετικά με Αστρονομία. Ο στόχος ήταν να μελετηθεί το εικονικό περιβάλλον από τεχνική και λειτουργική άποψη, καθώς και να εξεταστεί ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Ο εικονικός κόσμος αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας την ανοικτή πλατφόρμα λογισμικού ανάπτυξης τρισδιάστατων εικονικών περιβαλλόντων πολλών χρηστών Opensimulator. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες τυχαία επιλεγμένων μαθητών από Γυμνάσια της Αθήνας. Μία ομάδα χρησιμοποίησε την εφαρμογή, μία άλλη διδάχθηκε το ίδιο γνωστικό αντικείμενο συμβατικά, ενώ μία τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η εφαρμογή λειτούργησε αρκετά ικανοποιητικά και η ομάδα που τη χρησιμοποίησε πέτυχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα που διδάχθηκε συμβατικά.

Λέξεις-κλειδιά: εικονική πραγματικότητα, τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα,

εξερεύνηση του διαστήματος, Opensimulator

Virtual Reality in Education. Results from the Pilot Implementation of an Application for Teaching Space Exploration Concepts and Facts to High School Students

Abstract

The study examines the development and use of a virtual reality application for teaching subjects related to space exploration, to high school students. The motivation was the fact that students know little about Astronomy. The aim was to study the virtual environment from a technical perspective, but also to examine to what extent the cognitive objectives were achieved. The virtual environment was developed using Opensimulator, an open source platform for the development of 3D multi-user virtual environments. Three groups of randomly selected students from high schools in Athens participated to the study. One team used the application, another was taught the same subject conventionally, while a third group was the control group. The overall conclusion is that the intervention had good results; the group of students which used the application showed significant progress in knowledge acquisition in comparison to the team that was taught conventionally.

Keywords: virtual reality, 3D virtual environments, space exploration, Opensimulator

1. Εισαγωγή

Ένα συχνό εύρημα σε διάφορες μελέτες ανάμεσα σε μαθητές και ενήλικες, είναι η έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων, η ύπαρξη δυσκολιών και παρανοήσεων ακόμα και για βασικά στοιχεία της Αστρονομίας^{1, 2}. Για παράδειγμα, οι μικροί μαθητές πιστεύουν ότι η Γη είναι επίπεδη, με βάση την εμπειρία τους ότι το έδαφος είναι επίπεδο. Αργότερα, όταν διδάσκονται ότι η γη είναι στρογγυλή (πολλές φορές από σφάλμα των εκπαιδευτικών που δεν αναφέρουν τον όρο “σφαιρική”), αλλάζουν το μοντέλο τους για τη Γη σε δίσκο³. Μεγαλύτεροι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν την περιστροφή της Γης και των άλλων πλανητών⁴. Τα

1 Gazit, E., Yair, Y., & Chen, D. (2005). Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5), p. 461.

2 Barnett, M., Keating, T., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2000). Conceptual change through building three-dimensional models. In B. J. Fishman & S. F. O'Connor (Eds.), *International Conference of the Learning Sciences*, pp. 139-142. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

3 Vosniadou, S. (1991). Designing curricula for conceptual restructuring: Lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy. *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 222-223.

4 Ozsoy, S. (2012). Is the Earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The

αστρονομικά μεγέθη είναι πέρα από την κατανόηση και την αντιληπτική εμπειρία των περισσότερων ανθρώπων⁵. Έρευνα έχει δείξει επίσης ότι οι παρανοήσεις είναι επίμονες και πως η διδασκαλία δεν καταφέρνει πάντα να τις διορθώσει⁶. Επιπλέον, οι γνώσεις που σχετίζονται με Αστρονομία, δεν εμπλουτίζονται μετά τη λήξη του σχολικού βίου⁷.

Αφηρημένα και πολυδιάστατα φαινόμενα είναι δύσκολο να κατανοηθούν. Για να κατανοήσουμε αστρονομικά φαινόμενα, καθώς επίσης και άλλες επιστημονικές έννοιες, δημιουργούμε νοητικά μοντέλα⁸. Τα νοητικά μοντέλα προσπαθούν να εξηγήσουν αυτό που βλέπουμε, κατά τρόπο λογικοφανή και (ψευδο)επιστημονικό, και πολλές φορές η εξήγηση που δίνουμε είναι λανθασμένη. Υπάρχει επίσης η τάση να ενσωματώνουμε τις νέες πληροφορίες στο υπάρχον μοντέλο, αντί να το απορρίπτουμε⁹. Επιπρόσθετα, μόλις ένα μοντέλο ριζώσει, η τροποποίησή του είναι δύσκολη. Οι μαθητές συχνά θα διατηρήσουν τις παρανοήσεις τους πεισματικά, ειδικά στις έννοιες της φυσικής¹⁰. Οι καθηγητές πρέπει να έχουν επίγνωση των νοητικών μοντέλων των μαθητών τους, να κατανοήσουν τους λόγους που οδήγησαν σε αυτά και να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών ώστε να αντιμετωπιστούν οι παρανοήσεις. Ένας τρόπος να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι οι μαθητές να δυσανεστηθούν με το αρχικό μοντέλο τους και το νέο μοντέλο να τούς είναι κατανοητό, ελκυστικό και πειστικό¹¹.

Το πρόβλημα με την Αστρονομία είναι ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση των λανθασμένων αντιλήψεων. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών βιβλίων, των γραφημάτων, των διαφανειών και των εικονογραφήσεων είναι αμφισβητήσιμη, επειδή είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτά τρισδιάστατα αντικείμενα χρησιμοποιώντας δισδιάστατες απεικονίσεις¹². Από την άλλη, πειράματα, προσομοιώσεις και εμπράγματα εμπειρίες, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν τις συνδέσεις μεταξύ

case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), pp. 410-412.

5 Vosniadou, S. (1991). Designing curricula for conceptual restructuring: Lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy. *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 230-231.

6 Stears, M., James, A., & Good, M. A. (2011). Teachers as learners: A case study of teachers' understanding of Astronomy concepts and processes in an ACE course. *South African Journal of Higher Education*, 25(3), p. 572.

7 Σιμιτζόγλου, Σ. & Χαλκιά, Κ. (2007, March). Οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών για το ηλιακό σύστημα. *Πρακτικά 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση* Vol. II, Ιωάννινα, σ.σ. 821-822.

8 Barnett, M., Keating, T., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2013, April). Conceptual change through building three-dimensional virtual models. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, pp. 139-140.

9 Duit, R. (2006). *Bibliography: Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel, Germany.

10 Casperson, J. M. & Linn, M. C. (2006). Using visualization to teach electrostatics. *American Journal of Physics*, 74 (4), pp. 322-323.

11 Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), pp. 217-218.

12 Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, 11, pp. 509-511.

της γνωστικής ύλης και του πραγματικού κόσμου¹³. Στο πλαίσιο αυτό, η εικονική πραγματικότητα (ΕΠ) μπορεί να γίνει ένα απαραίτητο εργαλείο, δεδομένου ότι είναι μία τρισδιάστατη προσομοίωση που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με φανταστικά ή πραγματικά περιβάλλοντα, να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις στο πραγματικό τους πλαίσιο¹⁴.

Από τεχνική άποψη, η ΕΠ είναι ένα σύνολο υλικού και λογισμικού με το οποίο οι άνθρωποι είναι σε θέση να απεικονίσουν και να αλληλεπιδράσουν με ιδιαίτερα σύνθετα δεδομένα σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον¹⁵. Η σημασία της ΕΠ στην εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους, μέσω της χρήσης εικονικών αντικειμένων, να εκφράσουν τις προσωπικές τους σκέψεις, να κατασκευάσουν τις γνώσεις τους¹⁶, και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία¹⁷. Τα εικονικά περιβάλλοντα προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και, σε συνδυασμό με την αίσθηση της παρουσίας και των δραστηριοτήτων στον εικονικό κόσμο, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική¹⁸. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό στις ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε αυτοί να μπορούν να μάθουν με το δικό τους ρυθμό¹⁹.

2. Λογική και ανάπτυξη της εφαρμογής

Έχοντας κατά νου τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση θεμάτων που αφορούν την Αστρονομία, καθώς και το γεγονός ότι τα τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα διευκολύνουν την απόκτηση γνώσεων, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, αποφασίστηκε η ανάπτυξη εφαρμογής για τη διδασκαλία στοιχείων της εξερεύνησης του διαστήματος σε μαθητές Γυμνασίου. Αιτία για την επιλογή ως ομάδα-στόχου μαθητών αυτής της ηλικίας, αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν διδάσκονται κάτι αντίστοιχο, παρότι λίγα στοιχεία έχουν διδαχθεί στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη συνέχεια θα διδαχθούν σχετικά αντικείμενα στη Β' λυκείου.

13 Linn, M. C., & Eylon, B. S. (2006). Science Education: Integrating Views of Learning and Instruction. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 529–530.

14 Barnett, M. (2005). Using Virtual Reality Computer Models to Support Student Understanding of Astronomical Concepts. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(4), pp. 345-346.

15 Aukstakalnis, S., & Blatner, D. (1992). *Silicon Mirage; The art and science of Virtual Reality*. Peachpit Press.

16 Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J. (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & Education*, 30(1), p. 24.

17 Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), pp. 777-778.

18 Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New Technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education*, 57(3), pp. 1893-1895.

19 Lee, E. A-L., & Wong, K. W. (2008). A Review of Using Virtual Reality for Learning. *Transactions on Edutainment I*, p. 235.

Για την κατασκευή της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε το OpenSimulator (<http://opensimulator.org/>). Το OpenSimulator είναι ένας διακομιστής ανοικτού κώδικα που επιτρέπει την ανάπτυξη και διαχείριση τρισδιάστατων εικονικών κόσμων πολλών χρηστών. Υποστηρίζει μία ποικιλία προγραμμάτων-πελατών και λόγω της ύπαρξης διαφόρων εκδόσεων, μπορεί να εκτελεστεί σε όλα τα λειτουργικά συστήματα.

Η συνολική εικονική έκταση ήταν 1024X1024 μέτρα. Συμπεριλήφθηκε μία πληθώρα από ιδιαίτερα λεπτομερή τρισδιάστατα μοντέλα, από τα πρώτα βήματα της ανάπτυξης πυραύλων, μέχρι το διαστημικό λεωφορείο, διαστημικές στολές, πυραυλοκινητήρες, οχήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην εξερεύνηση της Σελήνης και του Άρη, καθώς επίσης και μια πλήρης πλατφόρμα εκτόξευσης του Apollo 11 (Εικόνα 1). Η εφαρμογή εμπλουτίστηκε με βίντεο, παρουσιάσεις και παραπομπές σε ιστοσελίδες, για την παροχή λεπτομερέστερων πληροφοριών. Στο τελικό της στάδιο, δόθηκε σε μία μικρή ομάδα μαθητών και με βάση τις παρατηρήσεις τους έγιναν διορθώσεις και προσαρμογές.

Το γνωστικό υλικό ήταν ομαδοποιημένο και συγκεντρωμένο σε 4 σημεία, δημιουργώντας κατά κάποιον τρόπο 4 διδακτικές ενότητες με τα εξής θέματα: (α) ιστορική εξέλιξη των πυραύλων, (β) τρόπος λειτουργίας των πυραύλων, (γ) τεχνητοί δορυφόροι, και (δ) αποστολές στη Σελήνη, τον Άρη και στο ηλιακό σύστημα. Παρόλα αυτά, ο χρήστης/μαθητής είχε τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Αυτό γιατί μπορούσε να περιηγηθεί ελεύθερα σε όλο τον εικονικό κόσμο και να μελετήσει με όποια σειρά ήθελε και για όσο χρόνο ήθελε τις πληροφορίες που περιλαμβάνονταν σε αυτόν.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει το χρόνο που απαιτήθηκε για την ανάπτυξη της εφαρμογής. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κάποιος, η πιο χρονοβόρα διαδικασία, εκτός από την ανάπτυξη του κόσμου, ήταν η συγκέντρωση του γνωστικού υλικού και στη συνέχεια η προσθήκη του στην εφαρμογή. Η προσθήκη αλληλεπιδράσεων μέσω προγραμματισμού, ολοκληρώθηκε σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, επειδή χρησιμοποιήθηκαν έτοιμα scripts. Η ανάπτυξη ενός εικονικού περιβάλλοντος είναι αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το κόστος για την ανάπτυξη αυτού του είδους των εφαρμογών (από άποψη ωρών) είναι υψηλό, σε σύγκριση με άλλους τύπους εφαρμογών, για παράδειγμα πολυμέσων. Από την άλλη πλευρά όμως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα ενδέχεται να είναι τέτοια ώστε να αξίζουν την επιπλέον προσπάθεια.

Παράλληλα με την ανάπτυξη της εφαρμογής, δημιουργήθηκε και μία δεύτερη σειρά μαθημάτων με παρουσιάσεις. Οι παρουσιάσεις είχαν ακριβώς το ίδιο γνωστικό αντικείμενο με την εφαρμογή, το ίδιο περιεχόμενο, στοιχεία, βίντεο, και ιστοσελίδες. Σκοπός τους ήταν να χρησιμοποιηθούν από άλλη ομάδα μαθητών, που όμως θα διδασκόταν με συμβατικό τρόπο.

Εικόνα 1. Στιγμιότυπα από την εφαρμογή



Πίνακας 1. Χρόνος που απαιτήθηκε για την ανάπτυξη της εφαρμογής

Στάδια ανάπτυξης (σε ώρες)	
Συλλογή γνωστικού υλικού	20
Ανάπτυξη εικονικού κόσμου	50
Προσθήκη εικόνων, βίντεο, ιστοσελίδων	10
Σενάρια-αλληλεπιδράσεις	15
Ποιοτικός έλεγχος	4
Ήσσονος σημασίας προσαρμογές-βελτιώσεις	6
Σύνολο	105

3. Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 60 μαθητές της Β' τάξης από τρία γειτονικά γυμνάσια της Αθήνας, χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 20. Η πρώτη ομάδα αποτελούσε την ομάδα ελέγχου και δεν επρόκειτο να διδαχθεί κάτι. Η δεύτερη ομάδα επρόκειτο να διδαχθεί με συμβατικό τρόπο, χρησιμοποιώντας

τις παρουσιάσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Τέλος, η τρίτη ομάδα θα χρησιμοποιούσε την εφαρμογή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή εγκαταστάθηκε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή του σχολικού εργαστηρίου. Κατά αυτό τον τρόπο, αποφεύχθηκε ένα σημαντικό πρόβλημα στις εφαρμογές εικονικών κόσμων, αυτό της καθυστέρησης στη διακίνηση των δεδομένων από και προς απομακρυσμένους εξυπηρετητές. Έχοντας τον εξυπηρετητή στο σχολικό εργαστήριο, όλη η διακίνηση των δεδομένων ήταν περιορισμένη στο τοπικό δίκτυο, το οποίο εξ ορισμού προσφέρει πολύ υψηλότερες ταχύτητες (100Mbps) σε σχέση με την ταχύτητα σύνδεσης των σχολείων στο Διαδίκτυο (μέγιστο 24Mbps).

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια:

- Ερωτηματολόγιο 1, κοινό και για τις 3 ομάδες. Περιείχε 4 ερωτήσεις σχετικές με δημογραφικά δεδομένα και 24 ερωτήσεις σχετικές με την εξερεύνηση του διαστήματος. Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε 2 ομάδες (από 12 ερωτήσεις σε κάθε ομάδα). Το επίκεντρο της πρώτης ομάδας ήταν η κατανόηση εννοιών, ενώ η δεύτερη περιείχε καθαρά γνωστικές ερωτήσεις (Πίνακας 2).
- Ερωτηματολόγιο 2, μόνο για την ομάδα που θα χρησιμοποιούσε την εφαρμογή. Ο σκοπός του ήταν η τεχνική και λειτουργική αξιολόγηση της εφαρμογής, καθώς επίσης και η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις εμπειρίες τους κατά τη χρήση της. Περιλάμβανε 15 ερωτήσεις τόσο ανοιχτού τύπου όσο και τύπου Likert, σε 5-βάθμια κλίμακα (από διαφωνώ απόλυτα ως συμφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 2. Ομάδες ερωτήσεων στο 1^ο ερωτηματολόγιο

Ομάδες ερωτήσεων	Υπο-ομάδες των ερωτήσεων
Ερωτήσεις κατανόησης εννοιών	Πύραυλοι ιστορία, πώς εξελίχθηκαν, συγκρίσεις
	Τύποι πυραύλων, κινητήρες και στάδια. Τρόπος λειτουργίας.
	Τεχνητοί δορυφόροι, λειτουργία, τύποι, σκοπός
Γνωστικές ερωτήσεις	Αποστολές στη Σελήνη και τον Άρη
	Αποστολές στο υπόλοιπο ηλιακό σύστημα και πέρα από αυτό
	Περίεργα-ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με πυραύλους και δορυφόρους

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 4 μαθήματα με τη χρήση της εφαρμογής και ίσος αριθμός μαθημάτων με τη χρήση των παρουσιάσεων, στο διάστημα μεταξύ 16 και 27 Μαρτίου 2015. Κάθε μάθημα είχε διάρκεια 2 ώρες. Πριν από τη χρήση της εφαρμογής, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με το τρισδιάστατο περιβάλλον, σε θέματα λειτουργιών και πλοήγησης, χρησιμοποιώντας άλλη, μικρότερης έκτασης εφαρμογή, κατασκευασμένης αποκλειστικά για το σκοπό αυτό. Πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω του περιορισμένου αριθμού ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολικό εργαστήριο, οι μαθητές είχαν χωριστεί σε 2 ομάδες,

έτσι ώστε ο καθένας να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το δικό του υπολογιστή. Αυτό όμως είχε ως συνέπεια να απαιτηθεί διπλάσιος αριθμός ωρών για την ολοκλήρωση του κάθε μαθήματος. Παρότι ο κάθε μαθητής χρησιμοποιούσε έναν υπολογιστή, εντούτοις ήταν όλοι ταυτόχρονα παρόντες στον εικονικό κόσμο. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ο ερευνητής ήταν παρών και πρόσφερε τεχνική βοήθεια, αν κι όποτε αυτό κρινόταν απαραίτητο. Επίσης, εξηγούσε σημεία στα οποία οι μαθητές είχαν απορίες, αλλά μόνο όταν του το ζητούσαν. Ο διάλογος μεταξύ των μαθητών ήταν ελεύθερος. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές αφήθηκαν ελεύθεροι να συνδιαλλαγούν, να καθορίσουν μόνοι τους πού να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους και πότε να επισκεφθούν τα διάφορα σημεία του εικονικού κόσμου.

Η προαναφερθείσα διαδικασία είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις παρακάτω υποθέσεις:

- Υ1: Η χρήση μιας εφαρμογής ΕΠ σχετικά με την εξερεύνηση του διαστήματος, παράγει συνολικά στατιστικώς σημαντικά καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα σε σύγκριση με συμβατική διδασκαλία με το ίδιο περιεχόμενο.
- Υ1α: Τα αποτελέσματα αυτά είναι στατιστικώς σημαντικά καλύτερα στο επίπεδο της κατανόησης εννοιών.
- Υ1β: Τα αποτελέσματα αυτά είναι στατιστικώς σημαντικά καλύτερα στο επίπεδο της απόκτησης γνώσεων.

4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, συνολικά 60 μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη, χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 20. Η κατανομή αγοριών-κοριτσιών και στις 3 ομάδες ήταν περίπου ίση. Επίσης, ένα 77% θεωρούσε τους εαυτούς τους ως “καλούς χρήστες υπολογιστών”.

Πίνακας 3. Ανάλυση αποτελεσμάτων 1^{ου} Ερωτηματολογίου

	Ομάδα μαθητών					
	Ελέγχου (n = 20)		Συμβατική (n = 20)		ΕΠ (n = 20)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Ερωτήσεις κατανόησης (ΕΚ)	3.80	0.81	7.90	0.82	9.56	0.75
Γνωστικές ερωτήσεις (ΓΕ)	3.60	0.55	7.40	0.77	9.80	0.82
Συνολική βαθμολογία (ΣΒ)	7.40	1.12	15.30	1.64	19.36	1.48

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο κοινό ερωτηματολόγιο, αυτό βαθμολογήθηκε με βάση των αριθμό των σωστών απαντήσεων. Υπολογίστηκε μία βαθμολογία για κάθε ομάδα ερωτήσεων (*min.* = 0, *max.* = 12) και μία

συνολική ($min. = 0, max. = 24$). Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά ομάδα ερωτήσεων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

4.1. Ανάλυση της συνολικής βαθμολογίας του 1^{ου} Ερωτηματολογίου

Ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθεί για να συγκριθεί η συνολική βαθμολογία των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο 1 και με βάση τις 3 ομάδες που συμμετείχαν (ομάδα ελέγχου, συμβατική διδασκαλία και διδασκαλία με ΕΠ). Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι: (α) όλες οι ομάδες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων ($n = 20$), (β) δεν υπήρξαν ακραίες τιμές (outliers) και τα δεδομένα είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p > .05$ σε όλες τις περιπτώσεις), και (γ) η ομοιογένεια της διακύμανσης επίσης δεν παραβιάστηκε, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p = .68$). Δεδομένου ότι πληρούνταν όλες οι προϋποθέσεις, ήταν δυνατή η διεξαγωγή της ανάλυσης. Η ανάλυση έδειξε ότι η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 358.45, p < .001$].

Post hoc συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το Tuckey HSD test διεξήχθησαν σε όλα τα πιθανά ζεύγη. Όλα τα ζεύγη διαπιστώθηκε ότι ήταν στατιστικώς σημαντικά διαφορετικά σε επίπεδο $p < .05$. Η μέση συνολική βαθμολογία για την ομάδα ΕΠ ($M = 19.36, SD = 1.48$) ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από εκείνη της συμβατικής ομάδας ($M = 15.30, SD = 1.64$), όπως επίσης, και οι δύο ομάδες είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από εκείνη της ομάδας ελέγχου ($M = 7.40, SD = 1.12$).

Στο σύνολό τους, αυτά τα αποτελέσματα προτείνουν ότι η μέθοδος διδασκαλίας είχε στατιστικώς σημαντική επίδραση στην συνολική βαθμολογία του 1ου Ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση μιας εφαρμογής ΕΠ παράγει στατιστικώς σημαντικά καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα σε σύγκριση με μια συμβατική διδασκαλία με το ίδιο περιεχόμενο. Ως εκ τούτου, η υπόθεση H_1 επιβεβαιώθηκε.

4.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων στις ερωτήσεις κατανόησης και στις γνωστικές ερωτήσεις

Πριν από τη διεξαγωγή της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων στις δύο ομάδες ερωτήσεων του 1^{ου} Ερωτηματολογίου, ελέγχθηκε εάν παραβιάζονται οι παραδοχές για την ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν ορισμένα ήσσονος σημασίας ζητήματα όσον αφορά την κανονικότητα των δεδομένων. Όπως άλλες παραμετρικές δοκιμές, η ανάλυση διασποράς

υποθέτει ότι τα δεδομένα έχουν κανονική κατανομή. Από την άλλη πλευρά όμως, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ανάλυση διασποράς δεν είναι τόσο ευαίσθητη σε μέτριες αποκλίσεις από την κανονική κατανομή των δεδομένων^{20 21 22}, όπως στην προκειμένη περίπτωση.

Δεδομένου ότι δεν υπήρχαν ακραίες τιμές, οι απόλυτες τιμές της ασυμμετρίας και κυρτότητας των δεδομένων δεν ήταν περισσότερο από δύο φορές μεγαλύτερες από τα αντίστοιχα τυπικά σφάλματα²³ και η ομοιογένεια της διακύμανσης δεν είχε παραβιαστεί, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p = .63$ για τις ερωτήσεις ΕΚ και $p = .38$ για τις ερωτήσεις ΓΕ), αποφασίστηκε η διεξαγωγή της ανάλυσης. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι ο τρόπος διδασκαλίας είχε στατιστικώς σημαντική επίπτωση στα αποτελέσματα των ερωτήσεων ΕΚ [$F(2, 57) = 256.45, p < .001$] και στα αποτελέσματα των ερωτήσεων ΓΕ [$F(2, 57) = 183.47, p < .001$].

Post hoc συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το Tuckey HSD test διεξήχθησαν για όλα τα πιθανά ζεύγη. Όλα τα ζεύγη των ομάδων διαπιστώθηκε ότι ήταν στατιστικώς σημαντικά διαφορετικά σε επίπεδο $p < .05$:

- Η μέση βαθμολογία στις ερωτήσεις ΕΚ για την ομάδα ΕΠ ($M = 9.56, SD = 0.75$) ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από εκείνη της συμβατικής ομάδας ($M = 7.90, SD = 0.82$), όπως και οι δύο είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από εκείνη της ομάδας ελέγχου ($M = 3.80, SD = 0.81$).
- Η μέση βαθμολογία στις ερωτήσεις ΓΕ για την ομάδα ΕΠ ($M = 9.80, SD = 0.82$) ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από εκείνη της συμβατικής ομάδας ($M = 7.40, SD = 0.77$), όπως και οι δύο είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από εκείνη της ομάδας ελέγχου ($M = 3.60, SD = 0.55$).

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε, είχε στατιστικώς σημαντική επίδραση στην βαθμολογία των συμμετεχόντων τόσο στην κατανόηση των εννοιών όσο και στην απόκτηση γνώσεων σχετικών με την εξερεύνηση του διαστήματος. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση μιας εφαρμογής ΕΠ παράγει στατιστικώς σημαντικά καλύτερη κατανόηση σχετικά με τις έννοιες και καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση γνώσεων, σε σύγκριση με μια συμβατική μέθοδο διδασκαλίας με το ίδιο περιεχόμενο. Ως εκ τούτου, οι υποθέσεις Υ1α και Υ1β επιβεβαιώθηκαν.

20 Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42, pp. 237-288.

21 Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S., & Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo results in methodological research: The one- and two-factor fixed effects ANOVA cases. *Journal of Statistics Education*, 17, pp. 334-335.

22 Lix, L. M., Keselman J. C., & Keselman H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F test. *Review of Educational Research*, 66, pp. 601-603.

23 Lix, L. M., Keselman J. C., & Keselman H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F test. *Review of Educational Research*, 66, pp. 607-611.

4.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων του 2^{ου} Ερωτηματολογίου

Οι μαθητές της ομάδας ΕΠ έκαναν θετικά σχόλια σχετικά με τις εμπειρίες τους κατά τη χρήση της εφαρμογής. Ένα 75% δήλωσε ότι το πιο “ισχυρό” σημείο της ήταν η ρεαλιστική απεικόνιση του εικονικού κόσμου. Ένα 90% ισχυρίστηκε ότι βρήκε το γνωστικό υλικό πλήρες. Επιπλέον, οι μαθητές δήλωσαν ότι η εφαρμογή τους βοήθησε στο να έχουν μια καλύτερη κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με την εξερεύνηση του διαστήματος (75%).

Από την άλλη πλευρά, ένα 25% των μαθητών δήλωσε ότι συνάντησε κάποιου είδους τεχνικά ή/και χρηστικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά ήταν: (α) η ταχύτητα προβολής της εφαρμογής-μη ικανοποιητική εκτέλεση, λόγω χρήσης υπολογιστών ξεπερασμένης τεχνολογίας (5 περιπτώσεις), (β) προβλήματα προσανατολισμού (3 περιπτώσεις), και ο χειρισμός (3 περιπτώσεις). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μισοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές του σχολικού εργαστηρίου ήταν όντως ξεπερασμένοι από τεχνολογική άποψη. Το πρόβλημα παρουσιάστηκε παρά τη μέριμνα που είχε ληφθεί κατά την ανάπτυξη της εφαρμογής για ισορροπία μεταξύ λεπτομερούς απεικόνισης του εικονικού περιβάλλοντος και ικανοποιητικής εκτέλεσής του. Αν και αντιμετωπίστηκε τελικά με μείωση της ποιότητας απεικόνισης στους υπολογιστές που παρουσίαζαν πρόβλημα (τροποποιώντας την ανάλογη ρύθμιση στο πρόγραμμα-πελάτης που εκτελούσε την εφαρμογή), εντούτοις, το πρόβλημα αυτό τονίζει την ανάγκη εκσυγχρονισμού των σχολικών εργαστηρίων. Τέλος, τα προβλήματα χρήσης που ανέφεραν ορισμένοι μαθητές, ξεπεράστηκαν μετά το δεύτερο μάθημα.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η μελέτη είχε ως σκοπό να διερευνήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης με αντικείμενο την εξερεύνηση του διαστήματος. Το γνωστικό υλικό παρουσιάστηκε στους μαθητές τόσο με συμβατικό τρόπο όσο και μέσω μίας εφαρμογής ΕΠ και το επίπεδο δυσκολίας του μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέτριο, μιας και δεν περιλάμβανε σύνθετες έννοιες (π.χ., μαύρες τρύπες) και δεν απαιτούσε βαθιά κατανόηση μαθηματικών και φυσικής. Αποφασίστηκε η χρήση της ΕΠ, γιατί θεωρείται ότι είναι μια τεχνολογία που διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων, δεδομένου ότι επιτρέπει στους χρήστες να αντιλαμβάνονται αντικείμενα σε τρεις διαστάσεις, κάτι που πιθανώς βοηθά στην καλύτερη κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με την Αστρονομία²⁴.

Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με το χαμηλό επίπεδο γνώσεων του γενικού πληθυσμού, αλλά

24 Parker, J., & Heywood, D. (1998). The Earth and beyond: developing primary teachers' understanding of basic astronomical events. *International Journal of Science Education*, 20(5), p. 514.

και των μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με την Αστρονομία^{25 26 27}. Αυτό γιατί η ομάδα ελέγχου είχε πολύ χαμηλή βαθμολογία (περίπου 7 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 24).

Έχοντας ένα τόσο χαμηλό σημείο εκκίνησης, ήταν αναμενόμενο οποιοδήποτε είδος διδακτικής παρέμβασης να έχει καλά αποτελέσματα. Πράγματι, η πρόοδος ήταν εντυπωσιακή, όπως αυτό προκύπτει από τα αποτελέσματα και των δύο ομάδων που συμμετείχαν. Το ουσιαστικό ερώτημα λοιπόν ήταν ποια από τις δύο μεθόδους διδασκαλίας είχε καλύτερα αποτελέσματα. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η εφαρμογή ΕΠ είχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (συνολική επίδοση των μαθητών) σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία. Αυτό το γεγονός οδήγησε με τη σειρά του στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης, εάν δηλαδή υπήρχαν διαφορετικά αποτελέσματα σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων ή/και σε επίπεδο κατανόησης εννοιών. Για άλλη μία φορά, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η εφαρμογή ΕΠ ξεπέρασε τη συμβατική διδασκαλία και στους δύο τομείς. Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι, τουλάχιστον σε θέματα εξερεύνησης του διαστήματος, οι εφαρμογές ΕΠ μπορούν να παράγουν καλά μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο σε περιπτώσεις που απαιτούν την απόκτηση γνώσεων όσο και σε περιπτώσεις που απαιτούν κατανόηση εννοιών. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στη δυνατότητα της ΕΠ να απεικονίζει καταστάσεις και έννοιες που στην πραγματική ζωή είναι πολύ δύσκολο να γίνονται^{28 29}, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Τα καλά αποτελέσματα όμως των εφαρμογών ΕΠ έχουν ένα κόστος. Η ανάπτυξή τους είναι πράγματι μία χρονοβόρα διαδικασία και ο χρήστης μπορεί να αντιμετωπίσει τεχνικά ή/και χρηστικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να παρεμποδίσουν τη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους³⁰. Δεύτερον, το γνωστικό αντικείμενο πρέπει να επιλεγεί προσεκτικά, επειδή όλα τα θέματα δεν είναι κατάλληλα για τρισδιάστατη απεικόνιση. Από την άλλη πλευρά, τα θέματα Αστρονομίας είναι, κάτι που οδήγησε σε καλά αποτελέσματα. Ωστόσο, πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και του κόστους για την επίτευξή τους.

25 Gazit, E., Yair, Y., & Chen, D. (2005). Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5), p. 462.

26 Barnett, M., Keating, T., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2013, April). Conceptual change through building three-dimensional virtual models. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, p. 137.

27 Sadler, P. M. (1998). Psychometric models of student conceptions in science: Reconciling qualitative studies and distractor-driven assessment instruments. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, pp. 278-279.

28 diSessa, A. (2000). *Changing minds*. Cambridge: MIT Press.

29 Linn, M. C., & Eylon, B. S. (2006). *Science Education: Integrating Views of Learning and Instruction*. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* 2nd ed. (pp. 536-540). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

30 Coban, M., Karakus, T., Karaman, A., Gunay, F., & Goktas, Y. (2015). Technical Problems Experienced in the Transformation of Virtual Worlds into an Education Environment and Coping Strategies. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), pp. 40-43.

Επίσης, κάποιος πρέπει να λάβει υπόψη του το σημείο εκκίνησης. Αν υπάρχει ήδη ένα καλό επίπεδο γνώσεων σε ένα αντικείμενο, οι εφαρμογές ΕΠ ενδέχεται να αποδειχθούν περιττές. Στην παρούσα μελέτη, η εφαρμογή ΕΠ αποδείχθηκε (στατιστικώς) σημαντικά καλύτερη από τη συμβατική διδασκαλία, αν και οι δύο μέθοδοι είχαν πολύ καλά αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη το σημείο εκκίνησης. Είναι άγνωστο τι θα είχε συμβεί εάν οι συμμετέχοντες γνώριζαν ήδη πολλά για το θέμα που τους παρουσιάστηκε.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η μελέτη ήταν περιορισμένη μόνο σε μία μικρή ομάδα μαθητών. Αντίστοιχες μελέτες σε άλλες ομάδες μαθητών, μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας, θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν τα ευρήματά της ή να εντοπίσουν διαφορές. Τέλος, αν και είχαν ληφθεί όλες οι αναγκαίες προφυλάξεις, η ακρίβεια των απαντήσεων σε ερωτηματολόγια πρέπει πάντοτε να γίνεται δεκτή με επιφύλαξη.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους περιορισμούς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές ΕΠ έχουν ένα πολλά υποσχόμενο δυναμικό. Πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα που παρουσιάστηκε είναι ένα έργο σε εξέλιξη. Στόχος είναι η περαιτέρω διερεύνηση διαφορετικών σεναρίων και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Εντούτοις, τα πειραματικά δεδομένα που προέκυψαν ενισχύουν την άποψη ότι τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σμιτζόγλου, Σ. & Χαλκιά, Κ. (2007). Οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών για το ηλιακό σύστημα. Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση Vol. II, Ιωάννινα, σ.σ. 820-827.

Ξενόγλωσση

Aukstakalnis, S., & Blatner, D. (1992). *Silicon Mirage; The art and science of Virtual Reality*. Peachpit Press.

Barnett, M., Keating, T., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2000). Conceptual change through building three-dimensional models. In B. J. Fishman & S. F. O'Connor (Eds.), *International Conference of the Learning Sciences* (pp. 134-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barnett, M. (2005). Using Virtual Reality Computer Models to Support Student Understanding of Astronomical Concepts. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(4), pp. 333-356.

- Barnett, M., Keating, T., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2013, April). Conceptual change through building three-dimensional virtual models. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, pp. 134-141.
- Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, 11, pp. 502-513.
- Casperson, J. M. & Linn, M. C. (2006). Using visualization to teach electrostatics. *American Journal of Physics*, 74 (4), pp. 316-323.
- Coban, M., Karakus, T., Karaman, A., Gunay, F., & Goktas, Y. (2015). Technical Problems Experienced in the Transformation of Virtual Worlds into an Education Environment and Coping Strategies. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), pp. 37-49.
- diSessa, A. (2000). *Changing minds*. Cambridge: MIT Press.
- Duit, R. (2006). *Bibliography: Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel, Germany.
- Gazit, E., Yair, Y., & Chen, D. (2005). Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5), pp. 459-470.
- Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42, pp. 237-288.
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S., & Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo results in methodological research: The one- and two-factor fixed effects ANOVA cases. *Journal of Statistics Education*, 17, pp. 315-339.
- Lee, E. A-L., & Wong, K. W. (2008). A Review of Using Virtual Reality for Learning. *Transactions on Edutainment I*, pp. 231-241.
- Linn, M. C., & Eylon, B. S. (2006). Science Education: Integrating Views of Learning and Instruction. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology 2nd ed.* (pp. 511-544). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lix, L. M., Keselman J. C., & Keselman H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F test. *Review of Educational Research*, 66, pp. 579-619.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New Technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education*, 57(3), pp. 1893-1906.
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers & Education*, 56(3), pp. 769-780.

- Ozsoy, S. (2012). Is the Earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), pp. 407-415.
- Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J. (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & Education*, 30(1), pp. 20-28.
- Parker, J., & Heywood, D. (1998). The Earth and beyond: developing primary teachers' understanding of basic astronomical events. *International Journal of Science Education*, 20(5), pp. 503-520.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), pp. 211-227.
- Sadler, P. M. (1998). Psychometric models of student conceptions in science: Reconciling qualitative studies and distractor-driven assessment instruments. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, pp. 265-296.
- Stears, M., James, A., & Good, M. A. (2011). Teachers as learners: A case study of teachers' understanding of Astronomy concepts and processes in an ACE course. *South African Journal of Higher Education*, 25(3), pp. 568-582.
- Vosniadou, S. (1991). Designing curricula for conceptual restructuring: Lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy. *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 219-237.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Φωκίδης Εμμανουήλ** είναι λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματά του εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής Πραγματικότητας και στα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Από το 1994 συμμετέχει σε ερευνητικά έργα που αφορούν την εξ αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές χρήσεις του Διαδικτύου και της Εικονικής Πραγματικότητας.

Η κ. **Ατσικπάση Πηνελόπη** είναι προπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας, καθώς και η χρήση των tablets στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αργυρίου Αργύριος

**Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής
από το Μακροεπίπεδο στο Μικροεπίπεδο
της Εκπαίδευσης:
Η περίπτωση του Αναλυτικού Προγράμματος
Σπουδών (ΑΠΣ) του Μαθήματος
των Φυσικών Επιστημών
στο Δημοτικό Σχολείο**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάπτυξη ενός πιλοτικού σχεδίου δράσης για τη διαχείριση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ) και ειδικότερα συγκεκριμένων ενοτήτων του, που επιδιώκουν να φέρουν αλλαγή στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού, από το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική μονάδα. Αρχικά θα προσδιοριστεί εννοιολογικά η αλλαγή στην εκπαίδευση και θα επιχειρηθεί η σημασιολογική της διάκριση από την έννοια της καινοτομίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε επιμέρους πτυχές της έννοιας της αλλαγής, όπως οι τύποι και τα επίπεδα της αλλαγής, ο σχεδιασμός για την εισαγωγή της αλλαγής, οι παράγοντες πίεσης για αλλαγή, η αντίσταση στην αλλαγή και ο ρόλος της ηγεσίας στην εισαγωγή και διαχείριση της. Ακολουθώντας περνώντας από το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, θα παρουσιασθούν τα τρία στάδια του μοντέλου του Fullan για την εισαγωγή και διαχείριση συγκεκριμένης αλλαγής, που αναφέρεται σε ένα νέο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ειδικότερα σε συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος των φυσικών επιστημών

της Ε΄ Δημοτικού. Τέλος θα συζητηθούν τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Abstract

The aim of the current research is to develop a pilot action plan towards managing a new syllabus and more specifically part of a new syllabus, which aims to bring about changes to the subject of Physical Sciences in primary school, from the level of the educational system to each school unit. Initially change in education will be defined conceptually, followed by its semantic distinction from innovation. Reference will also be made to individual aspects of change, for instance the types and levels of change, planning the introduction of change, the factors that call for change, resistance to change and the role of leadership in the introduction and management of change. On the level of the school unit, the three stages of the Fullan model will be presented and analyzed, which concern the introduction and management of each specific change in the school syllabus and more precisely modifications in certain units of Physical Science in the fifth class of primary school. Finally the conclusions and observations regarding educational change will be discussed and assessed.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι αλλαγές είναι τόσο έντονες, ώστε αρχίζουμε να βλέπουμε το παρόν, όταν αυτό έχει ήδη εξαφανιστεί¹. Οι ραγδαίες αλλαγές που χαρακτηρίζουν το παγκόσμιο γίνεσθαι δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική πρακτική. Συχνά τα εκπαιδευτικά συστήματα εισάγουν αλλαγές για να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, με τρόπο που η αλλαγή αποτελεί τη νέα σταθερά. Όμως οι άνθρωποι είναι η κινητήρια δύναμη της αλλαγής και η επιτυχία της εξαρτάται από αυτό που οι άνθρωποι σκέφτονται, στοχεύουν και πράττουν².

Η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών προσεγγίσεων αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης του εκπαιδευτικού χώρου για πολλά χρόνια, ώστε το σχολείο να αντιμετωπίσει τις σύγχρονες προκλήσεις και οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες, ώστε να καταστούν ικανοί να επαναδιαπραγματεύονται αέναα το κοινωνικό συμβόλαιο από όποια θέση και αν βρίσκονται³. Η εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών στη

1 Laing, R. D. (1967). *The Politics of Experience*. New York: Pantheon Books

2 Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press

3 Κουσκουβέλης, Η. (2009). Άλλη παιδεία, άλλη νοοτροπία, άλλη πολιτική. *Ελευθεροτυπία*, (διαθέσιμο στο <http://www.enet.gr>) (14/06/2015).

διδασκαλική πρακτική αποτελεί μια ουσιώδη αλλαγή τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για το σχολείο.

Στο δημοτικό σχολείο τα θέματα των Φυσικών Επιστημών εντάσσονται στο μάθημα «Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο» για τις δύο τελευταίες τάξεις του. Το μάθημα αυτό δημιουργεί έναν ενιαίο τομέα μάθησης, όπου αναπτύσσονται βασικές έννοιες από τις φυσικές επιστήμες σε συνδυασμό με έννοιες και από τις κοινωνικές επιστήμες. Αυτή η οριζόντια διασύνδεση των φυσικών επιστημών με τις κοινωνικές βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν μια ολιστική εικόνα του κόσμου που τους περιβάλλει. Ταυτόχρονα, για τον προσδιορισμό του σκοπού διδασκαλίας του μαθήματος θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η νοητική ανάπτυξη των μαθητών, οι δεξιότητές τους, το κοινωνικό τους περιβάλλον, οι αναγκαιότητες που υπάρχουν σε αυτό και ο τεχνολογικός εξοπλισμός που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης εκπαιδευτικής αλλαγής που αφορά τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και συγκεκριμένες ενότητες των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού. Αρχικά, θα προσδιοριστεί εννοιολογικά η αλλαγή στην εκπαίδευση και η σημασιολογική της διάκριση από την έννοια της καινοτομίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε επιμέρους πτυχές της αλλαγής, όπως τα επίπεδα της αλλαγής, ο σχεδιασμός της, οι παράγοντες πίεσης για αλλαγή, η αντίσταση στην αλλαγή και ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της. Ακολούθως, περνώντας από το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο του σχολείου θα παρουσιασθούν τα τρία στάδια του μοντέλου του Fullan⁴ για την εισαγωγή και διαχείριση συγκεκριμένης αλλαγής, που αναφέρεται στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε συγκεκριμένες ενότητες των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των φυσικών επιστημών του Δημοτικού. Τέλος, θα συζητηθούν τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικής αλλαγής.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις – ορισμοί, τύποι και επίπεδα αλλαγής, παράγοντες πίεσης και αντίσταση στην αλλαγή

Η αλλαγή είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη ενός οργανισμού είτε πρόκειται για έναν άνθρωπο, είτε για ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Η έννοια «αλλαγή» σχετίζεται με τη μεταβολή, ενώ σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη⁵ η έννοια αλλαγή σημαίνει «οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη». Πριν αποδώσουμε τον ορισμό της εκπαιδευτικής αλλαγής, σκόπιμη θα ήταν η διάκρισή της από τους όρους: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και καινοτομία. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η καθολική αλλαγή-αντικατάσταση-

4 Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

5 Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας.

αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί θεσμοθετημένη αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Από την άλλη πλευρά η έννοια καινοτομία έχει πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα. Ο Μπαμπινιώτης (2002)⁶, ορίζει την καινοτομία ως «την ουσιαστική τροποποίηση, τη ριζική αλλαγή». Η καινοτομία επηρεάζεται από το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται. Κάτι που θεωρείται καινοτόμο για μια χώρα σε δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να μην είναι καινοτόμο σε άλλη χώρα ή στην ίδια χώρα σε κάποια άλλη χρονική στιγμή⁷. Καινοτομία είναι η εισαγωγή ενός καινούριου στοιχείου που παρεκκλίνει από καθιερωμένα ή παραδοσιακά στοιχεία⁸. Ακόμη, ο όρος εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε μια νέα ιδέα που εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος⁹, ενώ η εκπαιδευτική αλλαγή είναι όρος ευρύτερος που συμπεριλαμβάνει την καινοτομία.

Ο όρος εκπαιδευτική αλλαγή προκαλεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας¹⁰. Η αλλαγή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, εξαιτίας εσωτερικών κι εξωτερικών πιέσεων¹¹. Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα Α., κ.α.¹² «ως εκπαιδευτική αλλαγή θα χαρακτηρίζαμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, ο οποίος άλλοτε θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, όπως υπουργικές αποφάσεις, και άλλοτε επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί». Η αλλαγή έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα¹³ και δεν είναι απαραίτητο να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, εκούσια ή ακούσια. Σήμερα, οι περισσότερες αλλαγές που εισάγονται στο σχολείο επιβάλλονται από παράγοντες που δραστηριοποιούνται έξω από αυτό και πολλές φορές επιβάλλονται με τρόπο βιαστικό¹⁴.

Η αλλαγή που αναφέρεται στην εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού, αφού αποφασίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, είναι εξωτερική αλλαγή. Κατά την τυπολογία του Robbins η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων δημιουργεί

6 Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας.

7 Fullan, M. (2000). The return of large scale reform, *Journal Of Educational Change*, 1 (1), σ.σ. 1- 23.

8 Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική ενήμερωση*, τ.53, σσ. 103-111.

9 Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μία πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σ.σ. 57 – 63.

10 Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

11 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

12 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμ.Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

13 McGinn, N. (1999). What is required for successful education reform? Learning from errors, *Education Practice and Theory*, 21, σ.σ. 7 – 21.

14 Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 56-65 Αθήνα: Μεταίχμιο.

αλλαγές στη δομή, αφενός στην τεχνολογία διαφοροποιώντας τις μεθόδους εργασίας, αφετέρου στους ανθρώπους, αφού απαιτείται ανάπτυξη νέων αντιλήψεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τους τύπους αλλαγής του Open University της Αγγλίας, η συγκεκριμένη αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί γρήγορου ρυθμού για το σχολείο, αλλά αργού ρυθμού για το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού προηγείται πιλοτική εφαρμογή, μικρής κλίμακας, αλλά και δοκιμαστικό στάδιο μεγάλης κλίμακας αλλαγής, γιατί αφορά τόσο τη διδακτική πράξη όσο και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ομαλή ως προς τη συνέχεια, γιατί εισάγεται μόνο για ορισμένες ενότητες και για ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, γραμμική ως προς την κατεύθυνση, αφού φιλοδοξεί να αλλάξει μόνιμα το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση του Burke¹⁵, η συγκεκριμένη αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί εξελικτική, επειδή εισάγεται βαθμιαία (σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο), φιλοδοξώντας να γενικευτεί σταδιακά.

Ακόμη, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων επηρεάζει όλο το σύστημα, είναι δηλαδή συστημική¹⁶, καθώς απαιτεί αλλαγή του εξοπλισμού (διδασκτικά εγχειρίδια), του θεσμικού πλαισίου (σχετικής νομοθεσίας), την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και γενικότερα την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Η αλλαγή στο χώρο του σχολείου, που οι εκροές του σχετίζονται με ανθρώπους, πρέπει να προσεγγιστεί με την ανθρωπιστική-διαδικαστική προσέγγιση. Φυσικά, επειδή η συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή επηρεάζει άμεσα τις μεθόδους διδασκαλίας και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης, αποκτά και τεχνο-δομική διάσταση. Αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό της αλλαγής στο επίπεδο του σχολείου. Το αποτέλεσμα της αλλαγής πρέπει να ικανοποιεί τους ανθρώπους, αλλά και να εξυπηρετεί τους στόχους του σχολείου.

Κατά τον Sparkes¹⁷, υπάρχουν τρία επίπεδα αλλαγών. Οι αλλαγές στις αξίες και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των καθηγητών είναι η σημαντικότερη διάσταση της αλλαγής και μόνο τότε μπορεί να θεωρηθεί ως πραγματική. Ας μην ξεχνάμε ότι η διαδικασία της αλλαγής δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Στα περισσότερα σχολικά συστήματα σπάνια πραγματοποιούνται αλλαγές μεγάλης έκτασης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα σχολεία δεν αλλάζουν¹⁸. Η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων επιφέρει σημαντικές τροποποιήσεις στη λειτουργία του σχολείου:

- Στο ατομικό επίπεδο απαιτεί αντικατάσταση πρακτικών του παρελθόντος και

15 Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.

16 Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.

17 Sparkes, A. C. (1989). Health – related fitness: An example of innovation without change, *British journal of Physical Education*, 20, σ.σ 60 – 63.

18 Κολοβελώνης, Α. (2006). Καινοτομία και αλλαγή στο μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής. Ο ρόλος του καθηγητή της φυσικής αγωγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 398-405. Αθήνα: Μεταίχιμο

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Στο ομαδικό επίπεδο επιφέρει δημιουργία ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα ανταλλάξουν απόψεις και θα επιλύσουν αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, που πιθανόν να προκύψουν.
- Στο γενικό επίπεδο η αλλαγή θα επηρεάσει αρχικά το υποσύστημα των εκπαιδευτικών που διδάσκει το μάθημα των Φυσικών Επιστημών, το υποσύστημα των μαθητών, τη διεύθυνση του σχολείου που πρέπει να καταστρώσει σχέδιο δράσης για την ομαλή εισαγωγή της αλλαγής.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαδικασία κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής περνάει μέσα από ποικίλους φορείς πίεσης (πολιτικά κόμματα, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, συνδικαλιστικές οργανώσεις), που λειτουργούν άλλοτε ενισχυτικά κι άλλοτε ανασταλτικά, προκειμένου να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους¹⁹. Οι διαρκείς παρεμβολές ομάδων και προσώπων που επιδιώκουν να εκβιάσουν καταστάσεις οδηγούν σε συνεχείς τροποποιήσεις. Η διαδικασία εφαρμόζεται γενικευμένα σε όλα τα σχολεία της χώρας χωρίς να μελετώνται προσεκτικά οι αναγκαίοι υλικοί και ανθρώπινοι πόροι οι πολιτισμικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες σε τοπικό επίπεδο, παράγοντες ικανοί να ακυρώνουν την πρακτική εφαρμογή των καινοτομιών²⁰. Οι συνδικαλιστικοί φορείς προκαλούν συχνά αρνητικό κλίμα απέναντι στις αλλαγές, καθιστώντας τις σταδιακά ανενεργές στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής τους καθιστά αρνητικούς απέναντι στις αλλαγές²¹.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθορίζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία της διδακτικής πρακτικής. Οι παράγοντες πίεσης για τη συγκεκριμένη αλλαγή είναι:

- Η λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνία σε σχέση με τα φτωχά αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς²²
- Οι δημογραφικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία με την είσοδο χιλιάδων οικονομικών μεταναστών²³ που τη μεταμόρφωσαν σε πολυπολιτισμική.
- Οι αλλαγές στην τεχνολογία με την ανάγκη εισαγωγής των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και η συνακόλουθη έκρηξη των γνώσεων²⁴.

19 Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία, *Επιστημονικό Βήμα*, σ. 6, σ.σ. 32-42, (διαθέσιμο στο <http://www.syllogosperiklis.gr>) (20/06/2015).

20 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλικιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμ.Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

21 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλικιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμ.Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

22 PISA, (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World*, (διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org>) (20/06/2015).

23 Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (Ε.Σ.Υ.), Απογραφή 2001, (διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr>) (14/06/2015).

24 Walker, D.F. & Soltis, J.F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College Press.

- Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, όπως εκφράστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα το 2001.
- Η παγκοσμιοποίηση που εκφράζεται στην εκπαίδευση με συνεργασίες σχολείων στα πλαίσια διεθνών οργανισμών μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων²⁵.

Παρά το γεγονός ότι οι αλλαγές αποτελούν μέρος της ζωής κάθε οργανισμού, συχνά προκαλούν αντιδράσεις με αποτέλεσμα την ακύρωση της αλλαγής στην πράξη. Τα άτομα αντιστέκονται στην αλλαγή για διάφορους λόγους, όπως η απώλεια του ελέγχου που έχουν, η έλλειψη σαφήνειας της αναγκαιότητας της αλλαγής, η αύξηση του φόρτου εργασίας, προηγούμενες ατυχείς εμπειρίες αλλαγής κ.α.²⁶. Το σχολείο ως οργανισμός αντιστέκεται στην αλλαγή εξαιτίας της έμφυτης αδράνειας των οργανώσεων (Katz & Kahn, 1978)²⁷, του χάσματος σχολικής κουλτούρας²⁸ και των παιχνιδιών δύναμης και πολιτικής ατόμων ή ομάδων στον χώρο του σχολείου²⁹.

3. Σχεδιασμός και επιλογή μοντέλου για την εισαγωγή της αλλαγής και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας οτιδήποτε εισάγεται σε έναν οργανισμό πρέπει να αξιολογεί δεδομένα από όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα³⁰. Κατά τον σχεδιασμό πρέπει να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, αφού τελικό ζητούμενο είναι η αλλαγή των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, που θα οδηγήσει στην αλλαγή τον εκπαιδευτικό οργανισμό³¹. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αλλαγής στο επίπεδο του σχολείου αποτελεί δραστηριότητα του λειτουργικού προγραμματισμού και αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων^{32, 33}.

Για την εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών καταλληλότερο κρίνεται το μοντέλο του Fullan³⁴, γιατί είναι ένα μοντέλο εξελικτικής αλλαγής με προσέγγιση ανθρωποκεντρική και τεχνοδομική. Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής αλλαγής αποτελείται από τρία στάδια: εισαγωγή, εφαρμογή κι εσωτερίκευση. Κατά τη φάση της εισαγωγής

25 Ζμάς, Α. (2007). Παγκοσμιοποίησης και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

26 Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης

27 Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations*, 2nd ed., New York: J. Wiley and Sons.

28 Kilmann, R. (1984). *Beyond the Quick Fix: Managing Five Tracks to Organizational Success*, San Francisco: Jossey-Bass

29 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ

30 Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, σ. 22, σ.σ. 55-60.

31 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ

32 Κατσάρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

33 Σαΐτης Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

34 Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

πρέπει να αποτυπωθεί η δεδομένη κατάσταση του σχολείου, για να ξεκινήσει η διαδικασία αλλαγής. Η αλλαγή επιβάλλεται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και δεν αποφασίζεται άμεσα από τους εκπαιδευτικούς. Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία οποιασδήποτε αλλαγής να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς. Καλό είναι σε μια άτυπη συνεδρίαση του συλλόγου των εκπαιδευτικών να γίνει μια συζήτηση για τα αποτελέσματα της μέχρι τώρα εφαρμοζόμενης διδακτικής πρακτικής στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Αναμένεται να διαπιστωθούν από τους εκπαιδευτικούς τα φτωχά αποτελέσματα της μέχρι τώρα ακολουθούμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας, να αναδειχθούν οι ανάγκες αλλαγής στις μεθόδους και να τονιστούν οι χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Στη συνέχεια ο διευθυντής παρουσιάζει την προτεινόμενη αλλαγή στους εκπαιδευτικούς, υπερασπίζοντάς την ως πιθανή λύση στην πραγματική ανάγκη για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Είναι αναγκαίο να τονιστεί από τον διευθυντή ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μάθησης των δοκιμαστικών ενοτήτων σε σχέση με τις ενότητες που δεν αλλάζουν θα βοηθήσει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σε ποιοτικότερα αποτελέσματα στο μέλλον και το σχολείο θα γίνει πρωτοπόρο στην αλλαγή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμένεται κάποιος από τους εκπαιδευτικούς να φέρουν αντιρρήσεις για το εγχείρημα. Ο διευθυντής για να κάμψει τις αντιστάσεις τους πρέπει να τους καθησυχάσει, να τους διαβεβαιώσει ότι με την επιχειρούμενη αλλαγή δε θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας τους. Έτσι είναι πιθανό να υπάρξει συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και απόφασή τους για έναρξη της αλλαγής.

Σε επόμενη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου καθορίζεται σαφώς τι ακριβώς αναμένεται να κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός. Γίνεται προϋπολογισμός των δαπανών και αναζητούνται τρόποι κάλυψής τους. Δημιουργούνται ομάδες εργασίας, με καθορισμένα χρονοδιαγράμματα για κάθε εργασία, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και αναλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες όπως:

- ενημέρωση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας,
- προετοιμασία σεμιναρίων από το σχολικό σύμβουλο και τους συγγραφείς των νέων ενοτήτων,
- συνέργεια με άλλα σχολεία που θα εφαρμοστεί η ίδια αλλαγή,
- δημιουργία κριτηρίων βάσει των οποίων θα γίνει η αποτύπωση των αποτελεσμάτων μάθησης τόσο στις ενότητες που αλλάζουν όσο και σε αυτές που δεν αλλάζουν, για να υπάρξει σύγκριση και αξιολόγηση της αλλαγής
- συγγραφή της αξιολογικής έκθεσης του σχολείου για την εφαρμοσθείσα αλλαγή στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Οι παραπάνω δραστηριότητες απαιτούν τη μεγαλύτερη προσοχή, καθώς αποτελούν το στάδιο στο οποίο η αλλαγή υλοποιείται, δοκιμάζεται και αξιολογείται.

Ακόμη θεωρείται απαραίτητη η διατήρηση της αφοσίωσης της ομάδας στην αλλαγή και η παρακολούθηση τυχόν προβλημάτων που θα παρουσιαστούν.

Το επόμενο βήμα είναι η ενημέρωση των γονέων για την αλλαγή, για να εξασφαλιστεί η στήριξή τους στην προσπάθεια. Ο διευθυντής, σε συνεργασία με την ομάδα εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνη, καλούν τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων για να τους πείσουν για την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης αλλαγής για τη μάθηση των παιδιών. Η αγαστή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία συνεργατικού σχολικού κλίματος, που συμβάλλει αποφασιστικά στην αποδοτικότητα των σχολείων³⁵. Οι γονείς είναι η γέφυρα διασύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία³⁶. Η συμμετοχή τους στο σχολικό γίνεσθαι αποτελεί ουσιαστική συνιστώσα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης³⁷. Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η ενημέρωση της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας πάνω στην εκπαιδευτική αλλαγή, αφού η ενίσχυση των δεσμών της εκπαίδευσης με την ευρύτερη κοινωνία αποτελεί στόχο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» της Ευρωπαϊκής Ένωσης³⁸. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με αρθρογραφία διευθυντή και εκπαιδευτικών σε τοπικές εφημερίδες για το εγχείρημα στο οποίο συμμετέχει το σχολείο, με συναντήσεις εκπροσώπων του με την τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε να αναζητηθεί πρόσθετη χρηματοδότησή του για την κάλυψη των πιθανών εξόδων.

Μία από τις ομάδες εργασίας κατασκευάζει κριτήρια μάθησης στις νέες και στις παλιές ενότητες και ταυτόχρονα φροντίζει να υπάρχει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων που καλούνται να εφαρμόσουν την ίδια αλλαγή στη μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί συστατικό στοιχείο του αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού³⁹. Στη συνέχεια η εκπαιδευτική αλλαγή εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Ο διευθυντής είναι παρών σε οποιαδήποτε δυσκολία ανακύψει, προσπαθώντας να δώσει λύση και παίζοντας τον ρόλο του παιδαγωγικού καθοδηγητή κυρίως σε εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική εμπειρία, σύμφωνα με τη θεωρία του κύκλου ζωής⁴⁰. Συγκαλείται συχνά ο σύλλογος διδασκόντων και συζητείται η πορεία της αλλαγής. Παράλληλα εξετάζονται τα αποτελέσματα των κριτηρίων μάθησης στις νέες και παλιές ενότητες, για να αξιολογηθεί η ποιότητα της αλλαγής στη μάθηση.

Η εσωτερίκευση της αλλαγής αποτελεί το τελευταίο στάδιο κατά το οποίο

35 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

36 Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

37 Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, σ.σ. 370-402.

38 Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C119,2 28.5.2009 (διαθέσιμη στη https://elearn.elke.uoa.gr/pdf/link01_fek_euro_2020.pdf) (14/06/2015).

39 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ

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

η αλλαγή παύει να θεωρείται κάτι νέο και γίνεται μέρος του συνηθισμένου τρόπου εργασίας στο σχολείο. Ο διευθυντής συνεχίζει να διατηρεί τακτική επικοινωνία με τους διδάσκοντες, προσπαθώντας να προλάβει παλινδρομήσεις στην πριν την αλλαγή κατάσταση. Στο τέλος του σχολικού έτους η ομάδα εργασίας που έχει αναλάβει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα προβαίνει στη συγγραφή της αξιολογικής έκθεσης για την εφαρμοσθείσα αλλαγή, προτείνοντας προς το Υπουργείο Παιδείας την εφαρμογή της ή τη μη εφαρμογή της σε όλα τα σχολεία της επικράτειας.

Η διοίκηση του σχολείου οφείλει να καταστρώσει ένα σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής, ώστε αυτή να καταστεί αποτελεσματική. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται να καθοριστούν οι παράγοντες επιτυχίας κι επιτάχυνσης της αλλαγής εντός του σχολείου και οι παράγοντες που θα αποτελέσουν πιθανότατα αντίσταση στην αλλαγή⁴¹ και να γίνουν προσπάθειες ενίσχυσης των πρώτων και αποδυνάμωσης των τελευταίων. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στο σχολείο⁴², ενώ η εισαγωγή αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι μια από τις 42 δεξιότητες που κατά τον Edwards⁴³ προσδιόρισαν οι ίδιοι οι διευθυντές σχολείων ως σημαντική για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά στο επάγγελμά τους. Στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι περισσότερες αλλαγές είναι εξωτερικές, επιβαλλόμενες από πάνω προς τα κάτω. Ο διευθυντής αποτελεί τον φορέα αυτών των αλλαγών και θα αντιμετωπίσει από τους εμπλεκόμενους δυσάρεστα συναισθήματα και συγκρούσεις⁴⁴ και για να καταφέρει να φέρει σε πέρας το δύσκολο έργο του χρειάζεται να είναι μετασχηματιστικός ηγέτης, ώστε να ενδυναμώνει τη σχολική κουλτούρα που δίνει έμφαση στη βελτίωση. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με το μοίρασμα της εξουσίας και της ευθύνης με το εκπαιδευτικό προσωπικό⁴⁵.

Ο διευθυντής, έχοντας εκ του νόμου την ευθύνη του συντονισμού στο σχολείο⁴⁶, οφείλει να συνεργάζεται με τις ομάδες εργασίας, ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα. Η διαρκής επικοινωνία είναι απαραίτητη διεργασία για κάτι τέτοιο⁴⁷. Ο διευθυντής οφείλει να προσπαθεί να μπαίνει στη θέση των άλλων, ώστε να κατανοεί τις επιφυλάξεις και τις αντιρρήσεις τους. Αρχικά απαιτείται επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε συνεργασία με την ομάδα εργασίας που έχει αναλάβει τη σχετική δραστηριότητα, ο διευθυντής διοργανώνει ταχύρρυθμα σεμινάρια, στα οποία κάποιιοι από τους συγγραφείς των νέων ενοτήτων και ο σχολικός σύμβουλος της εκπαιδευτικής περιφέρειας

41 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ

42 Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1991). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας

43 Edwards, C. (1974). Administration by Competency. ERIC, Document Reproduction Service, διαθέσιμο στο <http://www.eric.ed.gov> (14/06/2015)

44 Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία, *Επιστημονικό Βήμα*, σ. 6, σ.σ. 32-42, (διαθέσιμο στο <http://www.syllogosperiklis.gr>) (20/06/2015).

45 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ

46 Σαΐτης Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

47 Φλώρος, Χ. (1993). *Σύγχρονη Διοίκηση των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική

επιμορφώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό πάνω στη διδακτική μεθοδολογία των νέων ενοτήτων. Η ανάπτυξη κι επιμόρφωση του προσωπικού είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, αλλά και κύριος μοχλός εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁸.

4. Περιγραφή σχολικής μονάδας και εφαρμογή της πρότασης αλλαγής

Η εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε δημοτικό σχολείο που βρίσκεται σε βιομηχανική περιοχή, λίγα χιλιόμετρα μακριά από το κέντρο της Αθήνας. Έχει περίπου 300 μαθητές, πολλοί από τους οποίους είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών, που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Απασχολεί συνολικά 26 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους μόνο 19 έχουν οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο, με αποτέλεσμα η σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού να μεταβάλλεται σε μεγάλο ποσοστό κάθε σχολική χρονιά. Η Ε΄ τάξη του Δημοτικού έχει δύο τμήματα των 25 μαθητών και στο ένα από αυτά εφαρμόστηκε η πρόταση αλλαγής που παρουσιάζεται παρακάτω.

Οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού που διδάσκονται για πρώτη φορά το μάθημα «Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο» σύμφωνα με τον Piaget βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών και είναι ικανοί να:

- εκτελούν «πράξεις» και πνευματικές δραστηριότητες βασισμένες σε λογικούς κανόνες
- εμφανίζουν με σταθερή διαδοχή τη διατήρηση του αριθμού, μήκους, μάζας, τόπου, χρώρου, βάρους και όγκου
- ταξινομούν τα αντικείμενα και τα γεγονότα με βάση την κατηγοριοποίηση και την ιεράρχηση
- αναπτύσσουν αποτελεσματικά την ικανότητα για σειροθέτηση
- εκδηλώνουν μια συστηματική προσέγγιση στη λύση προβλημάτων που περιλαμβάνει τη θεώρηση εναλλακτικών υποθέσεων⁴⁹.

Ωστόσο, ζητούμενο είναι εάν οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού που διδάσκονται για πρώτη φορά το μάθημα «Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο» μετά την διατύπωση των στόχων, τις διαδικασίες μάθησης και την αξιολόγηση του έργου τους είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις δεξιότητες που απέκτησαν στο σχολείο για να επιλύσουν προβλήματα παρόμοια με αυτά που θα αντιμετωπίσουν στην ενήλικη ζωή⁵⁰. Στα πλαίσια αυτά η πρόταση εφαρμογής του νέου πιλοτικού ΑΠΣ και συγκεκριμένων ενοτήτων στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ Δημοτικού προσπαθεί να αναδείξει σε επίπεδο διδακτικών στόχων τον «γραμματισμό στις φυσικές

48 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

49 Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα

50 Πράμας, Χ. & Κουμαράς, Π. (2008). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ανάπτυξης «Γνώσεων και Ικανοτήτων για τη ζωή», *Διδασκαλία των φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 27, 38-52.

επιστήμες» για όλους τους μαθητές, δεξιότητες για την ενήλικη ζωή και ικανότητες για αποτελεσματική παρέμβαση στην κοινωνία. Σε επίπεδο περιεχομένου της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών προτείνει θεμελιώδεις έννοιες και θέματα των Φυσικών Επιστημών που μπορούν να συσχετισθούν με την καθημερινή ζωή και τον μετασχηματισμό του επιστημονικού περιεχομένου βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών και της σχέσης τους με την καθημερινή ζωή. Ακόμη, σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων προτείνει την ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δεδομένου ότι οι γνώσεις και δεξιότητες για τη ζωή, καθώς και η προετοιμασία των μαθητών για δημιουργική συμμετοχή στην κοινωνία, αποτελούν και τη σημαντικότερη πρόκλησή του. Παράλληλα προτείνεται η «μαθητοκεντρική» θεώρηση της διδασκαλίας, δεδομένου ότι τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί των μαθητών είναι αναγκαίο να αποτελούν την αφετηρία και το σημείο αναφοράς κάθε μαθητικής δραστηριότητας⁵¹. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό το νέο πιλοτικό ΑΠΣ της Ε΄ Δημοτικού προτείνει τις παρακάτω αλλαγές σε συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών:

1. Στην πρώτη ενότητα «Υλικά σώματα και δομή της ύλης» γίνεται αναφορά στον μικρόκοσμο και τη δομή της ύλης. Στην υποενότητα «άτομα - στοιχεία και χημικές ενώσεις» οι μαθητές επιδιώκεται να:

- αναφέρουν ότι τα άτομα συνδυάζονται και σχηματίζουν μόρια.
- διακρίνουν τα στοιχεία από τις χημικές ενώσεις με βάση το είδος των ατόμων που τις αποτελούν.
- συνδέουν τα χημικά φαινόμενα με τη μεταβολή στη σύσταση (συνδυασμό ατόμων) στο μόριο.
- αποδίδουν την τεράστια ποικιλία των υλικών που βλέπουν γύρω τους στους διαφορετικούς συνδυασμούς μικρού αριθμού διαφορετικών ειδών ατόμων⁵².

Στο συγκεκριμένο νοητικό στάδιο οι μαθητές δεν μπορούν κατανοήσουν τη δομή του μικρόκοσμου. Η Harlen⁵³ γράφει: «*μπορούμε να ξεκινήσουμε στα χρόνια του Δημοτικού Σχολείου, να βοηθάμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν αφηρημένες ιδέες, αλλά δεν πρέπει να περιμένουμε από αυτά να χρησιμοποιούν πιο σύνθετα αφηρημένα μοντέλα, όπως η θεωρία της μοριακή φύσης της ύλης*» Στο προτεινόμενο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίζουν μόνο την ονομασία και το χημικό σύμβολο των δομικών στοιχείων της ύλης. Όλοι οι άλλοι στόχοι πρέπει να απαλειφθούν. (Ενδεικτική δραστηριότητα): Να φτιάχνουν «μοντέλα» με διάφορα υλικά (πλαστελίνη ,πηλό κλπ), όπου να

51 Arffman, I, Kupari, P, Linnakyla, P, Reinikainen, P, Valijarvi, J, (2002). *The Finnish Success in Pisa and Some Reasons Behind it*, Authors and Institute for Educational Research, University of Jyvaskyla, Kirjapaino Oma Oy Jyvaskyla 2002, 5-50, Finland (διαθέσιμο στο <http://www.jyu.fi/ktl/pisa/publication1.pdf>) (20/06/2015).

52 ΥΠΕΠΘ – Π.Ι (2003). «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*» ΔΕΠΠΣ, σ.σ 1-13, ΔΕΠΠΣ φυσικών επιστημών, σ. 443, ΑΠΣ «*Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο*» Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού, σ.σ 506-523.

53 Harlen, W. (2005). *Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

προσομοιάζεται η δομή της ύλης και η σχέση της με την καθημερινή ζωή. Στα πλαίσια αυτά η επιστημονική γνώση μετασχηματίζεται σε «σχολική», κατάλληλη για να διδαχθεί, μεταφερόμενη σε ένα ιδιαίτερο «παιδαγωγικό» πλαίσιο, το οποίο προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

2. Στη δεύτερη ενότητα «Κίνηση και δύναμη» και στην υποενότητα «βάρους και μάζα» επιδιώκεται οι μαθητές να:

- διαπιστώσουν ότι το βάρος μετριέται με τον ίδιο τρόπο που μετριέται η δύναμη (δυναμόμετρο), ενώ η μάζα με ζυγό.
- διακρίνουν το βάρος από τη μάζα (η μάζα είναι ιδιότητα ύλης, το βάρος είναι δύναμη/προκαλεί μεταβολή στην κινητική κατάσταση ή παραμόρφωση στο σώμα)⁵⁴.

Οι παραπάνω στόχοι απέχουν από την «αντιληπτική ικανότητα» και «νοητική ανάπτυξη» των μαθητών του Δημοτικού, ακόμα και των μαθητών του Γυμνασίου. Για το θέμα διάκρισης μάζας- βάρους το αγγλικό ΑΠΣ για την Α/θμια εκπαίδευση αναφέρει «Διάκριση μεταξύ μάζας και βάρους δε χρειάζεται να διδαχτεί»⁵⁵. Στο προτεινόμενο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίζουν τις έννοιες μάζα και βάρος, χωρίς όμως να δοθεί έμφαση στη διάκρισή τους αλλά αντίθετα να δοθεί έμφαση στις μετρήσεις με ζυγό και δυναμόμετρο.

3. Στην πρώτη ενότητα «Υλικά σώματα και δομή της ύλης» και την υποενότητα «ιδιότητες των υλικών σωμάτων» γίνεται αναφορά στην πυκνότητα των υλικών και οι μαθητές επιδιώκεται:

- να συσχετίζουν ποιοτικά την πυκνότητα με τη μάζα και τον όγκο ενός σώματος
- να αναγνωρίζουν την πυκνότητα ως χαρακτηριστικό των υλικών σωμάτων⁵⁶.

Ο παραπάνω στόχος δεν είναι αντίστοιχος με την ηλικία των μαθητών κι αυτά που μπορούν να κατανοήσουν, αφού εκτός από την κατανόηση του μικρόκοσμου είναι απαραίτητο να έχουν κατανοήσει και την έκφραση ενός φυσικού μεγέθους ως το αποτέλεσμα ενός λόγου, στην περίπτωση της πυκνότητας ως m/v . Οι μαθηματικές γνώσεις των μαθητών αυτής της ηλικίας δεν επαρκούν για την κατανόηση σε βάθος αυτού του φαινομένου. Στο προτεινόμενο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν την έννοια της πυκνότητας διαισθητικά, μέσα από μοντέλα που θα δημιουργήσουν οι ίδιοι με πηλό ή πλαστελίνη.

Η απήχηση που είχαν στους μαθητές του τμήματος οι προτεινόμενες αλλαγές διαπιστώθηκε μέσα από την αξιολόγησή τους. Η συζήτηση των επιδόσεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό του τμήματος με τους υπόλοιπους

54 ΥΠΕΠΘ – Π.Ι (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» ΔΕΠΠΣ, σ.σ 1-13, ΔΕΠΠΣ φυσικών επιστημών, σ. 443, ΑΠΣ «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, σ.σ 506-523.

55 Department for Education and Employment, (1999). The National Curriculum for England, pp 21-27(διαθέσιμο στο www.nc.uk.net) (20/06/2015).

56 ΥΠΕΠΘ – Π.Ι (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» ΔΕΠΠΣ, σελ. 1-13, ΔΕΠΠΣ φυσικών επιστημών, σ. 443, ΑΠΣ «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, σ.σ 506-523.

εκπαιδευτικούς της Ε΄ τάξης αλλά και του σχολείου κατά την διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριάσεων έδειξε ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών με βάση το προτεινόμενο νέο πιλοτικό ΑΠΣ βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεδομένου ότι και τα έργα αξιολόγησης επιλέγονται από την καθημερινή ζωή, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Η αξιολόγησή τους στοχεύει στην αποτίμηση των ικανοτήτων τους για την ενήλικη ζωή και για τη δια βίου μάθηση. Στα πλαίσια αυτά διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών και των ευρύτερων θεμάτων των Φυσικών Επιστημών, η απόκτηση δεξιοτήτων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές διαδικασίες και η εφαρμογή των δύο παραπάνω σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής είναι σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές του άλλου τμήματος. Ακόμη, προκύπτει ότι οι διαπιστώσεις αυτές έτυχαν θετικού σχολιασμού και από τους γονείς των μαθητών στο συγκεκριμένο τμήμα. Η εξέλιξη αυτή θεωρείται αναμενόμενη, καθώς πριν την εφαρμογή της αλλαγής υπήρξαν συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και ενημερώσεις των γονέων για το σχέδιο δράσης που αφορά τη συγκεκριμένη αλλαγή. Έτσι, οι όποιες αντιστάσεις υπήρξαν από εκπαιδευτικούς στο σχολείο και γονείς μαθητών του τμήματος και έχουν να κάνουν με το κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό του τμήματος να διαφοροποιείται από το εγκεκριμένο ΑΠΣ κατά τη διδασκαλία συγκεκριμένων εννοιών του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών ξεπεράστηκαν με τη συντονισμένη δράση του διευθυντή και της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνη για την αλλαγή και την πραγματοποίηση σεμιναρίου από τον σχολικό σύμβουλο με θέμα την αλλαγή. Οι δράσεις αυτές στοχεύουν να πείσουν εκείνους που αντιστέκονται στη συγκεκριμένη αλλαγή για την αναγκαιότητά της αλλά και για τα θετικά αποτελέσματα που αναμένονται για τη μάθηση των παιδιών από αυτήν.

5. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική αλλαγή δεν μπορεί να επιτύχει, αν δεν είναι καλά σχεδιασμένη, δεν στοχεύει άμεσα ή έμμεσα στην αναδόμηση του σχολικού οργανισμού και στην αναμόρφωση της σχολικής κουλτούρας⁵⁷. Μόνο έτσι τα σχολεία θα καταφέρουν να προσαρμόζονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εποχής. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλλαγής αναδεικνύουν σημαντικές προτάσεις για τη συγγραφή καινοτόμου προγράμματος σπουδών με την έννοια ότι τίθεται ως στόχος ο «εφοδιασμός» των μαθητών με γνώσεις και δεξιότητες για την καθημερινή ζωή, ώστε να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο και να αποκτήσουν ικανότητες για «δια βίου μάθηση». Στην ίδια κατεύθυνση

57 Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ

προτείνεται ο μετασχηματισμός/αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στη βάση των ενδιαφερόντων των παιδιών και η «μαθητοκεντρική» θεώρηση της διδασκαλίας, ενώ ορίζονται σαφείς άξονες για τις θεμελιώδεις έννοιες και τα ευρύτερα θέματα που προτείνονται να διδαχθούν.

Στο προτεινόμενο νέο πιλοτικό ΑΠΣ της Ε΄ Δημοτικού και σε συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της «επιστημονικής ικανότητας» των μαθητών όχι για την παραγωγή μελλοντικών επιστημόνων, όπως στα αναλυτικά προγράμματα της δεκαετίας του '60, αλλά για να αναπτύξουν τα παιδιά τις ικανότητες που χρειάζονται για την καθημερινή τους ζωή και να είναι ικανά να εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις με κριτική διάθεση σε ένα καθημερινό ζήτημα ή πρόβλημα. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι στη βιβλιογραφία υπάρχει και αμφισβήτηση αυτής της αντίληψης, καθώς θεωρείται ότι η ανάπτυξη της «επιστημονικής ικανότητας» των παιδιών εστιάζεται κυρίως στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου και κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού και όχι στην προετοιμασία των μαθητών για κριτική προσέγγιση ζητημάτων της καθημερινής ζωής⁵⁸. Σε μια διαφορετική φιλοσοφία, οι διδακτικοί στόχοι του ελληνικού ΑΠΣ της Ε΄ Δημοτικού στις αντίστοιχες ενότητες του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών αναδεικνύουν ένα παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό πρόγραμμα σπουδών με έμφαση στην εκμάθηση λεπτομερειακής γνώσης που αναφέρεται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας το ελληνικό ΑΠΣ κινείται στην κατεύθυνση που προτείνει το νέο πιλοτικό ΑΠΣ μόνο σε επίπεδο διακηρυκτικού λόγου, καθώς το ελληνικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι στη λογική της προετοιμασίας των παιδιών για τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης⁵⁹.

6. Επίλογος

Γενικά η αλλαγή είναι μια επίπονη διαδικασία. Κάθε αλλαγή δεν αποτελεί πρόοδο, αλλά η πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της αλλαγής⁶⁰. Συστήματα που προσπαθούν να αγνοήσουν τις περιβαλλοντικές μεταβολές είναι καταδικασμένα σε καταστροφή. Τούτο μαρτυρά η φύση αλλά και η οικονομία. Τα είδη, που δεν κατάφεραν να εξελιχθούν, εξαφανίστηκαν μέσω του μηχανισμού της φυσικής επιλογής. Στην οικονομία η δυσκαμψία των σοσιαλιστικών οικονομικών συστημάτων, τα οδήγησε στην κατάρρευση. Ειδικότερα η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια υπόθεση με ακόμα μεγαλύτερες δυσκολίες, γιατί, όταν αποτυγχάνουν

58 Hodson, D. (2003). *Time for action: science education for an alternative future*, Int. J. Sci. Educ., vol. 25, no. 6, p.p. 645–670.

59 Κουμαράς, Π. (2007). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου: Μια κριτική θεώρηση, *Διδασκαλία των φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 20-21, Εκδόσεις: ΔΙΑΥΛΟΣ.

60 Μπουραντάς, Δ. (2007). Γιατί αποτυγχάνουν οι ευρείες αλλαγές σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. *Καθημερινή*, (διαθέσιμο στο <http://news.kathimerini.gr>) (20/06/2015).

τα σχολεία, χάνουν τα παιδιά μας. Για να είναι επιτυχής κι αποτελεσματική η εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν αυτή προτείνει νέες καθημερινές πρακτικές⁶¹. Η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής εξαρτάται από το βαθμό που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και την ποιότητα της διδασκαλίας τους⁶². Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνδιαμορφωτής του νέου σχολείου⁶³. Ακόμα και η ανεπιτυχής προσπάθεια αλλαγής συνεισφέρει στην ετοιμότητα του σχολείου για μελλοντικές αλλαγές. Σημασία δεν έχει μόνο ο προορισμός αλλά και το ταξίδι, όπως λέει ο Κωνσταντίνος Καβάφης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμ.Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1991). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης
- Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίησης και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ.σ. 56-65 Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα
- Κολοβελώνης, Α. (2006). Καινοτομία και αλλαγή στο μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής. Ο ρόλος του καθηγητή της φυσικής αγωγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ.σ. 398-405. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουμαράς, Π. (2007). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου: Μια κριτική θεώρηση, *Διδασκαλία*

61 Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Press

62 Jensen, B. (2010). *What teachers Want: Better Teacher Management*. Grattan Institute.

63 Prawat, R. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Curriculum Studies*, 1(28), p.p. 91-110.

- των φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη, σ.σ. 20-21, Εκδόσεις: ΔΙΑΥΛΟΣ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική ενημέρωση*, τ.53, σ.σ. 103-111.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής Π. (2008). Εισαγωγή και Διαχείριση της Αλλαγής. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, σ. 22, σ.σ. 55-60.
- Πράμας, Χ. & Κουμαράς, Π. (2008). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ανάπτυξης «Γνώσεων και Ικανοτήτων για τη ζωή», *Διδασκαλία των φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, σ. 27, σ.σ. 38-52.
- Σαΐτης Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Φλώρος, Χ. (1993). *Σύγχρονη Διοίκηση των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- ΥΠΕΠΘ – Π.Ι (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» ΔΕΠΠΣ, σ.σ 1-13, ΔΕΠΠΣ φυσικών επιστημών, σελ. 443, ΑΠΣ «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού, σ.σ 506-523.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μία πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σ. 113, σ.σ. 57 – 63.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press
- Fullan, M. (2000). The return of large scale reform, *Journal Of Educational Change*, 1 (1), 1- 23.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Pres

- Harlen, W. (2005). *Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Hodson, D. (2003). *Time for action: science education for an alternative future*, Int. J. Sci. Educ., vol. 25, no. 6, p.p 645–670.
- Jensen, B. (2010). *What teachers Want: Better Teacher Management*. Grattan Institute.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations*, 2nd ed., New York: J. Wiley and Sons.
- Kilmann, R. (1984). *Beyond the Quick Fix: Managing Five Tracks to Organizational Success*, San Francisco: Jossey-Bass
- Laing, R. D. (1967). *The Politics of Experience*. New York: Pantheon Books
- McGinn, N. (1999). What is required for successful education reform? Learning from errors, *Education Practice and Theory*, 21, p.p. 7 – 21.
- Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, p. 37, p.p. 370-402.
- Prawat, R. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Curriculum Studies*, 1(28), p.p. 91-110.
- Sparkes, A. C. (1989). Health – related fitness: An example of innovation without change, *British journal of Physical Education*, 20, p.p. 60 – 63.
- Walker, D.F. & Soltis, J.F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College Press.

Ιστοσελίδες

- Arffman, I, Kupari, P, Linnakyla, P, Reinikainen, P, Valijarvi, J, (2002). *The Finnish Success in Pisa and Some Reasons Behind it*, Authors and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Kirjapaino Oma Oy Jyväskylä 2002, p.p. 5-50, Finland (διαθέσιμο στο <http://www.jyu.fi/ktl/pisa/publication1.pdf>) (20/06/2015).
- Department for Education and Employment, (1999). *The National Curriculum for England*, pp 21-27(διαθέσιμο στο www.nc.uk.net) (20/06/2015).
- Edwards, C. (1974). *Administration by Competency*. ERIC, Document Reproduction Service, διαθέσιμο στο <http://www.eric.ed.gov> (14/06/2015)
- PISA, (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World*, (διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org>) (20/06/2015).
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (Ε.Σ.Υ), Απογραφή 2001, (διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr>) (14/06/2015).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C119,2 28.5.2009 (διαθέσιμη στη https://elearn.elke.uoa.gr/pdf/link01_fek_euro_2020.pdf) (14/06/2015).

- Κουσκουβέλης, Η. (2009). Άλλη παιδεία, άλλη νοοτροπία, άλλη πολιτική. *Ελευθεροτυπία*, (διαθέσιμο στο <http://www.enet.gr>) (14/06/2015).
- Μπουραντάς, Δ. (2007). Γιατί αποτυγχάνουν οι ευρείες αλλαγές σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. *Καθημερινή*, (διαθέσιμο στο <http://news.kathimerini.gr>) (20/06/2015).
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία, *Επιστημονικό Βήμα*, 6: 32-42, (διαθέσιμο στο <http://www.syllog-osperiklis.gr>) (20/06/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Δρ. Αργυρίου Αργύριος Θ.** είναι Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Αττικής. Επιστημονικός Συνεργάτης στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών για το πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Μέλος της Διοικούσας Επιτροπής της ΑΣΠΑΙΤΕ και Πρόεδρος του Συμβουλίου του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επιμορφωτής Ενηλίκων στο Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Διοίκηση Εκπαιδευτικού Οργανισμού, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Επικοινωνία και Διαχείριση Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς, Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς, εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Παπαδόπουλος Ισαάκ
Γρίβα Ελένη

**“Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά
το παραμύθι”:
η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας
και της πολιτισμικής επίγνωσης
σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ**

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται μία πειραματική παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε 20 παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ (Αλβανικής καταγωγής) από νηπιαγωγεία του νομού Λάρισας με στόχο την ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της καλλιέργειας της επίγνωσης του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και εκμάθηση στοιχείων γεωγραφίας της Ελλάδας. Το πρότζεκτ διήρκησε τέσσερις μήνες (Ιανουάριος 2014–Απρίλιος 2015) και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως σε δύορες διδασκαλίες. Η κάθε ενότητα του παραμυθιού οργανώνονταν και διεξάγονταν στην τάξη μέσα από τρία βασικά στάδια, σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο όπου τα παιδιά εμπλέκονταν σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως κινητικά και επιτραπέζια παιχνίδια βασισμένα στο παραμύθι. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων ‘κατανόησης’ στοιχείων του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων κατανόησης του προφορικού, αλλά και του ‘γραπτού’ λόγου των νηπίων.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικές δεξιότητες, δίγλωσσα νήπια, πολιτισμική επίγνωση, παραμύθια.

“Travelling around Greece through folk stories”: developing Greek language skills and cultural awareness of immigrant preschoolers

Abstract

This paper outlines an experimental project implemented to 20 Albanian-speaking immigrant preschoolers from kindergartens in the prefecture of Larissa. It was introduced aiming at the development of the Greek language skills and the enhancement of their knowledge in aspects of Greek culture and geography. The project was piloted for four months (January 2014-April 2015) and was conducted in three two-hour teaching sessions per week. Each unit based on a story was designed and carried out through three main stages within a multimodal and multisensory context, where the children were engaged in creative activities such as physical and board games that followed the story. The results of the project estimation indicated the positive effect on the children’s familiarization with some aspects of the Greek culture as well as on the improvement of their communicative skills, listening comprehension skills and ‘writing’ skills.

Keywords: language skills, bilingual preschoolers, cultural awareness, stories

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία πειραματική παρέμβαση που στόχευε στην ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της καλλιέργειας της επίγνωσης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της γεωγραφίας της Ελλάδας σε παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ. Το διαθεματικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βασικό κορμό απλοποιημένα λαϊκά παραμύθια διάφορων πόλεων της Ελλάδας. Επιλέξαμε τα λαϊκά παραμύθια ως βασικό εκπαιδευτικό μέσο, καθώς προβάλλουν αυθεντικά στοιχεία του πολιτισμού, αξίες και ιδανικά τα οποία θα καταστούν οικεία στους μαθητές (Hanlon, 1999), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μειώνοντας το συγκινησιακό φίλτρο των μικρών παιδιών και εξάροντας τη φαντασία τους^{1,2}.

1 Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.

2 Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.

1.1 Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία

Η αξιοποίηση του παραμυθιού θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας καθώς την καθιστά μια ελκυστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές³. Κατά τους Μάγο και Παναγοπούλου (2013)⁴ το παραμύθι αποτελεί κατάλληλο εργαλείο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αφού η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται αποπλαισιωμένα, αλλά εντάσσονται οι κάποιες δύσκολες λέξεις μέσα στο ενδιαφέρον περιβάλλον της ιστορία δίνοντας τη δυνατότητα ακόμα και σε μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας να τις κατανοήσουν. Με άλλα λόγια, τα παραμύθια θεωρούνται χρήσιμο εργαλείο καθώς προσφέρουν τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά οφέλη στα παιδιά σε ένα «ασφαλές» και διασκεδαστικό περιβάλλον⁵, το οποίο μειώνει το άγχος και τους φόβους των μαθητών και τους οδηγεί κατ' επέκταση σε αποτελεσματικότερη πρόσκτηση της γλώσσας-στόχου^{6,7}.

Μέσα από την αξιοποίηση των παραμυθιών, οι μαθητές αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους^{8,9}, ενώ παράλληλα προσελκύουν και διατηρούν την προσοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία ανάπτυξης μιας γλώσσας, η οποία μπορεί να αποβεί μια ευχάριστη και ψυχαγωγική δραστηριότητα και όχι μια διαδικασία που συνδέεται με «καταναγκαστικές» γλωσσικές ασκήσεις¹⁰. Έτσι, οι μαθητές με έναυσμα τα παραμύθια θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο για να ανταλλάξουν τις ιδέες τους ενώ η ακρόαση του παραμυθιού θα τους βοηθήσει στην ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων.

1.2 Το λαϊκό παραμύθι

Τα λαϊκά παραμύθια εμπεριέχοντας όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικά εργαλεία για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας καθώς

3 Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ) Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

4 Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9_2b_2013/ (Προσπελάστηκε: 10/10/2015)

5 Shin, S. J. (2006), High-stakes testing and heritage language maintenance. In Kondo-Brown, K. (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*.

6 Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 88. Nova Science publishers inc.

7 Mixon, M. & Temu, P. (2006), First Road to Learning Language through Stories. *English Teaching Forum* 44 (2).

8 Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015), “Our Neighbouring Countries”: Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching : theories and applications*. Cambridge Scholars, p. 175.

9 Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.

10 Ellis, G. & Brewster, J. (1990), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.

επίσης και για την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την εξοικείωσή τους με θέματα πολιτισμού και ιστορίας της χώρας στόχου. Όπως τονίζεται στη Σύμβαση της UNESCO για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2003), «τα λαϊκά παραμύθια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, μαζί με άλλες πολιτιστικές παραδόσεις, να φέρουν τους ανθρώπους πιο κοντά και να διευκολύνουν την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση». Το λαϊκό παραμύθι εμπεριέχει και μεταδίδει τον πολιτισμό και την κουλτούρα της κοινωνίας για την οποία γράφτηκε¹¹. Η γλώσσα των λαϊκών παραμυθιών είναι ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών μια και λόγω της προφορικής παράδοσης, η γλώσσα είναι μουσική, ρυθμική και μελωδική ενώ οι σύντομοι και άμεσοι διάλογοι των ηρώων ενθουσιάζουν τους αναγνώστες/ακροατές. Όταν οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με τα λαϊκά παραμύθια διαφόρων περιοχών μιάς χώρας, πέραν των γλωσσικών ωφελειών που απορρέουν από αυτή την ενασχόλησή τους και των γνωστικών ωφελιών που σχετίζονται με θέματα ιστορίας και πολιτισμού των συγκεκριμένων περιοχών, αναπτύσσουν σημαντικά την πολιτισμική επίγνωση και ευαισθητοποιούνται απέναντι στην διαφορετικότητα.

2. Το πρότζεκτ

2.1 Σκοπός και στόχοι του πειραματικού προγράμματος

Προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταδείξει ότι η αξιοποίηση του παραμυθιού συμβάλλει σημαντικά, όχι μόνον στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων πολιτισμικής αφύπνισης των μαθητών^{12, 13, 14, 15, 16}. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός εφαρμογών, στη χώρα μας, σχετικά με την αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για την ανάπτυξη της Ελληνικής ως Δεύτερη γλώσσας, οδήγησε στην διεξαγωγή αυτής της πειραματικής προσπάθειας. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιοποίηση απλοποιημένων λαϊκών παραμυθιών

11 Μερακλής, Γ., (1999) Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

12 Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015). "Our Neighbouring Countries": Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching : theories and applications*. Cambridge Scholars.

13 Ιωαννίδου Μ. & Γρίβα, Ε. (2014), 'Γνωρίζοντας τις γειτονιές της πατρίδας μου': αποτιμώντας ένα πρότζεκτ πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην ξένη γλώσσα. Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014.

14 Παπαδόπουλος Ισ., Αναγνώστου Ε., Καρακούση Φ., Πέιου Β., Σέμογλου Κ. & Γρίβα, Ε. (2012), Ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση: μια εφαρμογή γλωσσικής ανάπτυξης στην πρωτοσχολική ηλικία. *Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*.

15 Shin, S. J. (2006), High-stakes testing and heritage language maintenance. In Kondo-Brown, K. (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*. John Benjamins.

16 Mixon, M. & Temu, P. (2006), First Road to Learning Language through Stories. *English Teaching Forum* 44 (2), p. 16.

διάφορων περιοχών της Ελλάδας για την:

- α) ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νηπίων με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική γλώσσα, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες
- β) καλλιέργεια της αφύπνισης/επίγνωσης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και την εξοικειώσή τους με στοιχεία της γεωγραφίας της Ελλάδας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το πειραματικό πρόγραμμα στοχεύαμε στην ανάπτυξη:

- *Γλωσσικών δεξιοτήτων*, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μέσα από τη συμμετοχή των νηπίων σε παιγνιώδεις δραστηριότητες
- *Γνωστικών δεξιοτήτων*, μέσα από εμπλοκή των νηπίων σε δραστηριότητες που απαιτούσαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.
- *Πολιτισμικής ευαισθητοποίησης*, μέσα από την κατανόηση των λαϊκών παραμυθιών και την «διερεύνηση» και εξοικειώσή τους με στοιχεία πολιτισμού από την εκάστοτε περιοχή της Ελλάδας που έφερε το κάθε παραμύθι, αλλά και την κατανόηση στοιχείων γεωγραφίας της Ελλάδας¹⁷.

Συμμετέχοντες

Το πειραματικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 20 νήπια με μεταναστευτικό προφίλ (Αλβανικής καταγωγής) από νηπιαγωγεία του νομού Λάρισας (Πίνακας 1.).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Φύλο των νηπίων	12 αγόρια (60%) 8 κορίτσια (40%)
Τόπος γέννησης	Αλβανία (90%) Ελλάδα (10%)
Έτη διαμονής στην Ελλάδα	2 χρόνια (90%) 4 χρόνια(10%)
Καταγωγή γονέων	Αλβανική Καταγωγή (100%)
Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι	Αλβανική (χρήση της ελληνικής σε περιπτώσεις επικοινωνίας με Έλληνες γαιοκτήμονες)

2.2. Σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν

17 Παπαδόπουλος, Ισ. & Γρίβα, Ε. (2015), Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα παραμύθια της: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε δίγλωσσα νήπια. *Παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο «Τζαρτζάνεια 2016». Τύρναβος, 2016.*

δέκα (10) λαϊκά απλοποιημένα παραμύθια, που προέρχονταν από περιοχές της βόρειας, κεντρικής και δυτικής Ελλάδας. Βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτών των παραμυθιών ήταν η δυνατότητα κάλυψης περιοχών ολόκληρης της Ελλάδας (βόρεια, κεντρική, νότια, νησιωτική) καθώς επίσης και τα μηνύματα που απορρέουν από αυτά. Το περιεχόμενό τους προσαρμόστηκε στις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο παιδιών αυτής της ηλικίας. Συγκεκριμένα συμπεριλάβαμε και αξιολογήσαμε τα παρακάτω παραμύθια:

1. «Η βασιλοπούλα που έγινε πολεμίστρια» (από την Κομοτηνή)
Το συγκεκριμένο Θρακιώτικο παραμύθι αναφέρεται στην από σεβασμό και αγάπη κίνηση μιας βασιλοπούλας, η οποία αποφάσισε να συμμετάσχει στον πόλεμο αντί του ηλικιωμένου πατέρα της καθώς επίσης και στην ευτυχή κατάληξη της γνωριμίας της με ένα βασιλόπουλο κατά τη διάρκεια της μάχης. Το παραμύθι διδάσκει στους αναγνώστες τη σπουδαία σημασία του σεβασμού των παιδιών προς τους γονείς αλλά και της αλήθειας προς τους φίλους μέσα από την εξέλιξη της πλοκής και του χαρακτήρα της βασιλοπούλας, όπως διαφαίνεται στο παραμύθι.
2. «Ο γέρος και τα τρία αδέρφια» (από την Καβάλα)
Το συγκεκριμένο παραμύθι από την πόλη της Καβάλας επικεντρώνεται στη σημασία της τήρησης των υποσχέσεων ως μέλη του κοινωνικού συνόλου. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη συμπεριφορά τριών αδερφών απέναντι σε έναν ηλικιωμένο άνδρα που συνάντησαν στον δρόμο με ιδιαίτερη έμφαση στον τρίτο αδερφό που ήταν ο μόνος που τήρησε τις υποσχέσεις τους προς τον άνδρα.
3. «Ένα παραμύθι για τη Λίμνη Βεγορίτιδα» (από τη Φλώρινα)
Το συγκεκριμένο παραμύθι από τη Φλώρινα πραγματεύεται το ζήτημα της σκέψης των ανθρώπων πριν προβούν σε πράξεις. Ειδικότερα, στο πρόσωπο της νεαρής κοπέλας, Βεγόρας, αναπαρίστανται οι άνθρωποι που υποκύπτουν σε πειρασμούς χωρίς σκέψη και ένα βήμα παρά πέρα, οι άνθρωποι οι οποίοι πράττουν χωρίς σκέψη περί των συνεπειών των πράξεων τους. Έτσι, η Βεγόρα υπέκυψε στην αγάπη του θεού Άρη και χωρίς σκέψη σκότωσε το μωρό της λόγω της εγκατάλειψής της από τον θεό ενώ η θλίψη και τα δάκρυα της σχημάτισαν τη λίμνη Βεγορίτιδα.
4. «Η πούλια κι ο Αυγερινός» (από την Έδεσσα)
Το παραμύθι αυτό υπογραμμίζει στη σημασία της αγάπης και της δύναμης της να υπερνικάει την κακία, τον θυμό και την οργή. Μέσα από τους δύο ήρωες, τον Αυγερινό και την Πούλια, και τις περιπέτειές τους διαφαίνεται η δύναμη της ισχυρής αδερφικής αγάπης η οποία βοήθησε να νικηθεί το κακό και να λάμψει ο ουρανός με τα δύο φωτεινά αστέρια.

5. «Η νεράιδα και το μαντήλι της» (από τη Λάρισα)
Το Λαρισσαϊκό αυτό παραμύθι αναφέρεται στην πλεονεξία των ανθρώπων και στις προσπάθειες τους να αποκτήσουν "αγαθά" τα οποία να μην προορίζονται για αυτούς. Μέσα από την επιθυμία του Γιάννη να παντρευτεί με τη νεράιδα παρά το αντίθετο της ανθρώπινης φύσης, αλλά και μέσω της δυσάρεστης κατάληξης της εγκατάλειψης του Γιάννη από την νεράιδα, διδάσκονται στους αναγνώστες ισχυρά μηνύματα ζωής.
6. «Ο βασιλιάς με το δέντρο στην καρδιά» (από τα Ιωάννινα)
Το συγκεκριμένο ηπειρώτικο παραμύθι αναφέρεται επίσης στην αδελφική αγάπη και την ισχυρή δύναμή της. Μέσα από την ιστορία και τις περιπέτειες δύο αδελφών, διαφαίνεται η υπερνίκηση του κακού και της πονηρής σκέψης από την ιδιαίτερη σχέση και τα αισθήματα της βασιλοπούλας προς τον αδερφό της ακόμη και σε πιο σοβαρές καταστάσεις κατά τις οποίες ο βασιλιάς διέταξε τον θάνατο της αδερφής του λόγω ψευδών στοιχείων που μετέδιδε η γυναίκα του. Όπως και στα περισσότερα παραμύθια, διακρίνεται από μία φαινομενική προπόρευση του «κακού/» στοιχείου ενώ στο τέλος κυριαρχεί το καλό.
7. «Ο παλαβός και ο φρόνιμος» (από το Αγρίνιο)
Σε αυτό το παραμύθι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε δύο ήρωες τον «φρόνιμο» και τον «παλαβό» οι οποίοι με τις πράξεις τους αντιπροσωπεύουν απόλυτα τη σημασία του επιθέτου που τους χαρακτήριζε. Το παραμύθι εξελίσσεται μέσα από την εναλλαγή των πράξεων των δύο αυτών ηρώων ενώ οι αναγνώστες έχουν τη δυνατότητα να αντιπαραβάλλουν τη σημασία και την ανάγκη της εναλλαγής αυτών των πράξεων προκειμένου να επιτευχθεί αβίαστα η εξέλιξη της ιστορίας.
8. «Το χρυσόψαρο» (από την Καλαμάτα)
Το συγκεκριμένο παραμύθι θίγει το ζήτημα της πλεονεξίας των ανθρώπων. Μέσα από τα μάτια και τις πράξεις του χρυσόψαρου και του φτωχού ψαρά, διαφαίνεται η τάση των ανθρώπων να αποκτούν όλο και περισσότερα αγαθά μόλις τους δοθεί η ευκαιρία. Το χρυσόψαρο ήταν διατεθειμένο να προσφέρει στον φτωχό ψαρά ο,τι του ζητήσει, ωστόσο η τάση πλεονεξίας της γυναίκας του ψαρά επέφερε το αντίθετο αποτέλεσμα μια και το χρυσόψαρο πήρε πίσω ο,τι τους είχε προσφέρει.
9. «Η αγέλαστη Βασιλοπούλα» (από τη Λαμία)
Σε αυτό το λαμιώτικο παραμύθι, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η ευτυχία μπορεί να επέλθει από απλές καθημερινές καταστάσεις. Η αγέλαστη Βασιλοπούλα δεν μπορούσε να χαμογελάσει και να αισθανθεί όμορφα μέχρι που ένας χωρικός φάνηκε μπροστά της και της προκάλεσε συναισθήματα χαράς. Πολλές φορές οι άνθρωποι αδυνατούν να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα απλών καθημερινών πραγμάτων και καταστάσεων και επιζητούν και προσπαθούν συνεχώς για

κάτι διαφορετικό. Αυτό το παραμύθι δίνει μια ουσιαστική απάντηση σε αυτή την τάση των ανθρώπων.

10. «Άσπρη σαν το χαρτί, κόκκινη σαν το ρόδο» (από το Ρέθυμνο)

Το συγκεκριμένο παραμύθι από το Ρέθυμνο της Κρήτης αναφέρεται σε ένα νεαρό βασιλόπουλο και στις ποικίλες προσπάθειές του προκειμένου να καταφέρει να παντρευτεί τη βασιλοπούλα που ο πατέρας της την κρατούσε στον πύργο. Στα μάτια των δύο αυτών ηρώων αντικατοπτρίζονται οι νέοι που προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους τους ξεπερνώντας τα εμπόδια που ανακύπτουν. Η συγκεκριμένη ρομαντική ιστορία μπορεί να διευρυνθεί και προς κάθε άνθρωπο που προσπαθεί να πετύχει τονίζοντας την υπομονή, την επιμονή και την πραγματική θέληση για αυτό στο οποίο στοχεύουμε!

Κάθε παραμύθι αποτελούσε μία ξεχωριστή ενότητα που συνοδευόταν από ποικίλα παιχνίδια και επικοινωνιακές – αλληλοδραστικές δραστηριότητες. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες επιλέχθηκαν καθώς κινητοποιούν τους μαθητές και δίνουν ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής και αυθόρμητης επικοινωνίας ακόμη και σε πιο διστακτικούς μαθητές^{18, 19}. Άλλωστε, η διασκέδαση και η ευχαρίστηση των παιδιών μέσα από την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση στη συγκεκριμένη ηλικία^{20, 21, 22}. Επίσης, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες αυθεντικής επικοινωνίας στα παιδιά και χρήσης της γλώσσας στόχου μέσα σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο²³.

2.3 Διαδικασία Εφαρμογής

Η πειραματική παρέμβαση διήρκησε τέσσερις μήνες (Ιανουάριος 2015 – Απρίλιος 2015) και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως σε δίωρες συναντήσεις μετά από συνεννόηση με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών στον χώρο του Πολιτιστικού Οργανισμού του Δήμου Κιλελέρ στο Ομορφοχώρι Λάρισας. Η κάθε ενότητα του παραμυθιού οργανώνονταν και διεξάγονταν στην τάξη μέσα από τρία βασικά στάδια.

18 Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξενη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη

19 Hansen, M. (1994), *The use of games for vocabulary presentation and revision*. (36) 1. Στο: <http://www.Esldepot.com/section.php/4/0> (Προσπελάστηκε: 02/10/2015)

20 Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992), *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.

21 Nikolov, M., & Curtain, H. A. (2000), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

22 Kirsch, C. (2008), *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum

23 Kersten, K., Drewing, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel, A., Schneider, A., & Taylorm, S. (2010), *How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines*. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schellletter, A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier: WVT, p. 92.

Προ- Στάδιο: Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εισαγωγή στη θεματική του παραμυθιού

Ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο στάδιο δόθηκε στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και στην εισαγωγή τους στο εκάστοτε παραμύθι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εξοικειώνονταν με τα γεωγραφικά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία μιας ελληνικής πόλης/περιοχής προέλευσης του παραμυθιού σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο και τη συνδυαστική χρήση ποικίλων υλικών όπως έντυπος και ψηφιακός χάρτης (Φωτ. 1), σχολικοί άτλαντες και βίντεο.

Φωτογραφία 1. Έντυπος Χάρτης



Κύριο – Στάδιο: Αφήγηση του παραμυθιού

Κατά τη διάρκεια του κυρίου σταδίου, ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην αφήγηση του παραμυθιού και στην κατανόηση του παραμυθιού από τα παιδιά. Κάθε παραμύθι παρουσιαζόταν στα παιδιά σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση του PowerPoint και των διαφανειών στις οποίες υπήρχαν εικόνες από τις σκηνές της πλοκής του, ενώ τα παιδιά καθόταν σε ημικύκλιο. Καθώς ο εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε την αφήγηση του παραμυθιού προέβαινε κάποιες φορές σε τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας εξωλεκτικά στοιχεία, ενώ κάποιες άλλες φορές διαφοροποιούσε τον τόνο και τον ρυθμό της φωνής τους (παραγλωσσικά στοιχεία) προκειμένου να κοινοποιήσει το μήνυμά του πιο αποτελεσματικά στα παιδιά (Φωτογραφία 2).

Επίσης, σε προδιαγεγραμμένες στιγμές, ο εκπαιδευτικός προχωρούσε σε παύση της αφήγησης και της επίδειξης των σκηνών και προέβαινε σε ερωτήσεις προς τα παιδιά, ενώ πολλές φορές τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με βάση τις απαντήσεις των συμμαθητών τους. Τέλος, ορισμένες φορές ο εκπαιδευτικός

προχωρούσε σε επανάληψη της ανάγνωσης του παραμυθιού και ζητούσε από τους μαθητές να το επαναλάβουν με σκοπό να τους βοηθήσει να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να ανακαλέσουν λεξιλόγιο και να ενσωματώσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους στην αφήγηση²⁴.

Φωτογραφία 2. Αφήγηση του παραμυθιού



Μετα- Στάδιο: Εμπέδωση και επέκταση των γνώσεων

Στο τελευταίο στάδιο, τα παιδιά συμμετείχαν σε δημιουργικές δραστηριότητες με στόχο την επικοινωνία, την ανακύκλωση του λεξιλογίου και την εμπέδωση και εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης σε νέα πλαίσια. Θεωρήσαμε πολύ σημαντική την εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες καθώς με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν ευκολότερα σε ένα οικείο και διασκεδαστικό περιβάλλον²⁵. Σε αυτό το στάδιο αξιοποιήθηκε μια πληθώρα παιχνιδιών, κινητικών δραστηριοτήτων, παιχνίδια ρόλων καθώς επίσης και μουσικοκινητικές δραστηριότητες (Φωτογραφίες 3-6), οι οποίες επικεντρώνονταν στην επιτυχή ανταλλαγή πληροφοριών και την ελεύθερη έκφραση μέσα σε ένα πλούσιο, κατανοητό και αλληλοδραστικό πλαίσιο^{26, 27, 28}.

24 Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.

25 Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015), *Ξενη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

26 Krashen, S. (1999), *Three Arguments against whole Language & why they are wrong*. Portsmouth, NH: Heinemann.

27 Long, M. (1985), Input and Second Language Acquisition Theory. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 379.

28 Munoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46.

Φωτογραφία 3. Δημιουργική συνέχιση ιστορίας



Φωτογραφία 4. Κινητική Δραστηριότητα (Μίμηση της κίνησης του δράκου)



Φωτογραφία 5. Δραστηριότητες Κουκλοθέατρου



Φωτογραφία 5. Δραστηριότητες Ταξινόμησης



3. Αποτίμηση της πειραματικής εφαρμογής

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία: α) προέλεγχος/ μετέλεγχος, πριν και μετά την διεξαγωγή της παρέμβασης, β) το ημερολόγιο του ερευνητή, γ) συλλεκτικοί φάκελλοι των παιδιών και δ) ερωτηματολόγιο ικανοποίησης με την ολοκλήρωση των διδασκαλιών και της συνολικής παρέμβασης.

3.1 Προέλεγχος – Μετέλεγχος

Ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος χρησιμοποιήθηκε με τη μορφή ενός παιγνιώδους τεστ που περιελάμβανε τα εξής μέρη:

- α) την αναγνώριση και αναφορά λέξεων από μια εικόνα,
- β) την εύρεση και εντοπισμό πόλης μέσα στην αφίσα κατόπιν προτροπής του εκπαιδευτικού – ερευνητή &
- γ) την συνέχιση κάποιων μικρών παραμυθιών στην ελληνική γλώσσα από το παιδί.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε στα παιδιά μια σειρά από φωτογραφίες οι οποίες απεικόνιζαν πόλεις/τοπία προέλευσης των λαϊκών παραμυθιών. Πρωτίστως, ο εκπαιδευτικός προέτρεπε το κάθε παιδί, παρατηρώντας την αφίσα, να αναφέρει όσες λέξεις γνωρίζει από τα σημεία που του έδειχνε ο εκπαιδευτικός.

Στο επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός καλούσε τα παιδιά να δείξουν την πόλη του παραμυθιού, να αναφέρουν τον τίτλο και κάποια βασικά στοιχεία της πλοκής του εκάστοτε παραμυθιού. Στη συνέχεια, και με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός αφηγούνταν ένα σύντομο παραμύθι στο παιδί το οποίο με τη σειρά του έπρεπε να συνεχίσει το παραμύθι, εκφραζόμενο δημιουργικά, με σκοπό να ανιχνευτεί η ποικιλία του λεξιλογίου και η επικοινωνιακή δυνατότητα του κάθε παιδιού, ενώ οι απαντήσεις του ηχογραφούνταν και αναλύθηκαν μετά από απομαγνητοφώνηση.

Αποτελέσματα

Ενότητα: Αναφορά λέξεων

Κατά την αρχική δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός προτρέπει το εκάστοτε παιδί να αναφέρει όσες λέξεις γνωρίζει παρατηρώντας την αφίσα που του επιδεικνυόταν ενώ ο εκπαιδευτικός κατέγραφε τις λέξεις που ανέφερε το εκάστοτε παιδί. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα σύνολα των λέξεων για κάθε παιδί τόσο κατά τον προ-έλεγχο όσο και στον μετέλεγχο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 2 και συγκεκριμένα με βάση τις αναφερθείσες λέξεις από μέρους των παιδιών, προέκυψε ο πίνακας (3) στον

οποίο παρουσιάζεται ο μέσος όρος απαντήσεων καθώς επίσης και η τυπική απόκλιση του αριθμού των λέξεων των παιδιών τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο. Παρατηρείται πως ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που ανέφεραν τα παιδιά στον μετέλεγχο (Μ.Ο= 12,4) είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τον μέσο όρο του αριθμού των λέξεων στον προέλεγχο (Μ.Ο =6,55).

Πίνακας 2. Αριθμός λέξεων που ανέφεραν τα παιδιά

Μαθητές	Αριθμός λέξεων Προέλεγχος	Αριθμός Λέξεων Μετέλεγχος
Μαθητής 1	9	12
Μαθητής 2	6	13
Μαθητής 3	8	15
Μαθητής 4	7	13
Μαθητής 5	7	9
Μαθητής 6	6	12
Μαθητής 7	7	11
Μαθητής 8	7	12
Μαθητής 9	6	10
Μαθητής 10	8	12
Μαθητής 11	6	10
Μαθητής 12	6	10
Μαθητής 13	5	10
Μαθητής 14	6	12
Μαθητής 15	6	10
Μαθητής 16	6	12
Μαθητής 17	5	10
Μαθητής 18	7	12
Μαθητής 19	8	13
Μαθητής 20	5	10
Μέσος Όρος	6,55	11,4

3. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Ενότητα: Αναφορά λέξεων	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Προέλεγχος	6,55	1,07
Μετέλεγχο	12,4	1,46

Ενότητα: Εύρεση και εντοπισμός πόλης

Στη δεύτερη ενότητα του τεστ, ο εκπαιδευτικός διάβαζε στα παιδιά τον τίτλο του παραμυθιού και κάποια βασικά στοιχεία της πλοκής του στην Ελληνική γλώσσα και τα παιδιά καλούνταν να δείξουν την πόλη από την οποία προέρχεται το παραμύθι.

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζεται ο μέσος όρος απαντήσεων των παιδιών στο σύνολό τους. Παρατηρείται πως τα παιδιά έδειξαν μια σαφή άνοδο στον μετέλεγχο (Μ.Ο =1,7) με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης, σε σχέση με την απόδοση τους στον προέλεγχο (Μ.Ο =3,7).

Η αξιολογική κλίμακα ήταν ως εξής: 1= έβρισκε αμέσως την απάντηση, 2= έβρισκε με λίγη σκέψη την απάντηση, 3= έβρισκε την απάντηση με την βοήθεια του εκπαιδευτικού & 4 = δεν έβρισκε την απάντηση.

Πίνακας 4. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Ενότητα: Εύρεση και εντοπισμός πόλης	Μ.Ο	Τυπική Απόκλιση
Προέλεγχος	3,7	0,78
Μετέλεγχος	1,5	0,26

Ενότητα: Δημιουργική συνέχιση ιστορίας

Στην τελευταία ενότητα του τεστ, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αφηγούνταν ένα σύντομο παραμύθι στο παιδί το οποίο με τη σειρά του έπρεπε να συνεχίσει το παραμύθι με δική του δημιουργική σκέψη και έκφραση. Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές καθώς επίσης και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των παιδιών μετά από την επεξεργασία των απομαγνητοφωνήσεων.

Η αξιολογική κλίμακα ήταν ως εξής: 1= ορθή συνέχιση (πλούσιο λεξιλόγιο, παραστατικότητα, ενδιαφέρουσες ιδέες), 2= ορθή συνέχιση με ελάχιστα συντακτικά λάθη 3= ορθή συνέχιση με αρκετό αριθμό λαθών 4= λανθασμένη συνέχιση (λόγω νοήματος, λόγω πολλών λαθών κα).

Πίνακας 5. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Ενότητα: Δημιουργική συνέχιση ιστορίας	Μ.Ο	Τυπική Απόκλιση
Προέλεγχος	3,6	0,78
Μετέλεγχος	1,4	0,50

3.2 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο επιλέχθηκε ως ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρέμβασης, καθώς θεωρούμε ότι είναι ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης πειραματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς²⁹. Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν από τον ερευνητή στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης.

Όσον αφορά στην δομή του ημερολογίου, βασίστηκε στις «ερωτήσεις προβληματισμού για καθοδήγηση ημερολογιακών εγγραφών³⁰» των Richards και Lockhart (1994: 16 -17). Οι ερωτήσεις του ημερολογίου που χρησιμοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή δομήθηκαν σε τρεις άξονες:

- α) *ερωτήσεις σχετικές με την διδασκαλία*: αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις σχετικά με τους στόχους που ετέθησαν α ριογί από τον εκπαιδευτικό και τον βαθμό εκπλήρωσής τους. Επίσης, αφορούσε στα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν καθώς επίσης και στην αποτελεσματικότητά τους ενώ τέλος, γινόταν αναφορά στις μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.
- β) *ερωτήσεις σχετικές με τα παιδιά*: αποτελούνταν από δύο ερωτήσεις σχετικά με την στάση των παιδιών στην αρχή, κατά την διάρκεια και στο τέλος της δραστηριότητας, αλλά και με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των παιδιών.
- γ) *ερωτήσεις για την συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας*: περιείχε δύο ερωτήσεις σχετικά με τα προβλήματα που ενδεχομένως να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής καθώς επίσης και με τα «δυνατά» σημεία της παρέμβασης, δίνοντας πάντα πιθανές εξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό, ενώ καταγράφονται και προτάσεις βελτίωσης της εκάστοτε διδακτικής παρέμβασης.

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες και μια σειρά επιμέρους κατηγοριών: α) διδακτική διαδικασία, β) ρόλος του εκπαιδευτικού, γ) στάση των παιδιών και δ) γενική αποτίμηση των διδασκαλιών (πίνακας 6). Επιπρόσθετα, ομαδοποιήθηκαν και καταγράφηκαν επιμέρους στοιχεία τα οποία αφορούν στον κάθε τομέα.

29 Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993), *Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.

30 Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16 -17.

Πίνακας 6. Ημερολογιακές καταγραφές

Θεματικές κατηγορίες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διδακτική διαδικασία	Εποπτικό υλικό	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Χάρτης ◆ Αφίσες ◆ Βίντεο ◆ Ζωγραφιές/εικόνες ◆ Ψηφιακές διαφάνειες
	Δραστηριότητες και Τεχνικές	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Καταιγισμός ιδεών ◆ Διαπροσωπική επικοινωνία ◆ Δημιουργικές δραστηριότητες ◆ Διδασκαλία με ΤΠΕ
	Μορφή επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Χρήση Γ1 (μητρική γλώσσα) ◆ Χρήση Γ2 (δεύτερη γλώσσα) ◆ Μη λεκτική επικοινωνία
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ενθάρρυνση/Κινητοποίηση ◆ Καθοδήγηση ◆ Αλληλεπίδραση με τους μαθητές ◆ Υποστήριξη στις δυσκολίες ◆ Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων/ διδασκαλίας
Συμπεριφορά των παιδιών	Συμμετοχή των παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ενεργή συμμετοχή σε διερευνητικές δραστηριότητες ◆ Ενεργή συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ◆ Ενεργή συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες
Γενική αποτίμηση της παρέμβασης	Εντοπισμός δυσκολιών	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Δυσκολίες σε ειδικό λεξιλόγιο (γεωγραφικοί όροι) ◆ Δυσκολίες στην κατανόηση προφορικού λόγου ◆ Δυσκολίες στη δημιουργική παραγωγή λόγου

3.3. Ατομικοί φάκελοι των παιδιών (Portfolios)

Ως επιπρόσθετο εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή ατομικοί φάκελοι των παιδιών. Τα παιδιά κρατούσαν τους δικούς τους ατομικούς φακέλους καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης αυτής. Δεδομένου ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν να γράφουν στην ελληνική γλώσσα, παρακινούνταν να συμπεριλαμβάνουν στους ατομικούς φακέλους τις εικαστικές δημιουργίες τους ενώ όσον αφορά στην αποτύπωση των δυσκολιών τους, αυτή γινόταν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και με τη χρήση αυτοκόλλητων και σφραγίδων. Άλλωστε, έρευνες έχουν καταδείξει πως η τήρηση ατομικών φακέλων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και ενισχύει δεξιότητες

αυτοαξιολόγησης ακόμη και από αυτή την ηλικία^{31, 32, 33}.

3.4 Συνεντεύξεις ικανοποίησης

Οι δομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά ήταν το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης με στόχο να καταγραφούν οι εντυπώσεις των παιδιών από το πρόγραμμα. Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και της μη εξοικείωσης τους με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός καθοδηγούσε, βοηθούσε και επεξηγούσε τις τυχόν απορίες των παιδιών.

Οι ερωτήσεις στόχευαν στις απόψεις των παιδιών σχετικά με τον βαθμό που ευχαριστήθηκαν το πρόγραμμα, τις γνώσεις που αποκόμισαν και την ικανοποίησή τους από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Συμπεριλήφθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα: 1^ο Τι σου άρεσε περισσότερο; 2^ο Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο; 3^ο Τι θα ήθελες να κάνουμε διαφορετικά; 4^ο Τι έμαθες μέσα από αυτό το πρόγραμμα; 5^ο Θα ήθελες να συμμετέχεις και του χρόνου σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Πίνακας 7. Ποσοστά απαντήσεων των παιδιών στη συνέντευξη

Ερωτήσεις	Κατηγορίες	Ποσοστό
Ερώτημα 1ο Τι σου άρεσε περισσότερο;	Ενασχόληση με το παραμύθι	80%
	Δραστηριότητες δημιουργικότητας (ζωγραφίες, κατασκευές, πόστερ)	70%
	Δραστηριότητες δημιουργικής αφήγησης	80%
	Συνεργασία με συμμαθητές	90%
	Ψυχαγωγικό περιβάλλον	30%
	Αναζήτηση της πόλης του παραμυθιού	20%
	Παιχνίδια στον χάρτη	30%
	Δραματοποίηση	10%
Ερώτημα 2ο Τι σε δυσκόλεψε Περισσότερο;	Καμμία δυσκολία	30%
	Το ιδιαίτερο λεξιλόγιο της γεωγραφίας και των παραμυθιών	20%
	Εύρεση της σωστής πόλης στον χάρτη (μερικές φορές)	40%
	Συμμετοχή σε παιχνίδια	10%
	Δημιουργική αφήγηση	20%
	Συνεργασία με άλλα παιδιά	20%

31 Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014), Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, p. 83.

32 Papadopoulos, I. & Peiou, V. (2014), The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task-based learning project. *Aspects Today Journal of English Language Teachers*.

33 Wade, R.C. & D.B., Yarbrough. (1996), "Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?". *Teaching and Teacher Education*.

Ερώτημα 3ο Τι θα ήθελες να κάνουμε διαφορετικά;	Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι	80%
	Δ.Α.	20%
Ερώτημα 4ο Τι έμαθες μέσα από αυτό το πρόγραμμα το οποίο δεν γνώριζες πριν;	Τα παραμύθια της Ελλάδας και σημαντικές πόλεις της	50%
	Αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών	40%
	Εντοπισμός πόλεων στον χάρτη με τη βοήθεια εικόνων	70%
Ερώτημα 5ο α. Θα ήθελες να συμμετέχεις και του χρόνου σε ένα τέτοιο πρόγραμμα; β. Γιατί;	Επιθυμία συνέχισης του προγράμματος	100%
	Γιατί μου άρεσαν οι δραστηριότητες δημιουργικής και έκφρασης	80%
	Για να μάθω περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα	60%
	Για να μάθω λέξεις και φράσεις από την Ελλάδα	20%
	Για να συναντιέμαι και να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	40%

Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι κάθε η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό με κάθε παιδί ξεχωριστά μετά το τέλος κάθε διδασκαλίας και συνολικά της πειραματικής παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά. Από την ανάλυσή τους προέκυψαν οι κατηγορίες για κάθε ερώτημα, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Σημειώνεται ότι το κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να δώσει περισσότερες από μία απαντήσεις για κάθε κατηγορία.

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το «τι άρεσε στα παιδιά», θα μπορούσε να αναφερθεί ότι τα παιδιά και οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους (90%). Επίσης, τα παιδιά φάνηκε να απήλαυσαν σε μεγάλο βαθμό (80%) την ενασχόληση τους με θέματα των παραμυθιών της Ελλάδας, καθώς επίσης και τις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (80%) και τις παιχνιδιές δραστηριότητες (70%). Στην ερώτηση σχετικά με τις πιθανές δυσκολίες που είχαν τα παιδιά κατά την διάρκεια του προγράμματος, σημαντικός αριθμός από τα παιδιά(40%) δήλωσαν ότι η δυσκολία που παρουσιάστηκε σχετιζόταν με την αναζήτηση της σωστής πόλης στον χάρτη. Επίσης, ένα μεγάλο μερίδιο (30%) απάντησε ότι δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου και το πρόγραμμα ήταν εύκολο. Μικρό ποσοστό των παιδιών (20%) φάνηκε να δυσκολεύονται στις ειδικές λέξεις από το γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας και των παραμυθιών και κατ' επέκταση με τη δημιουργική αφήγηση.

Ιδιαίτερα θετική είναι η εντύπωση που αποκομίζουμε από τις απαντήσεις των παιδιών στο τρίτο ερώτημα σχετικά με πιθανές αλλαγές στο πρόγραμμα. Τα παιδιά σε πολύ μεγάλο ποσοστό (80%) απάντησαν πως δεν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι στο πρόγραμμα αυτό. Όσον αφορά στο ερώτημα που τέθηκε στα παιδιά σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, στην ελληνική γλώσσα, στη γεωγραφία και σε στοιχεία

του πολιτισμού της Ελλάδας, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Τα παιδιά κατανόησαν βασικές έννοιες της γεωγραφίας και του πολιτισμού της Ελλάδας (60%) καθώς έμαθαν καινούργιες λέξεις-φράσεις στη γλώσσα στόχο (40%). Τέλος, κατά γενική ομολογία των παιδιών (100%), το πρόγραμμα πολιτισμικής αφύπνισης και ανάπτυξης της Ελληνικής γλώσσας ενθαρρύνεται να συνεχιστεί και τον επόμενο χρόνο, με βασικά κίνητρα την ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές παιγνιώδεις δραστηριότητες παραμυθιών και την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Επιλογικός Σχολιασμός

Σκοπός του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας, η καλλιέργεια της επίγνωσης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της γεωγραφίας της Ελλάδας σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρήθηκε η βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου αλλά και των δεξιοτήτων του 'γραπτού' λόγου των νηπίων. Επίσης, διαπιστώθηκε η καλλιέργεια της αφύπνισης αναφορικά με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, αλλά και καταγράφηκε η απόκτηση γνώσεων των παιδιών σχετικά με στοιχεία γεωγραφίας της Ελλάδας.

Τα παραμύθια και τα παιχνίδια αποτέλεσαν ελκυστικές δραστηριότητες τις οποίες τα παιδιά απήλαυσαν και συμμετείχαν με προθυμία καθώς δεν ένιωσαν πίεση και άγχος³⁴. Επίσης, καθώς τα παραμύθια παρουσιάστηκαν μέσα από ένα πολυτροπικό περιβάλλον, δόθηκε η δυνατότητα να παρακινηθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και να διευκολυνθεί η κατανόησή τους. Ταυτόχρονα δημιούργησαν αυθεντικές/ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας, όπου τα παιδιά συμμετείχαν και ακλληλοδρούσαν αυθόρμητα, με αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν καλύτερα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στην Ελληνική γλώσσα³⁵.

Άλλωστε, τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν αυθεντικό υλικό και φέρουν μηνύματα τα οποία βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν νέες καταστάσεις και να τις συσχετίσουν με την προϋπάρχουσα γνώση τους. Κατά τους Kagan και Britto (2005), το να παίζεις με τη γλώσσα θεωρείται βασική στρατηγική των παιδιών για να 'βιώσουν' γλωσσικές εμπειρίες³⁶ και αποτελεί μια σημαντική 'παιδοκεντρική' δραστηριότητα που προωθεί ιδιαίτερα τη μάθηση³⁷.

34 Martinez, A. (2002), Authentic materials: An overview. *Karen's Linguistic Issues*. Στο: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>. (Προσπελάστηκε: 06/10/2015)

35 Kersten, K., Dreving, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel, A., Schneider, A., & Taylorm, S. (2010), How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier: WVT, p. 78.

36 Kagan, S. L., & Britto, P. R. (2005), *Going global with indicators of child development*. UNICEF Final Report. New York: UNICEF.

37 Kagan, S. L. & Lowenstein, A. (2004), School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or

Άλλωστε και σε προγενέστερες μελέτες έχει επισημανθεί πως τα παραμύθια σε συνδυασμό με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο γλωσσικής ανάπτυξης^{38, 39}. Ένας τέτοιος συνδυασμός επέτρεψε τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών και εστίασε στη συμμετοχή των παιδιών και στην βίωση μιας ευχάριστης γλωσσικής εμπειρίας σε ένα «ασφαλές» και χαλαρό περιβάλλον μάθησης^{40, 41}. Επίσης, η θεματολογία των παραμυθιών έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν σε πλαισιωμένες και κατανοητές δραστηριότητες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες που τους βοήθησαν στην κατανόηση και πολυδιάστατη επεξεργασία της γλώσσας^{42, 43}, αλλά και την κατανόηση και εκμάθηση γεωγραφικών και πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015), *Ξενη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Ιωαννίδου Μ. & Γρίβα, Ε. (2014), 'Γνωρίζοντας τις γειτονιές της πατρίδας μου': αποτιμώντας ένα πρότζεκτ πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην ξένη γλώσσα. Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014.
- Μερακλής, Γ., (1999), *Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος Ισ., Αναγνώστου Ε., Καρακούση Φ., Πείου Β., Σέμογλου Κ. & Γρίβα, Ε. (2012), Ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση: μια εφαρμογή γλωσσικής ανάπτυξης στην πρωτοσχολική ηλικία. *Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*.
- Παπαδόπουλος, Ισ. & Γρίβα, Ε. (2015), Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα παραμύθια της: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής

compatible option? In E. Zigler, D. G. Singer, & S. Bishop·Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading*. Washington. DC: Zero to Three Press, p. 59.

38 Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014), Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, p. 89.

39 Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, pp. 83-104. Nova Science publishers inc.

40 Dryden, G., & Rose, C. (1995), *Fundamentals*. Aylesbury: Accelerated Learning Systems.

41 Dryden, G., & Vos, J. (2001) *The learning revolution*. New York: Network Educational Press

42 Masuhara, H. (2005). Helping Learners to Achieve Multi-dimensional Representation in L2 Reading. *Folio*, 9(2), pp. 6-9.

43 Tomlinson, B. (2000). A Multi-dimensional Approach. *The Language Teacher*, 23, pp. 25-27.

επίγνωσης σε δίγλωσσα νήπια. Παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο «Τζαρτζάνεια 2016». Τύρναβος, 2016.

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993), *Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992), *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Dryden, G., & Rose, C. (1995), *Fundamentals*. Aylesbury: Accelerated Learning Systems.
- Dryden, G., & Vos, J. (2001), *The learning revolution*. New York: Network Educational Press
- Ellis, G. & Brewster, J. (1990), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.
- Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015), "Our Neighbouring Countries": Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching : theories and applications*. Cambridge Scholars , pp. 174-184.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.
- Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.
- Hansen, M. (1994), *The use of games for vocabulary presentation and revision*. (36) 1. Available at <http://www.Esldepot.com/section.php/4/0>.
- Kagan, S. L. & Lowenstein, A. (2004), School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E. Zigler, D. G. Singer, & S. Bishop·Josef (Eds.), *Children's play: The rools of reading*. Washington. DC: Zero to Three Press, pp. 59-76.
- Kagan, S. L., & Britto, P. R. (2005). *Going global with indicators of child development*. UNICEF Final Report. New York: UNICEF.
- Kersten, K., Drewing, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel,A., Schneider,A., & Taylorm, S. (2010), How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier: WVT, pp. 77-101.
- Kirsch, C. (2008), *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in second language learning and*

- acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1999), *Three Arguments against whole Language & why they are wrong*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Long, M. (1985), Input and Second Language Acquisition Theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 377-393.
- Martinez, A. (2002), *Authentic materials: An overview. Karen's Linguistic Issues*.
- Masuhara, H. (2005), Helping Learners to Achieve Multi-dimensional Representation in L2 Reading. *Folio*, 9(2), pp. 6-9.
- Mixon, M. & Temu, P. (2006), First Road to Learning Language through Stories. *English Teaching Forum* 44 (2), pp. 14-19.
- Munoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46, pp. 197-220
- Nikolov, M., & Curtain, H. A. (2000), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014), Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, pp. 76-92.
- Papadopoulos, I. & Peiou, V. (2014), The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task-based learning project. *Aspects Today Journal of English Language Teachers*.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16 -17.
- Shin, S. J. (2006), High-stakes testing and heritage language maintenance. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*, pp. 127- 144.
- Tomlinson, B. (2000), A Multi-dimensional Approach. *The Language Teacher*, 23, pp. 25-27.
- Wade, R.C. & D.B., Yarbrough. (1996), "Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?". *Teaching and Teacher Education*, pp. 63-79.

Ιστοσελίδες

- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών.

Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/

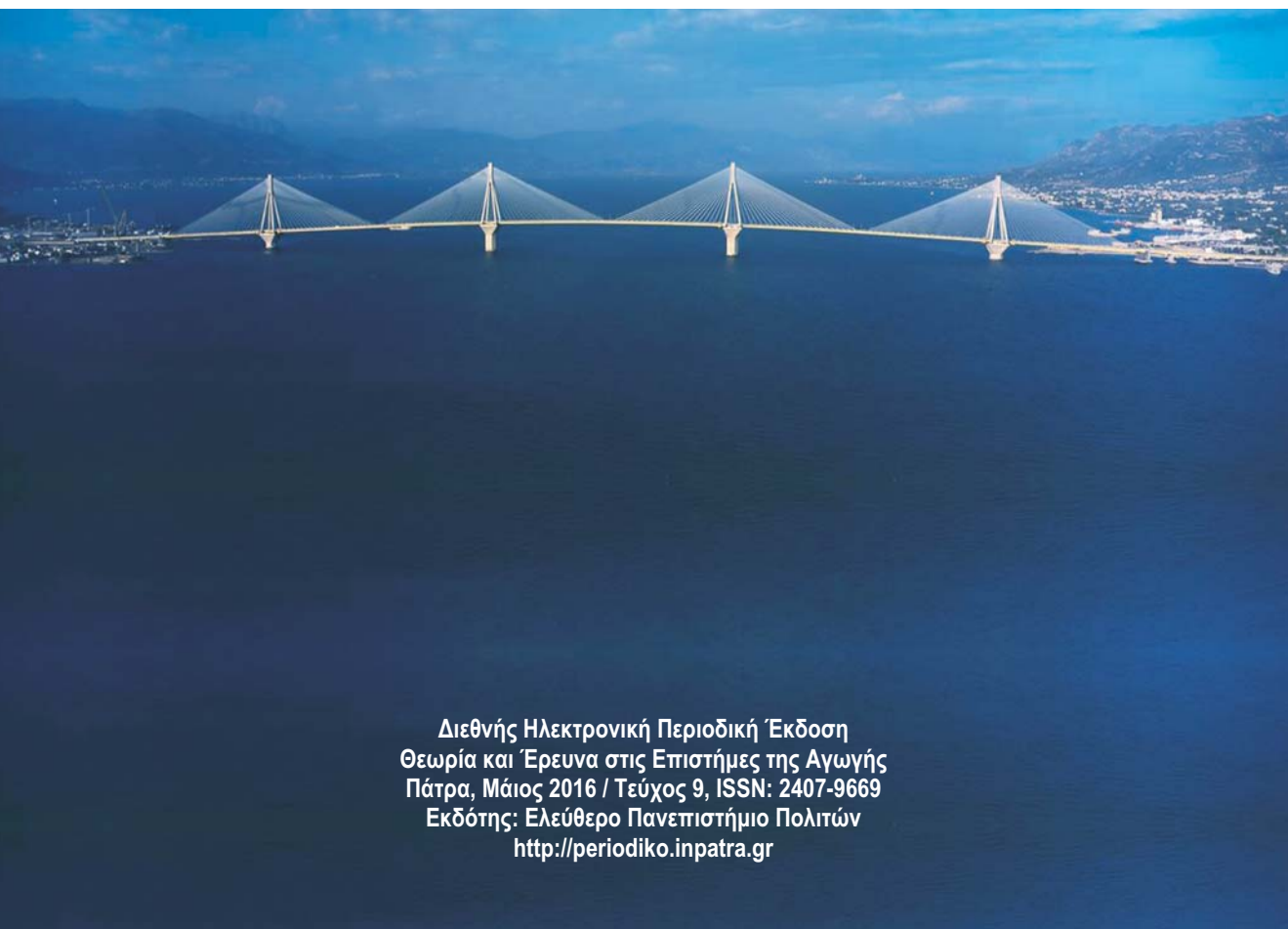
(Προσπελάστηκε στις 10/10/2015)

Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ) Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπαιρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής Στο: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>. (Προσπελάστηκε στις 06/10/2015)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Παπαδόπουλος Ισαάκ Μ.** είναι Υπ. Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Αξιολογήτης Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Υπουργείο Παιδείας της Ιρλανδίας. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών του γλωσσικού μαθήματος και την αξιολόγηση και ανάπτυξη του προφορικού/ γραπτού λόγου. Αποτελεί κριτής σε διάφορα διεθνή επιστημονικά περιοδικά ενώ έχει δημοσιεύσει εργασίες μόνος του ή από κοινού με άλλους ερευνητές σε αρκετά διεθνή και ελληνική έγκριτα περιοδικά και σε πρακτικά συνεδρίων.
Στοιχεία Επικοινωνίας: isaakpapad@itl.auth.gr & trainer@hotmail.gr

Η κ. **Γρίβα Ελένη** είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΠΔΜ. Είναι επίσης συντονίστρια της Θεματικής “Testing and Assessment in Language Learning” στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ. Ερευνά και διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα στις περιοχές: διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και μάθηση, στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, τυπικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, ζητήματα γλωσσικής πολιτικής.
Στοιχεία Επικοινωνίας: egriva@uowm.gr & egriva.efl@gmail.com



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2016 / Τεύχος 9, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>