



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



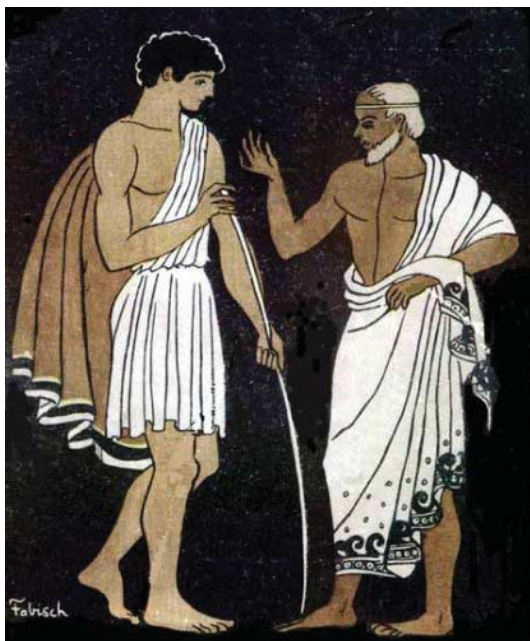
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**Πανεπιστήμιο Πατρών - Π.Τ.Δ.Ε.
Πρόγραμμα
«Πρακτική Άσκηση
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών»**

Επιστημονική υπεύθυνη: Βενέττα Λαμπροπούλου, Καθηγήτρια



**Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη**

Επιστημονική Επιμέλεια:
Άννα Φτερνιάτη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Ιωάννης Καραντζής, τ. Επίκουρος Καθηγητής
Μυρτώ Μαρκοπούλου, Εκπαιδευτικός ΜΑ

ISBN: 978-960-87091-6-4

Πάτρα 2015

Περιεχόμενα

Πρόλογος 5

**Βασικές έννοιες και αρχές συμβουλευτικής
εργασίας** 9

*Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Επικοινωνιακή δράση και παιδαγωγική
πρακτική: Εμπιστοσύνη, ασφάλεια και
ευελιξία στη σχολική τάξη** 27

*Καμαριανός Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Βασικές αρχές της διδασκαλίας
των μαθημάτων: Ιστορίας, Θρησκευτικών,
Μελέτης Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας** 41

*Καραντζής Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Αξιολόγηση Μαθητών και Δημιουργικότητα:
Ο Ρόλος της Διαθεματικότητας** 53

*Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

Εκπαίδευση Μεντόρων στα Μαθηματικά 83

*Κολέζα Ευγενία
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μαρκόπουλος Χρήστος
Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
(ΔΦΕ) και Πρακτική Άσκηση Φοιτητών** 107

*Σπηλιωτοπούλου Βασιλική
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ*

**Η φυσιολογία του γλωσσικού μαθήματος
στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις,
χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές
κατευθύνσεις** 137

*Άννα Φτερνιάτη,
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών*

Εισαγωγή

Η σημασία της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και οι Δάσκαλοι-Μέντορες

Η εξοικείωση και η απόκτηση ουσιαστικής επαφής των φοιτητών με τον εργασιακό χώρο αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών στα περισσότερα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης, αλλά και διεθνώς. Το ζήτημα της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) αντιμετωπίζεται, ως επί το πλείστον, με οργανωμένες προσπάθειες και με στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του παραγωγικού τομέα (Dufour & Eaker, 1998). Η Πρακτική Άσκηση θεωρείται συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των χώρων εργασίας και υπάρχει μια οργανωμένη προσπάθεια, ώστε η θεώρηση αυτή να υλοποιείται και στην πραγματικότητα. Τα περισσότερα ιδρύματα προσεγγίζουν την Π.Α. ως μια προσπάθεια εξειδίκευσης και ενημέρωσης των αποφοίτων τους για τα πραγματικά προβλήματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν μετά την αποφοίτησή τους (Sternberg, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται αναγκαία η επίτευξη αμφίδρομης ανάδρασης μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και εργασιακού χώρου, καθώς και η ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή σε τέτοιο βαθμό, ώστε η Π.Α. των φοιτητών να μην αποτελεί μόνο αίτημα των ιδρυμάτων προς τους χώρους εργασίας, αλλά και αίτημα των χώρων εργασίας προς τα ιδρύματα.

Είναι γεγονός διαπιστωμένο σε διεθνές επίπεδο (Bean & Patel Stevens, 2002, Clarke & Hollingsworth, 2002, DfES, 2004, Loughran, 2007, OFSTED, 2003) ότι οι απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό του σήμερα

είναι πλέον αυξημένες. Αναμένεται από αυτόν να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων/δεξιοτήτων, που θα του επιτρέπουν να αναπτύσσει ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες, με τις οποίες, ως φοιτητής ακόμα, δεν έχει κάποια σχετική εξοικείωση. Είναι απαραίτητο λοιπόν η εκπαίδευση των φοιτητών όχι μόνο να τους παρέχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα εφόδια που θεωρούνται απαραίτητα, αλλά επίσης να τους προετοιμάζει κατά τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται σε νέες και πρωτόγνωρες καταστάσεις και συνθήκες εργασίας (Guskey, 2002). Να μαθαίνουν, δηλαδή, να βρίσκουν λύσεις και να αντιμετωπίζουν το καινούργιο και το άγνωστο, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αναζητώντας τρόπους με τους οποίους θα αντεπεξέλθουν. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντική και πολύ χρήσιμη η μελέτη και η πειραματική εφαρμογή νέων τρόπων Π.Α. των φοιτητών.

Στην Ελλάδα (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής-Πρακτική άσκηση Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας, τελευταία πρόσβαση 9/11/10) γίνεται συνείδηση όλο και περισσότερο ότι ο θεσμός της Π.Α. παρέχει τη δυνατότητα στους ασκούμενους να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους, να αντιληφθούν το εργασιακό περιβάλλον και να αποκτήσουν εμπειρίες που συμβάλλουν στην ολοκλήρωση των σπουδών τους και στην ένταξή τους στους χώρους εργασίας τους. Επίσης, μέσω αυτής συνδυάζουν τη θεωρητική κατάρτιση με την επαγγελματική εμπειρία, αναπτύσσουν και αναδεικνύουν πρακτικές δεξιότητες και αποκτούν γνωριμία με το εργασιακό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του και γνώση των κανόνων εργασιακής ηθικής και συμπεριφοράς.

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδιαίτερα, η Π.Α. των φοιτητών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του Προγράμματος Σπουδών και απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική εμπειρία που συμπληρώνει τη θεωρητική και εργαστηριακή κατάρτιση των φοιτητών και αποτελεί βασικό παράγοντα της ολοκληρωμένης εκπαίδευσής τους. Θεωρείται ότι έχει μεγάλη σημασία ως θεσμός, καθώς συνδέει άμεσα την γνώση που απόκτησαν οι φοιτητές στη διάρκεια των σπουδών τους με την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί. Κύριος σκοπός της Π.Α. είναι η γνωριμία των ασκούμενων με τη διάρθρωση και λειτουργία των σχολείων, καθώς επίσης και η συσχέτιση των θεωρητικών και εργαστηριακών γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών με την εργασία στο σχολείο, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε, με την αποφοίτησή τους, οι ασκούμενοι φοιτητές να έχουν αποκτήσει και σε πρακτικό πλέον επίπεδο τα πολύτιμα εκείνα εφόδια που θα ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους.

Ειδικότερα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

(ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Πατρών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην Π.Α., η οποία αποτελεί βασική μέριμνα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος, προκειμένου οι φοιτητές να αξιοποιήσουν τις θεωρητικές γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει στη διάρκεια των σπουδών τους.

Για τη βελτίωσή της, αναπτύχθηκε στο Τμήμα το Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Πρακτική Άσκηση Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών», στο πλαίσιο του *Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση* (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.), με στόχο, τη δημιουργία ενός «σώματος» καθοδηγητών-εμψυχωτών/Μεντόρων των φοιτητών, οι οποίοι να τους υποστηρίζουν στη διδασκαλία τους μέσα στις τάξεις, σε διαφορετικού τύπου σχολεία (π.χ. Γενικά και Ειδικά, Πειραματικά, Πολυθέσια και Ολιγοθέσια κτλ).

Ο τελικός στόχος του προγράμματος ήταν να ενθαρρύνονται και να υποστηρίζονται από τους Δασκάλους-Μέντορες οι φοιτητές σε όλη τη διάρκεια της Π.Α. μέσα στην τάξη, ώστε να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ενότητες εργασίας και να δημιουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Αυτό το πλαίσιο οφείλει να αναπτύσσει την καλλιέργεια βασικών αξιών και στάσεων, καθώς και την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης στη σημερινή Ευρώπη (European Commission, 1996), οι οποίες προωθούνται και στα επιμέρους μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός μας. Συγκεκριμένα, να ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν και να αναπτύσσουν, αξιοποιώντας σύγχρονο διδακτικό υλικό και προσεγγίσεις, καθώς και τις νέες τεχνολογίες, διδακτικά σενάρια και σχέδια εργασίας, (projects), ομαδοσυνεργατικές-αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα και γενικά να επιχειρούν δημιουργικά νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων.

Το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) πραγματοποιήθηκε για τέσσερα συνεχή ακαδημαϊκά έτη (2011-12 έως 2014-15). Κάθε ακαδημαϊκό έτος αποτελείτο από δύο φάσεις: η πρώτη αφορούσε την προετοιμασία για την Π.Α. και, πιο συγκεκριμένα, όλες τις δραστηριότητες για την επιλογή και επιμόρφωση από το Τμήμα εκπαιδευτικών σε ζητήματα υποστήριξης και καθοδήγησης των φοιτητών στα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας και η δεύτερη την υλοποίηση και αξιολόγηση της Π.Α. με την υποστήριξη των Μεντόρων και των μελών ΔΕΠ που ανήκαν στην Ομάδα Έργου¹.

Τα τέσσερα αυτά χρόνια επιμορφώθηκαν πάνω από 350 εκπαιδευτικοί, (δάσκαλοι και στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) για το ρόλο του καθοδηγητή-εμψυχωτή/Μέντορα των φοιτητών.

1 Υπεύθυνη του Έργου: Βεννέτα Λαμπροπούλου, Καθηγήτρια. Μέλη: Κολέζα Ευγενία, Καθηγήτρια, Σπινθουράκη Ιουλία – Αθηνά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Καραντζής Ιωάννης, τ. Επίκουρος Καθηγητής, Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια και Μαρκόπουλος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής.

Ο τόμος αυτός αποτελεί καρπό της εμπειρίας από την επιμόρφωση και περιέχει άρθρα αρκετών από τους επιμορφωτές, τα οποία αφορούν ζητήματα υποστήριξης και καθοδήγησης των φοιτητών και γενικότερα, αλλά και στα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας.

Οι επιμελητές

Βιβλιογραφία

- Bean, T. & Patel Stevens, L. (2002). Scaffolding reflection for pre-service and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- DfES (2004). Equipping our teachers for the future: reforming initial teacher training for the learning and skills sector, available at www.successforall.gov.uk/linkAttachments/ACFF45C.pdf
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής-Πρακτική άσκηση <http://www.eliamep.gr/main.asp?cat=1&scat=4>. Τελευταία πρόσβαση 9/11/10
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση http://spider.noc.uniipi.gr/ypires/diasyndesh/prakt_ask/4_2.html. Τελευταία πρόσβαση 9/11/10
- European Commission. (1996). *Teaching and learning towards the learning society (White Paper)*. Luxembourg: European Commission Office of Publications.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Loughran, R. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- OFSTED (2003). The initial training of further education teachers, a survey, available at <http://www.ofsted.gov.uk/publications>
- Sternberg, R. (2003). What is an expert student? *Educational Researcher*, 32, 5-9. *Teacher journals* <http://teacherjournals.com/>. Τελευταία πρόσβαση 9/11/10

Βασικές έννοιες και αρχές συμβουλευτικής εργασίας

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να δοθούν ορισμένα βασικά στοιχεία συμβουλευτικής εργασίας για τον εκπαιδευτικό/υποψήφιο μέντορα. Πρώτα παρέχεται ο ορισμός, οι μορφές, το έργο, και οι στόχοι της συμβουλευτικής. Ακολουθεί περιγραφή της δεοντολογίας του συμβουλευτικού έργου, καθώς και των σημαντικότερων δεξιοτήτων/τεχνικών που έχει στη διάθεσή του ο σύμβουλος προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του. Τέλος, αναλύονται με συντομία τα στάδια της συμβουλευτικής εργασίας και δίνονται ορισμένες γενικές κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με την ορθή άσκηση της συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this article is to provide basic concepts and elements of counseling. First, the profession of counseling is best defined as a short-term, theory-based collaborative process through which counselors interact with clients to assist these individuals in dealing with themselves and their environment. The would-be-counselors need to be aware of the personal, professional, and societal demands that are placed on the professional counselor-mentor.

The history of counseling formally started at the turn of the twentieth century, although a case can be made for tracing the foundations of counseling and guidance principles to ancient Greece (Socrates, Plato, Aristotle, Epicureans, Stoics). Carl Rogers is considered to be the father of modern counseling, after the publication of his book *Counseling and Psychotherapy* in 1942 and *Client-Centered Therapy* in 1951. With the publication of both books, Rogers placed the inner relationship between therapist and client at the forefront of the healing process and identified three attitudes as necessary and sufficient conditions for constructive processes of change (i.e., genuineness, unconditional positive regard, empathy).

Counseling clients can be individuals or groups. In individual counseling, the counselor conducts a personal and private interaction with a client in which they work together on a program or topic of interest. In group counseling, the counselor works with three or more clients together. A specific type of counseling is consultation, which can be defined as giving expert advice or information.

Certain interventions or techniques are commonly used in the counseling process. These involve, among others, listening, giving advice, empathetic understanding, homework assignment, humor, and self-disclosure. Techniques are useful when they evolve from the counselor-client interaction and are tailored to the situations that evolve in a particular session.

Counseling may be relatively unstructured or may be based on structured learning activities. In any case, three stages/phases could be identified throughout the counseling process, which involve: Initiating a counseling relationship and setting the goals (meeting the client and setting limits, guidelines and targets), working on the problem (generation of insight, problem solving and future planning), termination of the counseling relationship (review, disengagement from the counseling relationship).

Counselors are expected to know the codes of ethics of their specialty and be aware of the consequences if practicing in ways that are not appropriate, ethical or sanctioned by the organizations. Issues such as confidentiality, being honest about one's limitations, and acting in the client's best interest are central to the work of the client. That being said, counselors need to be flexible and prepared to reexamine their ethics codes or generate new ones, since they are expected to encounter many situations that demand the exercise of sound judgment to further the best interests of their client.

Finally, counseling can be an intensely emotional experience, such that transference and counter-transference are phenomena related to projection of thoughts and emotions that occur naturally for every

client and every counselor. Transference and counter-transference issues nonetheless need to be worked through because, if left unresolved, they can be detrimental to the counseling process.

Ορισμός της Συμβουλευτικής

Ετυμολογικά ο σύνθετος όρος *Συμβουλευτική* αποτελείται από το *συν* (=μαζί, από κοινού) και το *βουλευτική* (από το αρχαίο ελληνικό ρήμα *βουλεύομαι*) και σημαίνει *συ-σκέπτομαι, συν-εξετάζω* ένα πράγμα από κοινού με κάποιον άλλον. Συνεπώς, χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την εκούσια, χρονικά περιορισμένη σχέση βοήθειας που αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν έμπειρο ή ειδικό και σε έναν ή πολλούς συμβουλευόμενους με σκοπό οι τελευταίοι να διαλευκάνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, να αλλάξουν συμπεριφορά και να κατακτήσουν σταδιακά την αυτογνωσία τους. Οι όροι «συμβουλευόμενος», «βοηθούμενος» και «πελάτης» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να υποδηλώσουν το πρόσωπο που ζητάει και λαμβάνει βοήθεια.

Η συμβουλευτική μπορεί να ειπωθεί ως έννοια και ως διαδικασία. Ως *έννοια*, αφορά τη διευκόλυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου και τη διαφύλαξη ή αποκατάσταση της ψυχικής του ισορροπίας. Ως *διαδικασία*, η συμβουλευτική βοηθάει το άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του και τις αλλαγές που του συμβαίνουν, να κατακτήσει το «γνώθι σ' αυτόν» (ικανότητες, κλίσεις, αδυναμίες) καθώς και να ξαναβρεί την χαμένη του αυτο-κατεύθυνση (δηλ. την ικανότητα να επιλύει τα προβλήματά του, να κάνει τις δικές του επιλογές και να παίρνει αποφάσεις).

Ως επιστημονικός κλάδος της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, η συμβουλευτική μετράει μόλις 100 περίπου χρόνια ζωής: διαθέτει όμως ένδοξη παράδοση. Ήδη στην Αρχαία Ελλάδα, ο Σωκράτης καταγράφεται ως ένας από τους πρώτους που άσκησαν συμβουλευτικό έργο, κυρίως απέναντι στους νέους, ενώ η μαιευτική του μέθοδος χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα από αρκετούς Γνωσιακούς ή Φιλοσοφικούς συμβούλους (για τον Σωκράτη ως φιλοσοφικό σύμβουλο, βλ. Δελλής, 2005). Σημαντική επιρροή άσκησαν και τα διδάγματα των εκπροσώπων των ελληνιστικών φιλοσοφικών σχολών (Στωικισμός, Επικούρειοι, Σκεπτικισμός), κυρίως ο Επίκουρος, ο οποίος δίδασκε πως ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει ψυχική ισορροπία και γαλήνη μέσω της έλλογης εξέτασης των συνθηκών της ζωής του¹. Πατέρα της σύγχρονης συμβουλευτικής θεωρείται ο Αμερικανός ψυχοθεραπευτής Carl Rogers (Σικάγο, 1902-1987), βασικός εκφραστής της

1 «Ταράσσει τοὺς ἀνθρώπους οὐ τὰ πράγματα, ἀλλὰ τὰ περὶ τῶν πραγμάτων δόγματα»

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

ανθρωπιστικής, και ιδιαίτερα της μη-κατευθυντικής και προσωποκεντρικής προσέγγισης της ψυχολογίας και συμβουλευτικής. Οι καινοτομίες που εισήγαγε στο χώρο της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας σε συνδυασμό με την αυστηρή ερευνητική τους τεκμηρίωση, τον καθιέρωσαν στη συνείδηση πολλών ως μια από τις σημαντικότερες μορφές του περασμένου αιώνα.

Μορφές συμβουλευτικής εργασίας

Η συμβουλευτική μπορεί να πάρει τις ακόλουθες τρεις μορφές, ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονται, τη διαδικασία, αλλά και την μεθοδολογία που ακολουθείται:

- Διαδική (ή ατομική) συμβουλευτική: Πρόκειται για το γνωστό ιατρικό μοντέλο της διάδας: Ιατρός – ασθενής.
- Διαμεσολαβητική συμβουλευτική (consultation): Βασικό της χαρακτηριστικό, η τριαδική φύση: ένας σύμβουλος, ένας συμβουλευόμενος και ένας πελάτης (βλέπε ακόλουθο σχήμα)

σύμβουλος  συμβουλευόμενος  πελάτης

Εδώ η συμβουλευτική σχέση παίρνει μορφή μη ιεραρχική και ισότιμη μεταξύ δύο επαγγελματιών από διαφορετικούς χώρους (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος, δάσκαλος ειδικής αγωγής, κοινωνικός λειτουργός, από τη μία μεριά και εκπαιδευτικοί, διευθυντής, γονέας, από την άλλη) με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του πελάτη (π.χ. μαθητή με μαθησιακά/ψυχοκοινωνικά προβλήματα, μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες, γονείς ενός μαθητή) από το συμβουλευόμενο αλλά και την ανάπτυξη, από την πλευρά του, κατάλληλων δεξιοτήτων για να μπορέσει να χειριστεί και στο μέλλον παρόμοια προβλήματα (Brown, et al., 2006, βλ. Παπακωνσταντινοπούλου & Βασιλόπουλος, 2012).

- Ομαδική συμβουλευτική: Περιλαμβάνει τον σύμβουλο και δύο ή περισσότερα πρόσωπα που τα συνδέει κάτι κοινό (π.χ. κοινός στόχος, αξίες, προβληματισμοί). Θεωρείται ενδεδειγμένη μέθοδος στην περίπτωση που ο συμβουλευόμενος παρουσιάζει έλλειμμα αυτογνωσίας ή ανεπάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων ή απλά επιθυμεί να αυξήσει την διαπροσωπική του ευαισθησία και αποτελεσματικότητα (βλέπε παρακάτω). Στην ομάδα συμβουλευτικό ρόλο αναλαμβάνει όχι μόνο ο σύμβουλος-συντονιστής, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε μια ισότιμη βάση.

Ο δρόμος της αλλαγής

Ο Yalom (2006, σελ.254) θεωρεί πως τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να βελτιώσουν τη διαπροσωπική τους αποτελεσματικότητα και, κατά συνέπεια, να οδηγηθούν σε σημαντική αλλαγή, εάν ακολουθήσουν - με τη βοήθεια του συμβούλου - την εξής διαδρομή:

- *Μάθε για τη συμπεριφορά σου.* Τα μέλη παρατηρούν συστηματικά τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα και αντιλαμβάνονται το πώς συμπεριφέρονται στους άλλους
- *Μάθε για το πώς κάνει η συμπεριφορά σου τους άλλους να νιώθουν.* Μέσω της ανατροφοδότησης τα μέλη συνειδητοποιούν τον αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά τους στα αισθήματα των άλλων.
- *Μάθε για το πώς η συμπεριφορά σου επηρεάζει τη γνώμη των άλλων για σένα.* Τα μέλη αντιλαμβάνονται ότι, ανάλογα με το πώς συμπεριφέρονται, οι άλλοι τους συμπαθούν και τους αποδέχονται ή, αντίθετα, τους αντιπαθούν και τους απορρίπτουν.
- *Μάθε για το πώς η συμπεριφορά σου επηρεάζει τη γνώμη που ο ίδιος έχεις για τον εαυτό σου.* Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας αποτελεί, εν πολλοίς, αντανάκλαση της εικόνας που έχουν οι άλλοι για μας (θεωρία του καθρεπτικού εαυτού – looking glass self)

Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας

Υπάρχουν τόσοι στόχοι στη συμβουλευτική όσες και οι σχολές ή οι θεωρητικές προσεγγίσεις. Γενικά, κάθε θεωρητική κατεύθυνση εξειδικεύει τους δικούς της στόχους και εργάζεται μεθοδικά προς την επίτευξη αυτών. Η Λογικοθυμική σχολή του Albert Ellis θέτει ως στόχο την αποκατάσταση της λογικής στον άνθρωπο μέσω της χρήσης της λογικής. Η Προσωποκεντρική σχολή του Carl Rogers αντιλαμβάνεται ως θεραπευτικό στόχο τη διεύρυνση της δομής του εαυτού, προκειμένου να συμπεριλάβει έννοιες και βιώματα που μέχρι τότε ήταν αποκλεισμένα από τη συνειδητότητα. Η Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική σχολή του A. Beck τονίζει ως κύριο στόχο την αντικατάσταση παράλογων ή δυσπροσαρμοστικών γνωστικών λειτουργιών (εστίαση προσοχής, σκέψη, αντίληψη, μνήμη) με άλλες λειτουργίες περισσότερο ρεαλιστικές ή προσαρμοστικές. Οι υπαρξιστές πάλι εστιάζουν στην ανάγκη να βρει ο άνθρωπος ένα βαθύτερο νόημα στη ζωή μέσα από την κατά μέτωπο αναμέτρησή του με τα ωμά δεδομένα

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

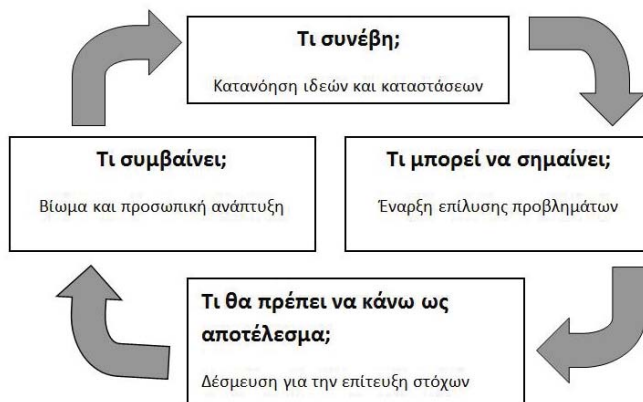
της ύπαρξης (θνητότητα, ελευθερία, υπαρξιακή απομόνωση, έλλειψη νοήματος). Οι ψυχαναλυτές τέλος προσβλέπουν στην μερική ή ολική αναδόμηση της προσωπικότητας, κυρίως μέσω της συνειδητοποίησης των ενδοψυχικών συγκρούσεων και της ενδυνάμωσης και ισχυροποίησης του «εγώ». Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως κάθε συμβουλευτική εργασία εστιάζει σε έναν από τους ακόλουθους γενικούς στόχους:

- Πληροφόρηση και ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει με επάρκεια τις δυσκολίες του
- Ρεαλιστική γνώριμιά και αποδοχή του εαυτού
- Ανάπτυξη στρατηγικών για μια ευτυχισμένη ζωή.

Το έργο της συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική σχέση εξετάζεται ως ένα επικοινωνιακό φαινόμενο και ως διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Τριάρχη-Herrmann, 2004). Ο «εαυτός» και η δεξιότητα διεξαγωγής συζήτησης είναι τα βασικά «εργαλεία» με τα οποία ο σύμβουλος φέρνει εις πέρας το έργο του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι με τα μικρά παιδιά δε θα χρησιμοποιηθούν και άλλες, πιο πρόσφορες μέθοδοι (π.χ. παιδικό ιχνογράφημα, κουκλοθέατρο, αφήγηση παραμυθιού, κ.ά.). Έργο του συμβούλου είναι να παράσχει στο συμβουλευόμενο πληροφόρηση, γνώσεις, προσανατολισμό, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ενόραση, καθώς και να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα του επιτρέψουν να ξεκινήσει το ταξίδι της αυτογνωσίας (βλ. σχ. 1).

Σχήμα 1. Αναπαράσταση του έργου της συμβουλευτικής, βασισμένη στο μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolbs.



Η δεοντολογία της συμβουλευτικής εργασίας

Όποιος ασκεί συμβουλευτικό έργο οποιουδήποτε τύπου, οφείλει να συμμορφώνεται με ορισμένους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Οι κανόνες αυτοί υπάρχουν για να διασφαλίζουν ότι η συμβουλευτική σχέση δε θα οδηγηθεί σε ανεπιθύμητες, αντιπαραγωγικές ή και επικίνδυνες ατραπούς. Παρατίθενται ορισμένοι από τους πιο βασικούς:

Η ελεύθερη βούληση του συμβουλευόμενου

Η συμβουλευτική σχέση είναι σχέση συμπόρευσης, παρά επιβολής και πειθαναγκασμού. Ο συμβουλευόμενος έχει πάντα τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο. Άλλωστε, ο μοναδικός τρόπος για να πετύχει ένα σχέδιο είναι όταν ο ίδιος έχει πεισθεί για την αναγκαιότητα και εφαρμοσιμότητά του και είναι επαρκώς κινητοποιημένος ώστε να το φέρει εις πέρας. Επομένως, η υλοποίηση των λύσεων ενός προβλήματος που προέκυψαν κατά τη συμβουλευτική επαφίεται αποκλειστικά στην ελεύθερη βούληση του συμβουλευόμενου (Τριάρχη-Herrmann, 2004).

Τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας

Η τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας και του απορρήτου, εκτός του ότι συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας γνήσιας συμβουλευτικής σχέσης, έχει και νομικές προεκτάσεις. Γενικά, οι σύμβουλοι δεν επιτρέπεται να αποκαλύπτουν σε τρίτους πληροφορίες και ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα που αφορούν τον πελάτη τους, εκτός κι αν συντρέχει κάποιος από τους παρακάτω λόγους:

- (1) Υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο ο συμβουλευόμενος να προκαλέσει βλάβη στον εαυτό του ή σε άλλους.
- (2) Ο συμβουλευόμενος είναι κάτω των 16 ετών και προκύπτουν βάσιμες υποψίες πως έχει πέσει θύμα βιασμού, σεξουαλικής ή άλλης κακοποίησης.
- (3) Εκδίδεται σχετική δικαστική εντολή.

Προέχει το συμφέρον του συμβουλευόμενου

Ο σύμβουλος που δραστηριοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης, συχνά-πυκνά, αντιμετωπίζει πολλαπλά ηθικά διλήμματα, κυρίως λόγω της πίεσης που ασκείται από αρκετά «ενδιαφερόμενα μέρη» (γονείς, προϊσταμένη αρχή,

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

διδασκτικό προσωπικό, συμμαθητές) προκειμένου να υπερισχύσει η δική τους συμβουλευτική «ατζέντα». Επομένως, εύκολα μπορεί να προκύψει σύγκρουση συμφερόντων όταν, για παράδειγμα, ο συμβουλευόμενος δεν αναγνωρίζει το πρόβλημα και την αναγκαιότητα της αλλαγής και γι' αυτό δεν επιθυμεί να αλλάξει (παρά την απαίτηση όλων όσων τον παρέπεμψαν για συμβουλευτική εργασία). Ο Huey συμβουλεύει πως σε αυτή την περίπτωση «ο σύμβουλος πρέπει πάντα να προσπαθεί να βρίσκει μια λύση που να διασφαλίζει τα δικαιώματα του πελάτη του: έχει ηθική υποχρέωση πρώτα απέναντι στον πελάτη του και έπειτα στο σχολείο» (Huey, 1986, βλ. Gladding, 2010, σελ. 69).

Ο σύμβουλος είναι ειλικρινής ως προς τα όριά του

Δεν πετυχαίνει η συμβουλευτική εργασία με όλους και σε όλες τις περιπτώσεις. Υπάρχουν τύποι συμβουλευόμενων ή συγκεκριμένα περιστατικά (π.χ. παιδικής κακοποίησης, αιμομιξίας) με τα οποία ένας σύμβουλος αδυνατεί να εργαστεί και να λειτουργήσει όπως θα ήθελε. Καλό είναι, λοιπόν, ο σύμβουλος να γνωρίζει από πριν τα όριά του και να τα γνωστοποιεί στον ενδιαφερόμενο - ει δυνατόν, να τον παραπέμπει σε άλλο σύμβουλο - προτού ξεκινήσουν κάποια σχέση βοήθειας. Με αυτό τον τρόπο προλαμβάνεται μια μελλοντική επιδείνωση της κατάστασης και το συνακόλουθο αδιέξοδο, με τις όποιες δυσμενείς συνέπειες μπορεί να έχει και για τους δύο, κυρίως όμως για τον συμβουλευόμενο.

Παρεμβάσεις και τεχνικές κατά τη συμβουλευτική διαδικασία

Κάθε σύμβουλος διαθέτει (ή οφείλει να διαθέτει) ένα οπλοστάσιο από ικανότητες, τεχνικές και παρεμβάσεις, τις οποίες χρησιμοποιεί ανάλογα με την περίσταση και τον επιδιωκόμενο στόχο ή σκοπό. Οι κυριότερες από αυτές είναι:

Ενεργητική ακρόαση: Πολύ ισχυρή τεχνική. Αναφέρεται στην ικανότητα του συμβούλου να αφογκράζεται και να κατανοεί όχι μόνο αυτά που εκφράζει λεκτικά ο άλλος, αλλά κυρίως τα μηνύματα που εκπέμπει μέσω της γλώσσας του σώματος. Συγκεκριμένα, κατά τον καθ. Α. Μπούζο (2004, σελ.228), η ενεργητική ακρόαση απαιτεί:

- Επικέντρωση στο πρόσωπο του συνομιλητή μας
- Θετική και αποδεκτική στάση απέναντι στον συνομιλητή μας
- Εστίαση της προσοχής όχι μόνο σ' αυτά που εκφράζει ο συνομιλητής,

αλλά και σ' αυτά που θέλει να εκφράσει αλλά δε μπορεί, καθώς και στα (μη-λεκτικά) μηνύματα που στέλνει παρά τη θέλησή του (π.χ. στάση του σώματος, χειρονομίες, παραγλωσσικά φαινόμενα, κτλ.).

- Να αφήνουμε το συνομιλητή να ολοκληρώνει τις σκέψεις του χωρίς να παρεμβαίνουμε πρόωρα με δικές μας ερμηνείες ή ερωτήσεις.
- Χρήση όχι μόνο της ακοής αλλά και της όρασης, καθώς και όλων των αισθήσεων γενικά.

Παροχή συμβουλών: Ταυτίζεται λανθασμένα με τη φύση και το έργο της συμβουλευτικής. Στην πραγματικότητα, η παροχή συμβουλών σπανίως αποτελεί στόχο της σύγχρονης συμβουλευτικής. Ο ενημερωμένος και ειδικά καταρτισμένος σύμβουλος θα αποφύγει την παροχή συμβουλών προς το συμβουλευόμενο, ειδικά κατά τα πρώτα στάδια της συμβουλευτικής σχέσης, από φόβο μήπως προβεί σε βεβιασμένες ενέργειες ή υποθάψει την εξάρτηση και παθητικότητα του συμβουλευόμενου. Όταν όμως ο συμβουλευόμενος έχει φτάσει σε ένα κομβικό σημείο προβληματισμού και ετοιμότητας, τότε μια μικρή «ώθηση» από την πλευρά του συμβούλου μπορεί να αποδειχθεί ευεργετική.

Ενσυναίσθηση: Για πολλούς, ο ακρογωνιαίος λίθος της σχέσης ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο. Ο ενσυναισθητικός σύμβουλος προσπαθεί να κατανοήσει σε βάθος την εμπειρία του ατόμου, να διεισδύσει στον εσωτερικό φαινομενολογικό του κόσμο και να δει τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία. Ταυτόχρονα καλείται να διατηρήσει την ψυχρ-αιμία και την ιδιαιτερότητά του, να μην ταυτιστεί δηλαδή ούτε με τον πελάτη, ούτε με το πρόβλημα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατες νευροβιολογικές έρευνες που αποκαλύπτουν το βιολογικό υπόστρωμα της ενσυναισθητικής δυνατότητας στον άνθρωπο. Σύμφωνα με αυτές, η δυνατότητα βίωσης ενσυναίσθησης οφείλεται στην ύπαρξη και λειτουργία των επονομαζόμενων καθρεπτικών νευρώνων (mirror neurons) που πυροδοτούνται κάθε φορά που ο άνθρωπος γίνεται μάρτυρας μιας συναισθηματικά φορτισμένης σκηνής. Όταν λοιπόν που ο συμβουλευόμενος περιγράφει μια προβληματική κατάσταση και προκαλούνται ενεργοποιήσεις στο δίκτυο των νευρώνων του, παρόμοιες νευρολογικές αλλαγές επισυμβαίνουν και στον εγκέφαλο του συμβούλου μέσω της πυροδότησης των καθρεπτικών νευρώνων ενόσω ο σύμβουλος παρακολουθεί την συμπεριφορά του άλλου (ακούει την ιστορία του, παρατηρεί τις κινήσεις του, κτλ.). Την ίδια στιγμή ο συμβουλευόμενος επηρεάζεται ψυχολογικά και νευρολογικά καθώς παρατηρεί την αντίδραση του συμβούλου στη δική του ψυχολογική κατάσταση. Συνεπώς, επισυμβαίνουν

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

αμοιβαίες νευρολογικές αλλαγές που επιτρέπουν στο σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο να συνδεθούν τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σε βιολογικό επίπεδο (Ivey, D' Andrea, & Ivey, 2012).

Humor: Το χιούμορ, που ασφαλώς δεν καταντά σαρκασμός και ειρωνεία, συντελεί στην πρόκληση/αφομοίωση ενόρασης και στη συναισθηματική αποφόρτιση της στιγμής. Τα πιο σοβαρά πράγματα μπορούν να ειπωθούν με έναν χιουμοριστικό τρόπο και έτσι να απορροφήσουν κάπως τους κραδασμούς που επιφέρουν οι ερμηνείες του συμβούλου ή να κάμψουν τις αντιστάσεις του συμβουλευόμενου. Ορισμένες μορφές χιούμορ, π.χ., ο αυτοσαρκασμός του συμβούλου (όχι όμως και η αυτο-λύπηση), βοηθούν τον συμβουλευόμενο να δει την ανθρώπινη πλευρά του συμβούλου (πίσω και πέρα από το επαγγελματικό προσωπείο) και έτσι να συνδεθεί γρηγορότερα και βαθύτερα μαζί του. Ο καλός σύμβουλος είναι αυτός που γελάει μαζί με τον συμβουλευόμενο, αλλά ποτέ με αυτόν. Το humor μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στην αρχή της συμβουλευτικής διαδικασίας, όσο και μετέπειτα και άλλοτε αποσκοπεί στη σφυρηλάτηση μιας θεραπευτικής συμμαχίας και άλλοτε στην πρόκληση ενόρασης στον συμβουλευόμενο (ή και στα δυο). Λειτουργεί αποτελεσματικότερα όταν αποτελεί πηγαίο και αυθόρμητο γνώρισμα της προσωπικότητας του συμβούλου.

Αυτοαποκάλυψη (του συμβούλου): Με απλά λόγια, αφορά την αποκάλυψη από τον σύμβουλο ενδόμυχων σκέψεων και συναισθημάτων στον συμβουλευόμενο. Δεν υπάρχει ευρεία συναίνεση ως προς την ορθή χρήση της: άλλες σχολές την δέχονται (π.χ. Προσωποκεντρική/Υπαρξιακή προσέγγιση) και άλλες την απορρίπτουν και προτάσσουν την αδιαφάνεια και ουδετερότητα του συμβούλου (π.χ. Ψυχαναλυτική σχολή). Στην πραγματικότητα, η ισχύς της ακυρώνεται (ή μπορεί να καταστεί επικίνδυνη για την έκβαση του συμβουλευτικού εγχειρήματος) όταν γίνεται με χειριστικό και ανειλικρινή τρόπο (είτε για να χαμηλώσει τις άμυνες ο συμβουλευόμενος και να «εκβιαστεί» – κατά κάποιο τρόπο - η εγκαθίδρυση της θεραπευτικής σχέσης, είτε για να προβεί με τη σειρά του σε πρόωρες αυτοαποκαλύψεις). Μπορεί όμως να λειτουργήσει θεραπευτικά όταν εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσπάθειας του συμβούλου να αναπτύξει μια στενή και ισότιμη σχέση με τον συμβουλευόμενο, βασισμένη στην αμοιβαιότητα. Ένας γενικός κανόνας είναι ο εξής: όχι πάρα πολλά, όχι πολύ νωρίς. Επομένως, δίνουμε τόσα, όσα μπορεί να αντέξει ο συμβουλευόμενος τη φορά. Ο σύμβουλος μπορεί να ξεκινήσει με μικρές δόσεις αυτοαποκάλυψης, οι οποίες σταδιακά θα αυξάνονται καθώς ωριμάζουν οι συνθήκες.

Ανάθεση εργασιών: Εκ των ων ουκ άνευ για τη συμβουλευτική Γνωσιακής-Συμπεριφοριστικής εμπνεύσεως. Εδώ ο συμβουλευόμενος καλείται – υπό την εποπτεία του συμβούλου – να εφαρμόσει σε πραγματικές συνθήκες όλα όσα έμαθε και έτσι να διαπιστώσει από πρώτο χέρι την εφαρμογή και εφαρμοσιμότητά τους. Παρότι χρήσιμη τεχνική, απαιτείται πολύ καλός σχεδιασμός ώστε να μην καταλήξει σε φιάσκο και κλονιστεί έτσι η εμπιστοσύνη του συμβουλευόμενου απέναντι στο σύμβουλο, αλλά και ετοιμότητα από την πλευρά του πρώτου για να πειραματιστεί και να ρισκάρει με νέες μορφές συμπεριφοράς.

Ειδική περίπτωση ανάθεσης εργασιών αποτελεί και το λεγόμενο «συμπεριφορικό πείραμα». Εδώ ο συμβουλευόμενος ενεργεί ως ερευνητής ανθρώπινης συμπεριφοράς και έχει τη δυνατότητα να ελέγξει την ορθότητα ή μη μιας υπόθεσης με το να εφαρμόσει ο ίδιος μια καλά προσχεδιασμένη συμπεριφορά και να παρακολουθήσει τον αντίκτυπο της στους άλλους. Το συμπεριφορικό πείραμα είναι αρκετά ισχυρό εργαλείο στην περίπτωση που θέλουμε ο συμβουλευόμενος να αναθεωρήσει λανθασμένες υποθέσεις του αναφορικά με τον εαυτό και τους άλλους. Για να αποδειχθεί όμως αποτελεσματικό θα πρέπει η προς επίδειξη συμπεριφορά να είναι καλά μελετημένη και να γνωρίζει επακριβώς ο συμβουλευόμενος τι θα παρατηρήσει κατά την εφαρμογή της. Έπειτα, αξιολογούν από κοινού με τον σύμβουλο τα αποτελέσματα («δεδομένα») του «πειράματος» και προβαίνουν σε επανεξέταση των αρχικών τους υποθέσεων.

Μελέτη περίπτωσης

Ο Κώστας, 12χρόνος μαθητής του δημοτικού, ξεκίνησε συμβουλευτική εργασία διότι ένιωθε απομονωμένος από τους συμμαθητές του, αφού «κανένας δεν τον θέλει στην ομάδα του». Ο σύμβουλος μελέτησε προσεκτικά την περίπτωση του Κώστα και του πρότεινε το εξής «πείραμα». Την επόμενη φορά που θα βγουν στο διάλειμμα να παίξουν, ο Κώστας θα ζητήσει από τα παιδιά να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Ο σύμβουλος, αφού πρώτα ζήτησε από τον Κώστα να προβλέψει επακριβώς τι θα συμβεί στο πείραμα, του έδειξε μέσα από ένα σύντομο παιχνίδι ρόλων με ποιο τρόπο θα προσεγγίσει τους συμμαθητές του και τι θα παρατηρήσει κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους. Επίσης, συμφώνησαν από πριν ποιες συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές των συμμαθητών συνιστούν αποδοχή και ποιες απόρριψη. Ο Κώστας έκανε το πείραμα και διαπίστωσε ότι οι συμμαθητές δεν είναι τόσο απορριπτικοί απέναντί του, όπως ο ίδιος νόμιζε. Μάλιστα, ορισμένα παιδιά έδειξαν προθυμία να εντάξουν

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

τον Κώστα στο παιχνίδι τους και να συνεργαστούν μαζί του, γεγονός που ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με τις αρχικές του προβλέψεις.

Μεταβίβαση και αντιμεταβίβαση

Έννοιες ψυχαναλυτικής προελεύσεως, εκδηλώνονται ως φαινόμενα σε κάθε σχεδόν (συμβουλευτική) σχέση. Η *μεταβίβαση* αφορά την προβολή στο σύμβουλο τωρινών ή παλαιότερων συναισθημάτων, στάσεων ή επιθυμιών και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, άμεση ή έμμεση. Επομένως, όταν ο συμβουλευόμενος έχει διαστρεβλωμένη αντίληψη του συμβούλου ή παρουσιάζει έντονες συναισθηματικές εξάρσεις (όπως οργή, απογοήτευση, ζήλεια, εξάρτηση, υπερβολική λατρεία) που δε δικαιολογούνται από την μεταξύ τους σχέση και το θεραπευτικό συγκείμενο, τότε είναι πιθανό να λαμβάνει χώρα κάποια μεταβίβαση. Η Μαλικιώση-Λοϊζου διευκρινίζει πως η μεταβίβαση αφορά τη μεταφορά προηγούμενων σχεσιακών εμπειριών με σημαντικά πρόσωπα στην τωρινή σχέση που αναπτύσσει ο θεραπευόμενος με τον θεραπευτή του και η οποία αναπόφευκτα επηρεάζει τις προβλέψεις και προσδοκίες που έχει απ' αυτόν. Η μεταβίβαση, όταν εντοπίζεται και αντιμετωπίζεται κατάλληλα από τον σύμβουλο, μπορεί να αποδειχθεί ευεργετική για την προώθηση της αυτογνωσίας στο συμβουλευόμενο και την ανάπτυξη μιας υγιούς θεραπευτικής σχέσης.

Η *αντιμεταβίβαση*, από την άλλη μεριά, αφορά συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές που αναπτύσσει ο σύμβουλος απέναντι στον συμβουλευόμενο και οι οποίες πηγάζουν από ανικανοποίητες επιθυμίες ή άλυτα ζητήματα του πρώτου (π.χ. ο σύμβουλος που συμπεριφέρεται στην συμβουλευομένη του με πατρικό-στοργικό τρόπο, όπως ακριβώς θα συμπεριφερόταν στην κόρη που ποτέ δεν απέκτησε). Η αντιμεταβίβαση ενδέχεται να μειώσει σημαντικά τη θεραπευτική ορθοτομία του συμβούλου και να οδηγήσει (όπως και η μεταβίβαση άλλωστε) είτε σε σταδιακή αποξένωση, είτε σε προβληματικές σχέσεις λατρείας και εξάρτησης, ναρκοθετώντας κάθε επιτυχή έκβαση του θεραπευτικού εγχειρήματος. Ο μόνος τρόπος για να ελέγξει ο σύμβουλος τις αντιμεταβιβαστικές του τάσεις είναι να εμπλακεί σε μακρόχρονη προσωπική ψυχοθεραπεία και να λαμβάνει παράλληλη εποπτεία από έμπειρους συναδέλφους.

Στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας

Η συμβουλευτική διαδικασία κυμαίνεται από αρκετά δομημένη έως αρκετά χαλαρή, ανάλογα με το πρόβλημα, τον θεωρητικό προσανατολισμό του

συμβούλου και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του. Συνήθως, ξεχωρίζουν τρία στάδια/φάσεις, όχι πάντοτε με αυστηρώς καθορισμένα όρια: η εγκαθίδρυση της συμβουλευτικής σχέσης και η οριοθέτηση του προβλήματος, η εργασία πάνω στο πρόβλημα και ο τερματισμός της συμβουλευτικής σχέσης.

Η οικοδόμηση της συμβουλευτικής σχέσης και η οριοθέτηση του προβλήματος

Για να μπορέσει ο συμβουλευόμενος να εργαστεί παραγωγικά πάνω στο ζήτημα που τον απασχολεί πρέπει πρώτα να νιώσει ασφαλής και αποδεκτός στη σχέση του με τον σύμβουλο. Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη ότι αρκετοί σύμβουλοι αναλώνουν σημαντικό μέρος της εργασίας τους στη σφυρηλάτηση μιας γερής θεραπευτικής συμμαχίας με τον πελάτη.

Τα βασικά χαρ/κά του σταδίου αυτού είναι τα ακόλουθα (Μαλικιώση-Λουίζου, 1998):

- Γνωριμία συμβούλου και συμβουλευόμενου
- Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- Γνωριμία του συμβουλευόμενου με τη συμβουλευτική διαδικασία
- Ενίσχυση του ενδιαφέροντός του για την σπουδαιότητα της συμβουλευτικής
- Αναγνώριση και καθορισμός των στόχων προς τους οποίους θα κινηθεί η όλη συμβουλευτική διαδικασία
- Επίτευξη συμφωνίας ως προς τους τιθέμενους στόχους

Ο Carl R.Rogers ήταν από τους πρώτους που μίλησαν για τη θεραπευτική αξία της σχέσης συμβούλου-συμβουλευόμενου, πάνω στην οποία στήριζε ολόκληρο το συμβουλευτικό του οικοδόμημα. Θεωρούσε πως ο σύμβουλος-θεραπευτής δε χρειάζεται να διαθέτει καμία από τις ιδιότητες και τεχνικές ικανότητες που κατά καιρούς του αποδίδουν, αρκεί να έχει ενσωματώσει στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά του τρεις θεμελιώδεις ψυχικές στάσεις. Καταρχάς, πρέπει να είναι γνήσιος και ολόκληρος μέσα στη σχέση (γνησιότητα, συμφωνία, genuiness, congruence). Ο σύμβουλος που έχει καταστεί γνήσιος και σύμφωνος με τον εαυτό του δεν έχει προσωπεία, βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τα συναισθήματά του και η συμπεριφορά του είναι συνεπής με το σύνολο της προσωπικότητάς του καθ' όλη τη διάρκεια των σχέσεων του με τον συμβουλευόμενο. Η δεύτερη στάση αφορά την χωρίς όρους αναγνώριση και αποδοχή του άλλου (unconditional positive regard). Η εμπιστοσύνη, το ανιδιοτελές ενδιαφέρον και η αποδοχή που δείχνει ο σύμβουλος για τον άλλον - ως πρόσωπο με ατέλειες και ελλείψεις, αλλά και με προοπτικές και

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

δυνατότητες - είναι αυτή που θα ωθήσει τον συμβουλευόμενο να υιοθετήσει και αυτός τις σκοτεινές του πλευρές και να ξεκινήσει με περισσότερο θάρρος και ελπίδα το ταξίδι της αυτογνωσίας. Η τρίτη στάση αφορά την ενσυναισθητική κατανόηση (empathy), η οποία εξελίσσεται σε δύο πράξεις: (α) ο σύμβουλος προσπαθεί να νιώσει τον συμβουλευόμενο, όπως αυτός νιώθει τον εαυτό του, να νιώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου σαν να επρόκειτο για δικές του σκέψεις και συναισθήματα και (β) επιχειρεί να κοινοποιήσει στον συμβουλευόμενο την κατανόησή του αυτή (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Η εργασία πάνω στο πρόβλημα

Εφόσον υπάρξει κάποια πρόοδος στα βασικά ζητήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, οι δύο συμμετέχοντες στη συμβουλευτική διαδικασία μπορούν πλέον να επιδοθούν απερίσπαστοι στο έργο τους που είναι η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά το προηγούμενο στάδιο. Εδώ ο σύμβουλος χρησιμοποιεί πλήθος τεχνικών για να οδηγήσει τον συμβουλευόμενο στο επιθυμητό αποτέλεσμα, μερικές από τις οποίες περιγράφηκαν προηγουμένως (π.χ. ερωτοαποκρίσεις, παιχνίδι ρόλων, καθοδηγούμενη φαντασία). Κατά την άσκηση του συμβουλευτικού έργου, είναι απαραίτητο να μη μας διαφεύγουν τα εξής:

- Διαιρέστε τον κεντρικό στόχο σε μικρότερους στόχους/βήματα, διαβαθμισμένους ως προς το βαθμό δυσκολίας, και εργαστείτε προς την επίτευξη ενός βήματος τη φορά. Μην υποτιμάτε τις αλλαγές που συμβαίνουν στον συμβουλευόμενό σας, όσο μικρές κι αν είναι. Έχετε υπόψη σας ότι μικρές αλλαγές μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερες μέσα από τους κυματισμούς (ripple effect) που επιφέρουν.
- Συλλέξτε όσες περισσότερες πληροφορίες μπορείτε από διάφορες πηγές και μην επαναπαύεστε στα όσα λέει ο συμβουλευόμενος. Παρότι είναι εξαιρετικά κρίσιμο να μπούμε στο φαινομενολογικό πεδίο του πελάτη και να δούμε τον κόσμο μέσα από το πρίσμα του (empathy), δεν πρέπει διόλου να ξεχνάμε πως αυτός είναι ο δικός του (υποκειμενικός) τρόπος να βιώνει την πραγματικότητα και πως άλλα πρόσωπα στο στενό του περιβάλλον ενδέχεται να έχουν διαφορετική εικόνα ή άποψη για το ίδιο ζήτημα.
- Προσπαθήστε να εντάξετε τη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να τη δείτε όχι μόνο ως αποτέλεσμα ενδοατομικών παραγόντων (δηλαδή ως αποτέλεσμα εγγενών αδυναμιών και ελλείψεων ή νοσηρής βούλησης), αλλά, κυρίως, μέσα από μια οικο-συστημική

προοπτική (δηλαδή ως αποτέλεσμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων και αλληλεπιρροών ανάμεσα στο άτομο και το ευρύτερο περιβάλλον του). Μερικές φορές μια ανεπαίσθητη αλλαγή στο περιβάλλον του ατόμου μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά του, γεγονός που θα ισοδυναμούσε με αρκετές ώρες ατομικής συμβουλευτικής (π.χ. είναι κοινός τόπος στους εκπαιδευτικούς πως η αλλαγή της θέσης του μαθητή μέσα στην τάξη ενδέχεται να μειώσει σημαντικά τη συχνότητα εμφάνισης διασπαστικής συμπεριφοράς).

- Έχετε υπόψη σας πως κάθε πρόβλημα έχει και τις εξαιρέσεις του, οι οποίες (εξαιρέσεις) μπορούν να εντοπιστούν και να αποτελέσουν λύσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές δεν είναι πάντοτε ανυπάκουοι, ούτε αδιαφορούν συνεχώς για τα μαθήματα. Προσπαθήστε με τις κατάλληλες ερωταποκρίσεις να εντοπίσετε τι ακριβώς συμβαίνει όταν λαμβάνουν χώρα εξαιρέσεις, ως ένα πρώτο βήμα για να βοηθήσετε τον συμβουλευόμενο να βρει τις δικές του λύσεις στο πρόβλημα.
- Δώστε έμφαση στις ικανότητες του συμβουλευόμενου, τονίστε τα επιτεύγματά του. Μην ξεχνάτε ότι «η επιτυχία οδηγεί σε μεγαλύτερη επιτυχία» (όπως θα λέγανε οι Άγγλοι). Όλοι μας, λίγο-πολύ, διαθέτουμε κάποιες δυνατότητες και εφαρμόζουμε ορισμένες στρατηγικές – έστω και ανεπιτυχείς – για να αντεπεξέλθουμε στις καθημερινές μας δυσκολίες. Κάθε φορά που αναδεικνύουμε τις δυνατότητες του ατόμου και τον τρόπο που αυτές τίθενται σε εφαρμογή, αντί να μένουμε στις ελλείψεις και τις αδυναμίες του, οι αλλαγές επέρχονται πιο γρήγορα.
- Μην σπεύδετε να δώσετε συμβουλές ή να παρηγορήσετε τον άλλον και κυρίως μην υποβαθμίζετε το μέγεθος και τη σημασία των προβλημάτων του (σε σύγκριση με τα δικά σας προβλήματα, τωρινά και παλαιότερα). Κάθε πρόβλημα, μικρό και μεγάλο, μπορεί να πάρει βασανιστικές διαστάσεις στα μάτια αυτού που το βιώνει. Μερικές φορές, το μόνο που χρειάζεται κανείς είναι να βρεθεί κάποιος που θα ακούσει υπομονετικά το πρόβλημά του δίχως να κρίνει και να συμβουλευεί (κάτι τέτοιο ελάχιστες πιθανότητες έχει να λειτουργήσει συμβουλευτικά, αφού μάλλον μαρτυρά την αμηχανία και το άγχος από την πλευρά του άπειρου και ανέτοιμου συμβούλου).
- Όχι άγχος, ωριμότητα και τεχνική.

Ο τερματισμός της συμβουλευτικής σχέσης

Η συμβουλευτική σχέση όχι μόνο πρόκειται κάποτε να καταργηθεί, αλλά υπάρχει για να καταργηθεί. Η οριστική λήξη μιας στενής διαπροσωπικής

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

σχέσης, ακόμα και όταν γίνεται με τις καλύτερες προϋποθέσεις, ενδέχεται να προκαλέσει έντονα συναισθήματα πόνου, θλίψης, οργής ή εγκατάλειψης σε αυτούς που την υφίστανται, ενώ συχνά φέρνει στο προσκήνιο άλυτα ζητήματα πένθους και απώλειας (κάθε νέα απώλεια ξαναφέρει στην επιφάνεια παλαιότερες απώλειες, μας διδάσκει ο πολύς Yalom) για τον συμβουλευόμενο - ενίοτε δε, και για τον σύμβουλο. Ο τελευταίος οφείλει να είναι υποψιασμένος και σε ετοιμότητα, ώστε να μην επιτρέψει να ανακύψουν νέα ζητήματα που θα αποτελέσουν την αιτία ή αφορμή για να συνεχιστεί η (εξαρτητική είναι η αλήθεια, για όσο καιρό διαρκεί) συμβουλευτική σχέση. Επιπλέον, προκύπτουν και ορισμένα πρακτικά ζητήματα, όπως π.χ. αν και κατά πόσο θα μπορέσει να αντεπεξέλθει ο συμβουλευόμενος στην «μετά-συμβούλου» εποχή, αν δηλαδή θα καταφέρει να προσαρμοστεί και να εφαρμόσει με επάρκεια όσα έμαθε, δίχως την ασφάλεια και την προστατευτική ασπίδα που του παρέχει ο σύμβουλος. Είναι κεφαλαιώδους σημασίας να μεριμνήσει ο σύμβουλος, έτσι ώστε η μετάβαση στο «έξω-συμβουλευτικό» περιβάλλον να γίνει όσο το δυνατόν ομαλότερα. Αυτό προϋποθέτει την προετοιμασία τόσο του ίδιου του ατόμου, όσο και του πλαισίου στο οποίο θα ενταχθεί, καθώς και την ενημέρωση γονέων, δασκάλων, συμμαθητών και άλλων σημαντικών προσώπων. Συνήθης πρακτική είναι να ορίζουν οι σύμβουλοι 1-2 επιπλέον συναντήσεις μετά από μερικές εβδομάδες ή μήνες (booster sessions), όπου αξιολογείται η πορεία του ατόμου και ο ίδιος ενδυναμώνεται για να συνεχίσει την προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

- Ivey, E. A., D' Andrea, J. M., & Ivey, B. M. (2012). *Theories of counseling and Psychotherapy: A multicultural perspective* (7th ed.). London: Sage.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Α. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Gladding, T. S. (2009). *Counseling: A comprehensive profession* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Δελλής, Ι. (2005). *Φιλοσοφική συμβουλευτική: Η φιλοσοφία ως θεραπεία*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α., & Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). *Πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο*. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.) *Η Ποιότητα*

- στην *Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (τόμος II, σσ. 737-746), εκδόσεις Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Αθηνών.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Sklare, B. Gerald (υπό δημοσίευση). *Βραχεία συμβουλευτική στην Εκπαίδευση που φέρνει αποτελέσματα: Προσέγγιση εστιασμένη σε λύσεις* (μτφ. Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, Ρέγκλη). Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου, Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Άγρα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).

Επικοινωνιακή δράση και παιδαγωγική πρακτική: Εμπιστοσύνη, ασφάλεια και ευελιξία στη σχολική τάξη

*Καμαριανός Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

Περίληψη

Η παρατήρηση των παιδαγωγικών πρακτικών αναδεικνύει το κεντρικό ζήτημα της καθυπόταξης του παιδαγωγικού λόγου σε τεχνοκρατικές φόρμες ντετερμινιστικής αναγκαιότητας.

Η επικοινωνία στη σχολική τάξη- κοινωνικά ταξική διαδικασία επικοινωνίας γνώσεων και δεξιοτήτων- παράγει και αναπαράγεται ως εξουσία διαχείρισης από την πλευρά της οργάνωσης της σχέσης της κοινωνίας με την παιδική ηλικία.

Ακολουθώντας το σχήμα του Habermas θεωρούμε σημαντική την προέκταση του πλαισίου του για την επικοινωνία ως δράση θεμελίωσης περιβαλλόντων εμπιστοσύνης (Trust), ασφάλειας και ευελιξίας (Flexicurity) στη σχολική τάξη.

Communicative action and pedagogic practice: Trust, Risk and Flexicurity in classroom.

Abstract

This paper examines the way in which the notions of Communicative Reason, Trust and Risk are reformulated within a performative educational

culture. It does this by setting the discussion within the socio-economic context in which education is placed. For our current purposes, we proceed to develop a comprehensive view of educational practices and reflect on aspects of our own work that we term “Trust and Flexicurity in classroom” to move toward reconceptualizing the education process as a strategic context. Under this prism classroom will be defined by the theoretical aspects of Bernstein, Habermas, Queiroz and Solomon.

Thinking about school classroom as a social practice leads us to an exploration of Habermas’s notion of communicative action as a way of extending the theory and practice. This extension reveals fields of power that leads us to explore features of modernity and post modernity, as they provide the template for divergent individual identities.

More concretely, instrumentality becomes a structural characteristic of knowledge and communication management in classroom. Communication between participants (pupils, teachers) and the structure can be diversified into a two-axis model: formal or non-formal communication.

In conclusion, the transformation of the Welfare-State towards a neo-liberal conception in everyday life of contemporary Western Societies, also transformes educational practices, not as master narratives but as parental strategies or in subjective choices. Interdisciplinarity, complexity, and specialization have put an end to grand narratives.

Thus, exploring the way in which the notions of Communicative Reason, Trust and Risk are reformulated within a performative educational culture, we emphasize in sociology’s particular investment to respond to agonizing questions of societies under risk generated by the mixture of unemployment and Market flexibility. The revealing of power leads us to explore concepts such as communicative action extending also sociological theories and educational practices. Under this prism Communicative action, Trust, Risk and Flexicurity provide the framework for divergent pupils’ identities and teachers’ professionalism.

Εισαγωγή: Η σύγχρονη μορφή της σχολικής πρακτικής. Προβληματισμοί

Μια από τις σημαντικές παρατηρήσεις τις οποίες αρχικά μπορεί να επισημάνει ο μελετητής των σύγχρονων μορφών πρακτικής, είναι η απουσία ‘εγγραφής’ της σημασίας των πολιτικο-ιδεολογικών μεταλλαγών. Η αρχική αυτή παρατήρηση οδηγεί σε ένα δεύτερο επίπεδο στη διαπίστωση της καθυπόταξης του παιδαγωγικού λόγου σε τεχνοκρατικές φόρμες ντετερμινιστικής αναγκαιότητας.

Έτσι μελετητές, από τον Pierre Bourdieu και τον Basil Bernstein ως τον Θεόδωρο Μυλωνά και τον Ιωσήφ Σολομών, προκειμένου να αναδείξουν και να μελετήσουν αυτές ακριβώς τις μεταλλαγές στις σύγχρονες μορφές της σχολικής πρακτικής, θα επισημάνουν ότι οι τελευταίες εντοπίζονται 'στη συλλογική συνείδηση ως προϊόν μιας ήπιας γραμμικής εξέλιξης' ενός γραμμικά κανονιστικού τρόπου εξέλιξης της μετάδοσης της γνώσης (Σολομών 1992: 7).

Στα πλαίσια αυτά, σκοπό μας αποτελεί η ανάδειξη και ανάλυση των κυρίαρχων λόγων της οργάνωσης της σχολικής πρακτικής, όπως αυτοί *επικοινωνούνται* τόσο στα δομικά πλαίσια όσο και προς τα υποκείμενα (συλλογικά ή μη) .

Η επικοινωνία στη σχολική τάξη -κοινωνικά ταξική διαδικασία επικοινωνίας γνώσεων και δεξιοτήτων- παράγει και αναπαράγεται ως εξουσία διαχείρισης από την πλευρά της οργάνωσης της σχέσης της κοινωνίας με την παιδική ηλικία.

Εδώ η σχολική τάξη θα οριστεί υπό το πρίσμα των μελετών των Bernstein, Habermas, Queiroz και Σολομών.

Καταρχήν, ο όρος παραπέμπει σε μια δυναμική κατάσταση.¹ Αναδεικνύοντας αυτή τη δυναμική κατάσταση ο Σολομών τοποθετεί τη σχολική τάξη σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης, ορίζοντάς την ως 'μια στιγμιαία τομή στο συνολικό αποτέλεσμα και στη συνάρθρωση των στοιχείων που συναποτελούν ό,τι ονομάζουμε σχολείο, συγκροτούν τη σχολική εμπειρία και οργανώνουν μέσα στο σχολείο τη σχολική εξουσία' ((Σολομών 1992: 10).

Υπό την οπτική αυτή κάθε μελέτη της επικοινωνίας στη σχολική τάξη δεν μπορεί παρά να αφορά: το σχολικό χώρο και τη διάρθρωσή του, τη διαχείριση της σχολικής πρακτικής, πρακτικές και στοιχεία του πολιτισμικού, κοινωνικού και πολιτικού συγκείμενου που συλλειτουργούν στην σχηματοποίηση του οργανωτικού λόγου του θεσμού και των πρακτικών του.

Από τον παραπάνω προσδιορισμό της σχολικής τάξης προκύπτει και η σύλληψη της επικοινωνίας η οποία υιοθετείται εδώ.

Καταρχήν η επικοινωνία δεν νοείται χωρίς το δομικό χαρακτηριστικό της εξουσίας. Έτσι, η επικοινωνία συλλαμβάνεται ως ένα μη παγιωμένο σχήμα δυνάμεων. Στην συγκεκριμένη οπτική της σχολικής τάξης η επικοινωνία ως παιχνίδι -κατά Μ. Foucault- παράγει πειθαρχία (Σολομών 1992:12-16, Φουκώ 1991:89-90). Η επικοινωνία συνεπώς αποτελεί

¹ Από αυτή τη θεώρηση προκύπτει και η σύλληψη της σχολικής τάξης *ως στιγμής* κατά την Ηρακλείτεια θεώρηση του χρόνου.

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

μέθοδο θεσμοποιητική των λογικών του θεσμού με αξιολογική ευθύνη και κανονικοποιητική δυναμική σε μικρο και μακρο επίπεδο.

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση της επικοινωνιακής θεώρησης των παιδαγωγικών πρακτικών υπό το πρίσμα της σχολικής τάξης ως πλαισίου οργανωτικού λόγου αλλά και ‘μικροφυσικής της εξουσίας’ παράγει κατά την άποψή μας ένα αναλυτικό εργαλείο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Έτσι, απορρίπτεται κάθε γενικευτική αναγωγή στον ταξικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αντίθετα, επιβάλλεται μεθοδολογικά η στοχοποιημένη παρατήρηση και η ενσυνείδητη παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού που τον καθιστά ουσιαστικά ερευνητή της ίδιας της κατάστασης που τον εμπεριέχει.²

Από την νεωτερική γραμμικότητα στην επικοινωνιακή μετανεωτερική πολυσημία.

i. Νεωτερικότητα, εκπαίδευση και επικοινωνία: το μέσο, το μήνυμα και η γραφειοκρατία στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η σχετική διεθνής βιβλιογραφία για τον προσδιορισμό του νεωτερικού, τα χαρακτηριστικά του και το πέρασμα στο μετανεωτερικό είναι ιδιαίτερα εκτενής (Μπάουμαν 2002, Alexander 1994). Ποσοτικά και ποιοτικά οι σχετικές προσπάθειες της δυτικής κυρίως διανόησης, δύσκολα μπορούν να συνοψιστούν σε γενικές κατηγορίες. Γι αυτό και οι αναφορές στην παρούσα περίπτωση είναι αναγκαστικά σύντομες.

Πιο συγκεκριμένα, η νεωτερική περίοδος συνδέεται με την ανάδυση του έθνους κράτους και της κυρίαρχης εθνικής οικονομικής και πολιτισμικής ταυτότητας, με τη μαζικότητα της βιομηχανικής παραγωγής και της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Ιεραρχία και γραμμικότητα αποτελούν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά του ορθολογικού σχεδιασμού τόσο στο πεδίο της παραγωγής της καθημερινής ζωής, όσο και στο πεδίο της επιστημονικής προόδου (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός 2011).

Οι λειτουργικές αρχές αυτού του ορθολογικού σχεδιασμού της γραμμικότητας, διαπερνούν όλα τα μέρη της κοινωνικής οργάνωσης και προσδιορίζουν τη γραφειοκρατία ως κυρίαρχο οργανωτικό λόγο όπως θα γράψει παρουσιάζοντας τη Βεμπεριανή σκέψη για τη γραφειοκρατία ο Π. Τερλεξής. (Τερλεξής 1996: 200).

Ο οργανωτικός αυτός λόγος, ως κυρίαρχη οργανωτική κουλτούρα, φέρνει στην επιφάνεια μια σειρά από οργανωτικά κίνητρα και θεσμικές

² Εδώ η αναφορά είναι στην έννοια της δράσης όπως αυτή παράγεται από τα θεωρητικά πλαίσια του M. Weber, της Σχολής της Φραγκφούρτης και του J. Habermas.

διευθετήσεις που συνδέονται με τεχνικές ελέγχου, συστήματα επιρροής και κώδικες επικοινωνίας (Γούγα & Καμαριανός 2006:162, Καμαριανός 2002). Κατά το Γερμανό διανοητή Max Weber 'η γραφειοκρατία είναι ένα σύστημα ελέγχου και εξουσιασμού που πραγματώνεται από ειδικούς εκαπιδευμένους επαγγελματίες σύμφωνα με το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο' (Γούγα & Καμαριανός 2006:164).

Η εξουσία αυτή, θα γράψει ο Τερλεξής, ασκείται από την κατεστημένη τάξη μέσα από ένα πλέγμα ρυθμιστικών παρεμβάσεων που έχουν θεσμική μορφή'. (Τερλεξής 1987:39). Δημόσιοι ή ιδιωτικοί αυτοί οι θεσμοί διαχέουν στο κοινωνικό και νομιμοποιούν ένα πλέγμα παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικοί εξαιτίας της απήχησής τους ως προς την παραπάνω παρατήρηση είναι οι θεσμοί των Μ.Μ.Ε. και της Εκπαίδευσης (Καμαριανός 2002).

Σε ότι αφορά στην εκπαίδευση, κάθε κατανόηση της εκπαιδευτικής σχέσης εξαρτάται από την αναγνώριση και σύλληψη από τη μία της σχέσης κράτους και εκπαίδευσης³ και από την άλλη του βαθμού αυτονομίας της οργάνωσης καθώς και της αυτονομοποιητικής μορφοποίησης της 'αστικής αγοράς' που συνοδεύτηκε από την αυτονόμηση των μορφών σχολικής παιδαγωγικής και τις αντίστοιχες και ανάλογες επικοινωνιακές δράσεις.(Queiroz 2000, Γούγα & Καμαριανός 2006: 165).

Ορθολογικότητα, εξουσία, διαχείριση και έλεγχος μετουσιώνουν τη διδακτική πρακτική και την επικοινωνιακή δράση στην σχολική τάξη σε νομιμοποίηση. Η επικοινωνιακή επανενοιολόγηση της σχολικής γνώσης αναιρεί την 'καθαρή της μορφή' καθώς νομιμοποιεί τη σύνδεσή της με τον έλεγχο και τη ρύθμιση ως αφετηρίες επιλογών γνωσιακής δράσης (Bernstein 1989& 1990, Λάμνιαν & Τσατσαρώνη 1998, Λάμνιαν & Τσατσαρώνη 1999, Καμαριανός 2002).

Έτσι, με κοινή μήτρα τις αρχές της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, το παιδαγωγικό πλαίσιο επηρεάζεται άμεσα και από τα δρώντα υποκείμενα, το νόημα και τη σημασία της δράσης τους στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και της δομής μπορεί να διαφοροποιηθεί σε δύο επίπεδα στο τυπικό και το άτυπο. Οι άτυπες σχέσεις είναι εξίσου σημαντικές. Κυρίως η επικοινωνιακή συμβατότητα στο πεδίο των άτυπων σχέσεων όπου οι κανόνες δεν είναι γραπτοί, αναδεικνύει την συναίνεση στο κοινά αποδεκτό πλαίσιο αρχών και λειτουργικών αξιών. Αυτές οι συσσωματώσεις αποτελούν μέρος και ζωτικό στοιχείο για την οργάνωση, καθώς η αρμονία θέσεων, ρόλων και λειτουργιών ενισχύει τη συνολική οργανωτική δέσμευση και εξάρτηση (Γούγα & Καμαριανός 2006: 166).

³ Εδώ οι θεωρητικοί όπως οι L. Althousser και N. Πουλαντζάς επιμένουν στη μελέτη της σύνδεσης εκπαίδευσης και αστικού κράτους.

Υπό το παραπάνω πρίσμα, η επικοινωνιακή διαδικασία καθίσταται οργανωτικά επικυρίαρχη της προσωπικής κυριαρχίας. Η μετατόπιση από τον ‘δάσκαλο αυθεντία’ στον δάσκαλο με καλλιεργημένες σε ανώτατο επιστημονικό επίπεδο τεχνικές και δεξιότητες, υπηρετεί την παραπάνω αναγκαιότητα. Στην ομάδα των εξειδικευμένων πομπών η ιεραρχία αποκαθίσταται με κριτήριο την εξειδίκευση και την ικανότητα της μετάδοσης της σχολικής γνώσης.⁴

Έτσι, η επικοινωνιακή θέσμιση της σχολικής πραγματικότητας δεν αφορά μόνο τα στελέχη σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλά συνολικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, που καλούνται να υλοποιήσουν πρακτικά οργανωτικές λογικές και σχέδια. Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν για τον εαυτό τους τον ίδιο τον ορθολογισμό που καλούνται να διαμεσολαβήσουν (Γούγα & Καμαριανός 2006: 170).

Η επικοινωνία, και τελικά η συμφωνία και η συναίνεση των υποκειμένων, δεν μπορεί παρά να εξαρτώνται από την ισχύ του κοινωνικού και του πολιτιστικού τους κώδικα⁵. Κοινοί επικοινωνιακοί κώδικες παράγουν ομαδώσεις και κατηγοριοποιήσεις, αισθήματα συνοχής που μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια ανάσχετικά της αλλαγής (Τερλεξής 1996: 154). Υπό αυτό το πρίσμα οι τελικές μορφοποιήσεις δεν είναι απόλυτα προβλεπόμενες.

Στην επικοινωνιακή σχέση ‘δασκάλου-μαθητή’ η ποιότητα του πομπού εξαρτάται από τη ποιότητα του αποδέκτη. Στα πλαίσια της γραμμικότητας και της ιεραρχίας που περιγράψαμε, οι εκπαιδευτικοί ως εξειδικευμένοι δρώντες στο συμβολικό επίπεδο διεκδικούν την αυθεντικότητα του μηνύματος και την νομιμοποιημένη κατοχή της έγκυρης γνώσης.

Έτσι, επικοινωνιακά, στη σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή μπορούμε καταρχήν να παρατηρήσουμε ‘πατερναλιστικές’ συμπεριφορές όπου είτε ο πομπός ως ‘λειτουργός’ διαχειρίζεται το ‘κοινό’ του, είτε στα πλαίσια ενός ‘τεχνοκρατικού επαγγελματισμού’, οι μαθητές αγνοούνται και σημείο αναφοράς και λογοδοσίας καθίσταται αποκλειστικά ο επαγγελματικός χώρος. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός ‘ενδύεται’ τους επικοινωνιακούς κώδικες της εξουσίας της γνώσης με έκδηλες προβολές προς το μαθητή-αποδέκτη της πραγματικής αξίας του εκπαιδευτικού έργου ως ηθικοποίηση

4 Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε την αναφορά στους δύο σημαντικότερους για την Κοινωνιολογία και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης διανοητές στον K. Marx και M. Weber. Ο πρώτος (Μάρξ) αναφέρεται στην *Κριτικής της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου* στην γραφειοκρατία ως ιεραρχία γνώσης και ο δεύτερος (Weber) στη γραφειοκρατία ως κυριαρχία της γνώσης (Γούγα & Καμαριανός 2006: 169).

5 Ανάλογα εδώ θα μπορούσαμε να παραπέμψουμε στο σχήμα του Γάλλου διανοητή P. Bourdieu.

της εσωτερίκευσης συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως σε αυτή ακριβώς την εσωτερίκευση έχει υποβληθεί πρώτα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Γούγα & Καμαριανός 2006:174).

Έτσι, η επικοινωνιακή συμβατότητα, ως αποτέλεσμα εσωτερικεύσεων, αποτελεί ταυτόχρονα υιοθέτηση μιας ιεραρχικής κουλτούρας που θα εξασφαλίσει αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα ως αποτέλεσμα της ‘γραφειοκρατικής μονοδιάστατης και γραμμικά προδιαγεγραμμένης επιλογής’. Αυτό ακριβώς το κανονιστικό πλαίσιο προσδιορίζει και τη δυνατότητα αποκωδικοποίησης και συνεπώς ουσιαστικής συμμετοχής στη διαδικασία από την πλευρά των μαθητών.

Υπό αυτό το πρίσμα ο επικοινωνιακός λόγος ως διαχειριστικός λόγος κυριαρχεί στη σχέση διδασκόντων και μαθητών. Το παροντικό αποτελεί το κρίσιμο επικοινωνιακό στοιχείο θεμελίωσης της δέσμευσης σε εκλεπτυσμένους τρόπους ατομικού συμβιβασμού και ρύθμισης κατηγοριών συλλογικότητας ως προς την οργάνωση.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ως πυλωροί⁶ επιτρέπουν να μεταδοθεί αυτό που πιστεύουν ότι είναι ανεκτό από την οργάνωση στην οποία εντάσσονται. Ο τρόπος επικοινωνίας, ο γλωσσικός κώδικας, οδηγεί και οδηγείται στο συγκεκριμένο οργανωτικό λόγο (Γούγα & Καμαριανός 2006: 172). Το τι γράφεται, λέγεται ή προβάλλεται οδηγεί στη συγκεκριμένη σχολική καθημερινότητα.

Έτσι, δεν είναι η εκπαιδευτική δομή και λειτουργία προσανατολισμένη στις ανάγκες του μαθητή, αλλά με κατηγορικό άξονα τον ‘μέσο μαθητή’ σχεδιάζονται πολιτικές και πρακτικές κατασκευής της μιας επιλογής.

Όπως παρατηρούν στα 1994 οι Σολομών και Κουζέλης, πρόκειται για διαδικασία επιτήρησης που αρχικά είχε ως αφετηρία της το εργοστάσιο και υπό την κυριαρχία της αγοράς απλώθηκε στο κοινωνικό με ενδιάμεσο σταθμό διευκολυντές θεσμούς όπως η εκπαίδευση.

Αυτή ακριβώς η παρατήρηση μας οδηγεί στο επόμενο βήμα. Αυτό που βιώνουμε σήμερα και στο πεδίο της εκπαίδευσης με αναφορές και επιδράσεις στην καθημερινή ζωή στη σχολική τάξη και στην εκπαιδευτική πρακτική δεν φαίνεται να παραμένει διαρκές και γραμμικό.

ii. Μετανεωτερικότητα, εκπαίδευση και επικοινωνία: το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η κρίση χρέους της δυτικής νεωτερικότητας με επιφανόμενο τις αποκομμένες αφηγήσεις της κατάρρευσης του κοινωνικού και των επιμέρους

⁶ Εδώ μεταφράζεται ο επικοινωνιακός όρος Gatekeeper.

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

οργανώσεων, καθιστά τις ρήξεις με το γραμμικό και το διαρκές ακόμη πιο ορατές και διαφανείς. Στη ρήξη αυτή κυρίως συνέβαλλαν επιμέρους διαδικασίες όπως η επικράτηση της χρηματιστηριακής οικονομίας και συνεπώς η εδραίωση ενός διαφοροποιημένου καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής, η πολυπλοκότητα των διευθυντικών προβλημάτων και η τεχνολογική εξέλιξη (Τερλεξής 1996). ‘Οι μικρο-αφηγήσεις εμπεριέχουν τη ρήξη με το χρόνο με αφετηριακή αρχή τη ρήξη με το παρελθόν. Η γραμμικότητα και το δεδομένο αντικαθίστανται από το ντετερμινισμό της μεταβλητότητας. Η ρήξη της μικροαφήγησης, η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, η μεταλλαγή του προνοιακού καπιταλισμού προς μια φιλελεύθερη καπιταλιστική σύλληψη της αγοράς, η αναίρεση της ασφάλειας και το σημαντικότερο, η συνείδηση της διακυνδύνευσης των κοινωνιών σημασιοδότησε το πέρασμα στη μετανεωτερικότητα’ (Γούγα & Καμαριανός 2011: 6).

Με πρώτο λοιπόν χαρακτηριστικό- αυτό που ο Λυοτάρ στα 1979 έχει επισημάνει, την απονομιμοποίηση των μεγάλων αφηγήσεων, η μετανεωτερικότητα παράγει μια σειρά από ερμηνευτικά σχήματα της μεταλλαγής των οργανωτικών λογικών εκπαίδευσης και συνεπώς της επικοινωνιακής λογικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών.⁷

Έτσι, με αφετηρία το τέλος της γραμμικότητας, η μετανεωτερικότητα συνδέεται -ως υπέρβαση- με τις ρήξεις που αναφέραμε. Συνδέεται δηλαδή με την εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνικής, με την πολυπλοκότητα των διευθυντικών αναγκών και των οργανωτικών λογικών και με την επικράτηση συγκεκριμένου τύπου καπιταλιστικής οικονομίας.

“Η θέαση και η προσέγγιση της μετανεωτερικότητας μοιάζει να ευνοεί την ετερογένεια, τη διαφορά, την απροσδιοριστία και τον κατακερματισμό. Αντίθετα προς την κοινωνική τάξη των πραγμάτων και την τυποποίηση της γνώσης, που αποτελούν βασικές αρχές της νεωτερικότητας, η μετανεωτερικότητα φαίνεται να τέρπεται από την αποσπασματικότητα, το εφήμερο και την ασυνέχεια, προτιμώντας τη διαφορά από την ομοιομορφία” (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός 2011: 104-105).

Έτσι, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, το σχολείο και η γνώση συνδέονται άμεσα με την συνάρθρωση της χρηματοπιστωτικής οικονομίας, με την πολυπλοκότητα της παγκοσμιοποίησης των πολυεθνικά διευθυντικά ζητήματα και την εξέλιξη της τεχνολογίας στα πλαίσια της

7 Κατά τον Alexander, η μετανεωτερικότητα είναι δυνατό να θεωρηθεί και ως συγκριτικά ερμηνευτικό – επεξηγηματικό σχήμα στην ανάλυση θεσμών και δράσεων. (Alexander, 1994: pp. 165-197).

μετανεωτερικότητας. Ιδιαίτερα η ισχύς της οικονομίας της αγοράς επιβάλλει νέες κανονικότητες. Η εκπαίδευση ως ζωτική λειτουργία υποτάσσεται στην οικονομία και η οργανωτική λογική της εκπαίδευσης εμπεριέχει την παραγωγή και διαχείριση της γνώσης με οικονομικά κριτήρια. Ψηφιακή γνώση και άυλη οικονομία φαίνεται να προσδιορίζουν και το εκπαιδευτικό πεδίο (Τσαούσης 2009).⁸

Τα κοινωνικά υποκείμενα καθίστανται καταναλωτές της κατακερματισμένης σε επιμέρους ψηφιακή πληροφορία, γνώσης. Εδώ, το οργανωτικό μοντέλο της αγοράς αγγίζει και αναφέρεται σε πολύ περισσότερες πτυχές της ζωής και δεν περιορίζεται στην οικονομία (Καμαριανός 2002^α: 99). Στο ερώτημα που αναπόφευκτα τίθεται, ποιος είναι τελικά ο νέος τύπος εκπαιδευτικού, η απάντηση θα ήταν η σύγχρονη καταγραφή ενός 'ευέλκτου εργαζόμενου ως γνωσιακού εργάτη' (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός 2011:115).

Η εργαλειακότητα έτσι καθίσταται δομικό χαρακτηριστικό της διαχείρισης της γνώσης και της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Η οπτική αυτή μας συνδέει άμεσα με το θεωρητικό-ερμηνευτικό σχήμα του J. Habermas. Υπό το πρίσμα αυτό συνδέουμε τη συζήτηση για την επικοινωνία στη σχολική τάξη με τις αναφορές του Γερμανού διανοητή για την παθολογία της δυτικής νεωτερικότητας. Προσδιορίζοντας την παθολογία θα πρέπει εδώ να τονίσουμε πως για το Γερμανό διανοητή που ευαγγελίζεται το πρόταγμα της νεωτερικότητας, η διατήρηση της επικοινωνιακής ορθολογικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται η επανασύνδεση της επιστήμης με την κοινότητα.

Στην σχολική τάξη η σκέψη του Habermas μας οδηγεί σε μια συνθήκη αβίαστης διαμόρφωσης της βούλησης καθώς αναπτύσσεται το 'πρακτικό ενδιαφέρον', κατευθύνοντας συλλογικά τη δράση για την επίτευξη κοινών σκοπών. (Craig 1998). Ως βασικές προϋποθέσεις της συνθήκης ο Habermas εισάγει τη διάδραση, την αμοιβαιότητα και τη διυποκειμενικότητα, με αναίρεση των καταναγκασμών. Η επιτυχής θεμελίωση των παραπάνω προϋποθέσεων συνιστά την αξίωση για προτασιακή αλήθεια (Habermas 1993).

Αναφερόμενος στα ομιλιακά ενεργήματα ο Habermas κάνει διάκριση τριών ειδών αξιώσεων ισχύος: μια αξίωση αλήθειας που αφορά στο προτασιακό περιεχόμενο, μια αξίωση ορθότητας, που αφορά στους κανόνες και στις αξίες και μια αξίωση ειλικρίνειας για την υποκειμενική πρόθεση (Habermas 1997). Έτσι, η δράση μπορεί να διαχωριστεί σε εργαλειακή

⁸ Υπό το πρίσμα αυτό η μεταμοντερνικότητα παράγεται, κατά θεωρητικούς όπως οι Deleuze-Guattari, και Virilio, ως απελευθερωτικό πλαίσιο των γραφειοκρατικών πλεγμάτων εξουσίας, θέτοντας κάθε ολοποίηση σε αμφισβήτηση και ρήξη.

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

όπου κυριαρχεί η αποτελεσματικότητα, σε στρατηγική όπου σημασία έχει η επίδραση στην απόφαση του συνομιλητή και σε επικοινωνιακή όπου το επιδιωκόμενο είναι η ‘αμοιβαιότητα και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων (Λάμνιας 1996:198-199).

Ακολουθώντας το σχήμα του Habermas θεωρούμε σημαντική την προέκταση του πλαισίου του για τη θεμελίωση περιβαλλόντων εμπιστοσύνης (Trust) , ασφάλειας και ευελιξίας (Flexicurity) στη σχολική τάξη (Γούγα & Καμαριανός 2011).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση καθιστά τους συμμετέχοντες δρώντα υποκείμενα δια των ομιλιακών ενεργημάτων και διαντιδράσεων με απώτερο στόχο την κοινωνική και πολιτική συνοχή. Η συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση των κανονιστικών πλαισίων με την ολόπλευρη συμμετοχή.

Μέσα από τις διαδικασίες κατανόησης δημιουργούνται ορθολογικοί δεσμοί ως εγγύηση του ομιλητή να ικανοποιήσει τις αξιώσεις ισχύος, μέσω διαδικασιών επαλήθευσης. Έτσι, η επικοινωνία στην τάξη μετασχηματίζεται σε επικοινωνιακή λογικότητα η οποία στηρίζεται στην επαλήθευση των δηλώσεων (Habermas 1997). Στη βάση αυτή θεμελιώνεται η εμπιστοσύνη. ‘Υπό αυτό το πρίσμα η εμπιστοσύνη συνδέεται με την αναγνώριση ως ισότητα όλων των εμπλεκόμενων μερών’ (Γούγα & Καμαριανός 2011: 10).

Αντί συμπεράσματος: Επικοινωνία και συνοχή στη σχολική τάξη.

Η μεταλλαγή του προνοιακού καπιταλισμού προς μια φιλελεύθερη καπιταλιστική σύλληψη του κοινωνιού της Αγοράς δίνει τέλος στις μεγάλες και γραμμικές αφηγήσεις. Σύντομες και αποκομμένες υποκειμενικές στρατηγικές αποτελούν τους ιδιωτικούς γρίφους (Γούγα & Καμαριανός 2011:10).

Η επικοινωνιακή λογικότητα στη σχολική τάξη κατά το σχήμα του J. Habermas ακυρώνει ανισότητες και αποκλεισμούς και ενισχύει τη συνοχή και τη συμμετοχή των κοινωνικών υποκειμένων, ικανοποιώντας τα προτάγματα του μετανεωτερικού πλαισίου και απαντώντας στις παθολογίες της δυτικής νεωτερικότητας. Οι ορίζουσες κατανόησης των δομών που προτείνει, όπως παρατηρεί ο Gouthro (2006) αμφισβητούν κεντρικά ζητήματα του ‘ψευδούς αυτονόητου της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη’.

Έτσι, στη σφαίρα της σχολικής τάξης, η επιδίωξη της επικοινωνιακής λογικότητας εφέτως αφετηρία την ανάγκη για θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των υποκειμένων και των κοινωνιών της διακινδύνευσης. Θεσμικά και υποκειμενικά τα ερωτήματα αυτά θεμελιώνονται σε δύο άξονες: από τη μία στην ανάγκη των υποκειμένων αλλά και των κοινωνιών

για ασφάλεια και από την άλλη, στο κοινωνικοοικονομικό δεδομένο της δυναμικής και της ευελιξίας της αγοράς.

Βιβλιογραφία

- Alexander, Jeffrey C. 1994. “Modern, Anti, Post, and Neo: How Social Theories Have Tried to Understand the “New World” of ‘Our Time’”. *Zeitschrift fur Sociologie* 23, 3 : 165-197.
- Ασημάκη Άννα, Κουστουράκης Γεράσιμος και Καμαριανός Ιωάννης. 2011. “Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση”. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. 60: 99-120.
- Beck, Ulrich. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.
- Bernstein, Basil. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, Basil. 1990. *Class, Code and Control: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Γούγα Γεωργία και Καμαριανός Ιωάννης. 2006. “Διαχείριση και εκπαίδευση: εκπαιδευτικές πρακτικές και γραφειοκρατική λογική”. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 45: 159-184.
- Γούγα Γούγα και Καμαριανός Ιωάννης. 2011. “Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια”. 4^ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, *Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα*. Αθήνα: ΕΕΚΠ. Ανακτήθηκε 30-12-2011. Διαθέσιμο από: http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf.
- Gouthro, Patricia. 2006. “Reason, Communicative Learning, and Civil Society: The Use of Habermasian Theory in Adult Education”. *Journal of Educational Thought*, 40,1: 5-22.
- Habermas, Jürgen . 1971. *Toward a Rational Society*. London: Heinemann.
- . 1972. *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- . 1974. *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- . 1976. *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.
- . 1979. *Communication and the Evolution of Society*. London: Heinemann.
- . 1984. *The Theory of Communicative Action, Reason and the rationalisation of society (v.1)*. Oxford: Polity Press.

*Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη*

- . 1987. *The Theory of Communicative Action A Critique of functionalist reason*, (v. 2). Oxford: Polity Press.
- . 1989a. *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Oxford: Polity Press.
- . 1989b. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- . 1990. *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve lectures*. Oxford: Polity Press.
- Hepnet. 2011. *Study of the Greek Higher Education*, Retrieved September 21,2011. Available: <http://hepnet.upatras.gr/>.
- Ingram, David. 1987. *Habermas and the Dialectic of Reason*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Καμαριανός, Ιωάννης., 2002. *MME, Εξουσία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καμαριανός, Ιωάννης., 2002α. “Γονεϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές”. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 33 :81-109.
- Kim, JimYong. Millen, Joyce and Gershman, John. 2000. *Dying for growth: global inequality and the health of the poor*. Monroe (Maine): Common Courage Press.
- Liotard, Jean-Francois. 1979. *Η Μεταμοντέρνα κατάσταση*, Αθήνα: Γνώση.
- Λάμνιαν, Κώστας, 1996. *Επικοινωνιακή λογικότητα-Συγκρότηση και εξέλιξη δομών λογικότητας του υποκειμένου*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- . 1999. “Νεοτερικότητα . μορφές λογικής και επιρροές στις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29:7-33.
- Λάμνιαν, Κώστας και Τσατσαρώνη Άννα. 1998. “Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 103: 73-80.
- Λάμνιαν Κώστας και Τσατσαρώνη, Άννα. 1999. “Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 104 : 70-77.
- Bauman, Zygmunt. 2002. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Νάστος, Γιώργος. Οικονόμου, Αθανασία. Σουργουτσίδου, Όλγα και Παπουτσίδης, Μιχάλης. 2001. «Μεταμοντερνισμός και Εκπαίδευση. Η γνώση στη μεταμοντέρνα κατάσταση. Οι απόψεις του Λυοτάρ».

- Το εικονικό σχολείο 2 (2–3): 14 – 15.*
- Τσαούσης, Δημήτρης. 2009. *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Queiroz, Jean-Manuel. 2000,. *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ιωσήφ. 1992. *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ιωσήφ και Κουζέλης Γεράσιμος. 1994. *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Τερλεξής, Πανταζής, 1987. *Ο Γραφειοκρατικός Νόμος: η Πολιτική Κοινωνιολογία του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερλεξής Πανταζής. 1996. *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία, Κράτος, και Κοινωνική Οργάνωση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Thompson, John B. & Held David. 1982. *Habermas: Critical debates*, Basingstoke: Macmillan.
- Thompson , John B. 1981. *Critical Hermeneutics: A study of the thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Φουκώ, Μισέλ. 1982. *Η ιστορία της σεξουαλικότητας*. τ. 1. Αθήνα: Ράππα
- . 1989. *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππα.
- . (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία. 2009. *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Stuckler, David and Basu Sanjay. 2009. “The International Monetary Fund’s Effects on Global Health: Before and After the 2008 Financial Crisis”. *International Journal of Health Services* 39,4 : 771 – 781.

Βασικές αρχές της διδασκαλίας των μαθημάτων: Ιστορίας, Θρησκευτικών, Μελέτης Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας

Καραντζής Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό θα διατυπωθούν οι βασικές αρχές της διδασκαλίας των μαθημάτων: Ιστορίας, Θρησκευτικών, Μελέτης Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας, που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, σε κάθε μάθημα θα επισημαίνονται ο γενικός και οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος, θα προτείνονται τα απαραίτητα μέσα και τα βασικά σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διδασκαλία (διαθεματικές διασυνδέσεις, γενικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που θα εμπλακούν οι μαθητές κτλ.) καθώς επίσης και ενδεικτικές διδακτικές ενέργειες. Τέλος, δειγματικές διδασκαλίες κατά μάθημα μπορεί ο εκπαιδευτικός να βρει στο βιβλίο: «Ο δάσκαλος στη σχολική τάξη» (Καραντζής, 2011, σελ. 39-80).

1. Ιστορία και Θρησκευτικά

1.1. Γενικός και ειδικοί σκοποί των μαθημάτων

α. Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας (ΥΠΑΔΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 225) και **Ειδικοί σκοποί** (ΥΠΑΔΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 230)

β. Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών

(ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 169) και **Ειδικοί σκοποί** (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 174).

1.2. Απαραίτητα μέσα για τη διδασκαλία της Ιστορίας και των Θρησκευτικών (Καραντζής, 2011)

- Χάρτες (για τον εντοπισμό της γεωγραφικής θέσης των γεγονότων), επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς τόπους, ναούς, μουσειοσκευές, φωτογραφίες, εικόνες, εκπαιδευτικά CDs, διάφορες ιστοσελίδες του διαδικτύου (Καραντζής και συνεργάτες, 2002) κ.λπ.
- Ιστορική γραμμή και διαγράμματα ιστορικών περιόδων (για την κατανόηση του χρόνου που διεξήχθησαν τα διάφορα γεγονότα και κυρίως αυτά πριν τη γέννηση του Χριστού).
- Επαναληπτικά μαθήματα (οργάνωση, ταξινόμηση, συστηματοποίηση, καλύτερη κατανόηση. ΠΡΟΣΟΧΗ!!! Τα επαναληπτικά δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται ως διαγωνίσματα, αλλά να χρησιμοποιούνται προκειμένου ο δάσκαλος να καταγράψει τις αδυναμίες των μαθητών του και να προγραμματίσει επανορθωτική διδασκαλία).
- Θρησκευτικές πηγές, κείμενα Αγίας Γραφής και Πατέρων της Εκκλησίας, εκκλησιαστικοί ύμνοι, ορθόδοξη παράδοση και παρακολούθηση ιερών μυστηρίων και ακολουθιών
- Εμπειρίες των μαθητών

1.3. Εκπόνηση σχεδίων εργασίας

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) προβλέπει το 10% περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος να αφιερωθεί στην υλοποίηση των σχεδίων εργασίας, που αποτελούν τον ιδανικό τρόπο για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και οδηγούν τους μαθητές στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων.

Έτσι, ένα σχέδιο εργασίας που ξεκινά από το μάθημα της Ιστορίας ή των Θρησκευτικών, μπορεί να συνδεθεί π.χ. με τη Γλώσσα (οι μαθητές εκφράζονται για κάποιο θέμα γραπτά ή προφορικά, παίρνουν συνεντεύξεις, διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα κτλ.), με τη Μελέτη Περιβάλλοντος (γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον), με την Αισθητική Αγωγή (εικαστικά, μουσική, θεατρικό παιχνίδι), με τα Μαθηματικά (καταμέτρηση επιφανειών, δημιουργία σχεδίων κτλ.) (Καραντζής, 2011, σελ. 49).

Ενδεικτικά σχέδια εργασίας προτείνονται από τους συγγραφείς των βιβλίων της Ιστορίας και ένα από αυτά αναλύεται στο αντίστοιχο βιβλίο

του δασκάλου {βλέπε π.χ. στο βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας της Γ' δημοτικού (σελίδες 13-15) τον σχεδιασμό και την ανάλυση του σχεδίου εργασίας: «Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου»}. Ομοίως για τα Θρησκευτικά, υποδείγματα σχεδίων εργασίας υπάρχουν στα βιβλία δασκάλου της Γ' τάξης, σελίδες 10-14 και της Δ' τάξης, σελίδες 10-14.

1.4. Η Τοπική Ιστορία

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας προβλέπει συστηματική ενασχόληση των μαθητών με την Τοπική Ιστορία (κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται για την Ιστορία της Γ' τάξης, όπου προτείνεται να αξιοποιηθούν γι' αυτόν τον σκοπό ευκαιρίες που δίδονται στις επισκέψεις των μαθητών στους διάφορους ιστορικούς τόπους και στα μουσεία της περιοχής).

Τα θέματα της Τοπικής Ιστορίας μπορούν να μελετηθούν και να διδαχθούν στο σχολείο, αλλά κυρίως να αποτελέσουν αντικείμενα διαθεματικής προσέγγισης μέσα από τις δραστηριότητες του μαθήματος της Ιστορίας και των άλλων μαθημάτων (ΟΕΔΒ, 2008- Καραντζής, 2011). Ο δάσκαλος της τάξης είναι αναγκαίο να γνωρίζει τον πλούτο των βιωμάτων που έχουν οι μαθητές του, έτσι ώστε να τα αξιοποιήσει και να τα συμπληρώσει προγραμματίζοντας οργανωμένες διδακτικές επισκέψεις στη γύρω περιοχή. Εκεί οι μαθητές θα παρατηρήσουν, θα καταγράψουν, θα συλλέξουν ιστορικό υλικό και θα το εκθέσουν και γενικά θα εμπλακούν σε δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να ενταχθούν στη δημιουργία ενός σχεδίου εργασίας. Ένα τέτοιο δείγμα σχεδίου εργασίας για την Τοπική Ιστορία υπάρχει στο βιβλίο Ιστορίας του δασκάλου της Ε' δημοτικού («Τα κάστρα του τόπου μου», σελίδα 29).

1.5. Βασικές διδακτικές ενέργειες

Κατά τη φάση της **αφόρμησης**, δηλαδή της προετοιμασίας των μαθητών για να δεχθούν τις πληροφορίες του νέου μαθήματος, ο δάσκαλος επιλέγει μία από τις παραπάνω εναλλακτικές προτάσεις:

- Σύνδεση με τα προηγούμενα. Ο δάσκαλος υποβάλλει συνήθως ερωτήσεις στους μαθητές αφενός για να διαπιστώσει αν κατανοήθηκαν τα προηγούμενα (διαγνωστική αξιολόγηση) και αφετέρου για να συνδέσει το νέο μάθημα με τα προηγούμενα.
- Από την επικεφαλίδα της ενότητας (προοργανωτής)
- Βιώματα μαθητών (επισκέψεις κ.λπ.)
- Από τις εικόνες του μαθήματος
- Από ένα περιστατικό της καθημερινής ζωής

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

- Από το άκουσμα διαφόρων ύμνων (θρησκευτικά)
- Άλλος πρόσφορος τρόπος

Ακολουθεί, στη συνέχεια η φάση της **προσφοράς της νέας ενότητας**, η οποία μπορεί να γίνει με τους ακόλουθους τρόπους:

- Με αφήγηση του Δ. αν αυτό προσφέρεται (π.χ. σπουδαία ιστορικά γεγονότα, θαύματα Ιησού Χριστού, Παραβολές Ιησού κτλ.).
- Από τα παιδιά με τη βοήθεια του βιβλίου (οι μαθητές μελετούν το κείμενο και ακολουθεί συζήτηση) ή
- Με άλλον πρόσφορο τρόπο που κρίνει ο δάσκαλος, π.χ. οι μαθητές ερευνούν τις ιστορικές πηγές, συλλέγουν δεδομένα, τα επεξεργάζονται, τα οργανώνουν και τα παρουσιάζουν στην τάξη.

Βασικό σημείο της διδακτικής προσέγγισης αποτελεί η **επεξεργασία** της νέας ενότητας.

Μια σωστή επεξεργασία ενός κειμένου Ιστορίας, Θρησκευτικών αλλά ακόμη και της Γλώσσας, πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι το βιβλίο των μαθητών περιέχει τέτοιου είδους δραστηριότητες. Κρίνουμε όμως σκόπιμο να δώσουμε παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων-δραστηριοτήτων, προκειμένου ο δάσκαλος να προσθέτει και δικές του ή να τροποποιεί τις υπάρχουσες του βιβλίου του μαθητή. Τέτοιες δραστηριότητες-ερωτήσεις μιας σωστής επεξεργασίας παραθέτουμε παρακάτω ταξινομημένες σε τέσσερις κατηγορίες: Ερωτήσεις – δραστηριότητες συλλογής, ταξινόμησης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων (Ματσαγγούρας, 2004, σελ. 291-292· Καραντζής, 2011, σελ. 34· Καραντζής, 2007, σελ. 128).

Ερωτήσεις για τη συλλογή δεδομένων:

Είναι ερωτήσεις ανάκλησης των βασικών σημείων του μαθήματος.

- Τι βλέπεις στην παρακάτω εικόνα;
- Ποιος ήταν ο αρχηγός των Ελλήνων στη μάχη ...
- Πότε έγινε το τάδε ιστορικό γεγονός;
- Ποια είναι τα κυριότερα σημεία του μαθήματος;
- Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις ...
- Κάνε τις παρακάτω αντιστοιχίσεις.

Ερωτήσεις για την οργάνωση δεδομένων:

Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές προβαίνουν σε συγκρίσεις, ταξινομήσεις και κατατάξεις στοιχείων ή γεγονότων του μαθήματος.

- Βάλε σε ομάδες τα ...
- Βρες τις ομοιότητες και τις διαφορές ...
- Ταξινόμησε χρονικά τα παρακάτω γεγονότα ...
- Κατάταξε σε φθίνουσα / αύξουσα φορά τα ...

Ερωτήσεις για την ανάλυση δεδομένων:

Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές καλούνται, κυρίως, να αναζητήσουν αφορμές και αιτίες γεγονότων και να διευκρινίσουν κάποια σημεία του μαθήματος.

- Ποιες αιτίες προκάλεσαν ...
- Ποια είναι η αφορμή του ... γεγονότος;
- Πώς αντιλαμβάνεσαι τη φράση / όρο ...
- Σου θυμίζει κάτι η φράση ...
- Σε πόσα μέρη μπορούμε να αναλύσουμε ...
- Τι ενδείξεις υπάρχουν για το γεγονός ότι ...
- Ποια στοιχεία είναι αυτά που σε κάνουν να ισχυρίζεσαι ότι ...

Ερωτήσεις για την υπέρβαση δεδομένων:

Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές, κυρίως, να κρίνουν και να χαρακτηρίζουν πρόσωπα και καταστάσεις, να εξάγουν συμπεράσματα, να εκφράζουν συναισθήματα και να παρουσιάζουν τα βασικά σημεία του μαθήματος σε μορφή διαγραμμάτων, σχεδιαγραμμάτων και πινάκων.

- Σε ποια συμπεράσματα καταλήγεις;
- Ποια είναι η βασική παραδοχή της άποψης ότι ...
- Πώς κρίνεις / εξηγείς το γεγονός ότι ...
- Πού φαίνεται ότι ...
- Ποιες αντιφάσεις υπάρχουν στη θέση ότι ...
- Πώς νομίζεις ότι ένιωσε ο ήρωας του διηγήματος ...
- Παρουσίασε με τη μορφή πίνακα τα γεγονότα...
- Φτιάξε έναν εννοιολογικό χάρτη των εννοιών του μαθήματος.
- Πώς μπορούμε να επαληθεύσουμε την υπόθεση ...

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης της νέας ενότητας λαμβάνει χώρα η φάση της **Αξιολόγησης** (Καραντζής, 2011, σελ. 30-31). Η αξιολόγηση μπορεί να είναι: α) **Αρχική-Διαγνωστική**: Ο δάσκαλος ελέγχει, αν έχουν κατανοηθεί έννοιες που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες. β) **διαμορφωτική**: Πραγματοποιείται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ο δάσκαλος παρακολουθεί τους διάλογους των μαθητών

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

του, την εκτέλεση των δραστηριοτήτων μέσα στις ομάδες, τον τρόπο που λύνουν τις ασκήσεις και απαντούν στις ερωτήσεις του βιβλίου του μαθητή και αναθεωρεί τους στόχους του, συμπληρώνει, επαναλαμβάνει σημεία που φαίνεται ότι δεν κατανοήθηκαν κ.τ.λ. γ) τελική: Γίνεται συνήθως στο τέλος της διδασκαλίας για να εξακριβώσει ο δάσκαλος, αν υλοποιήθηκαν οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να γίνει με φύλλο αξιολόγησης της ενότητας που διδάχθηκε (αν κρίνεται αναγκαίο) ή ολόκληρης της ενότητας των μαθημάτων ή αξιοποιείται το τετράδιο εργασιών του μαθητή.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι οι διαδικασίες (οι δραστηριότητες) αυτής της φάσης διαχέονται μέσα σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια γίνεται αντιληπτό ότι οι διάφορες φάσεις της διδασκαλίας μιας ενότητας (σε κάθε μάθημα) σε καμία περίπτωση δεν ακολουθούν πάντοτε μια γραμμική μορφή (Αφόρμηση- προσφορά νέου – επεξεργασία – εφαρμογή – ανακεφαλαίωση – αξιολόγηση κτλ.), αλλά αντίθετα πολλές φορές μπορεί να εμπλέκονται ή να βαδίζουν παράλληλα ή να συγχωνεύονται (Καραντζής, 2011, σελ.31).

2 Μελέτη Περιβάλλοντος

2.1 Γενικός και ειδικοί στόχοι του μαθήματος

α. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 371)

β. Ειδικοί σκοποί (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 378)

2.2 Κατάλληλες δραστηριότητες για το μάθημα της ΜτΠ

Οι βασικοί άξονες της Μελέτης Περιβάλλοντος είναι:

- Το ανθρωπογενές περιβάλλον
- Το φυσικό περιβάλλον
- Η αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος

Μέσα από τα βιβλία και τα τετράδια των μαθητών (ΟΕΔΒ, 2008), προτείνονται τα ακόλουθα είδη δραστηριοτήτων:

α) Καταιγισμός ιδεών

Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν αυθόρμητα τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα συζήτησης που έχει επιλεγεί. Οι απόψεις αυτές των μαθητών οργανώνονται και κάποιες από αυτές εξετάζονται στο πλαίσιο του προγραμματισμένου μαθήματος.

β) Εννοιολογικός χάρτης

Για τον σχεδιασμό και την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη οι μαθητές επιλέγουν τις βασικές έννοιες του μαθήματος και τις συνδέουν μεταξύ τους αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες, αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη (Elliott et al., 2008· Slavin, 2008).

γ) Ερμηνεία εικόνας

Είναι ένα βασικό εργαλείο για αφόρμηση, παρατήρηση και διερεύνηση ενός θέματος, συζήτηση σε ομάδες εργασίας κτλ. Η συστηματική μελέτη, παρατήρηση και περιγραφή της εικόνας από τους μαθητές είναι μία από τις κύριες επιδιώξεις του δασκάλου (Καραντζής, 2011, σελ. 53).

δ) Θεατρικό παιχνίδι

Πρόκειται για μια δημιουργική δραστηριότητα που ενθουσιάζει τον μαθητή, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και να αποκτήσει αυτογνωσία και ενσυναίσθηση (Καραντζής, 2011, σελ. 53). Οι μαθητές με αφορμή ένα θέμα υποδύονται κάποιο ρόλο, αυτοσχεδιάζουν και παράγουν προφορικό λόγο. Είναι μια θαυμάσια δραστηριότητα στο πλαίσιο όχι μόνο του μαθήματος της ΜτΠ αλλά και των άλλων μαθημάτων με την οποία οι μαθητές καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Καραντζής, 2007).

ε) Μελέτη στο πεδίο (περιβαλλοντικά μονοπάτια)

Πρόκειται για μια οργανωμένη εκπαιδευτική επίσκεψη σε φυσικό περιβάλλον, (βιωματική διδασκαλία) κατά την οποία γίνεται συστηματική παρατήρηση, καταγραφή δεδομένων, συλλογή υλικού, επιτόπια συζήτηση.

στ) Συνέντευξη – ερωτηματολόγιο

Η τεχνική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με ανθρώπους διαφόρων κοινωνικών χώρων, να συλλέξουν πληροφορίες και μαρτυρίες, που θα αποτελέσουν ένα σπουδαίο υλικό για τη μελέτη κάποιου θέματος.

ζ) Επίλυση προβλημάτων

Στα μαθήματα των θετικών επιστημών η στρατηγική της επίλυσης κάποιου προβλήματος κατέχει κύρια θέση (Καραντζής, 2011, σελ. 54). Έτσι και στο μάθημα της ΜτΠ οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν ή να διατυπώσουν το πρόβλημα, να καταθέσουν τις απόψεις τους για τη λύση του, να επιλέξουν την καλύτερη, να την επαληθεύσουν, να την εφαρμόσουν

και να αξιολογήσουν στο τέλος τα αποτελέσματα.

θ) Διαθεματικά σχέδια εργασίας

Το μάθημα της ΜτΠ από τη φύση του είναι διεπιστημονικό και γι' αυτό δίνει την ευκαιρία στον δάσκαλο και στους μαθητές για διαθεματικές προσεγγίσεις. Έτσι, στο πλαίσιο του 10% του ετήσιου διαθέσιμου χρόνου για τη διδασκαλία του μαθήματος της ΜτΠ, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με τα σχέδια εργασίας.

2.3 Βασικές διδακτικές ενέργειες

Κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας του μαθήματος της Μελέτης περιβάλλοντος ακολουθείται συνήθως η παρακάτω πορεία διδασκαλίας (Καραντζής, 2011, σελ. 54-55):

- Παρατήρηση – Προβληματισμός
Οι μαθητές, με αφορμή μια εικόνα, ή την παρατήρηση ενός φαινομένου της καθημερινής ζωής, ή τέλος από τον προκαταβολικό οργανωτή που σημειώνεται στην αρχή κάθε κεφαλαίου, καλούνται να συμμετάσχουν στη συζήτηση και να δώσουν απαντήσεις.
- Αναζήτηση υποθετικών λύσεων ή απαντήσεων (ανάδειξη ιδεών των μαθητών).
Οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις τους προσπαθώντας να δώσουν απάντηση στα ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν.
- Ερευνητική αναζήτηση και απόδειξη
Τις υποθέσεις τους οι μαθητές προσπαθούν να τις επαληθεύσουν με τη συστηματική αναζήτηση στοιχείων (μέσα από το βιβλίο ή από αλλού) και τον πειραματισμό, προκειμένου να δώσουν τη σωστή απάντηση στα ερωτήματα που τους γεννήθηκαν. Οι μαθητές εργάζονται κυρίως σε ομάδες.
- Γενίκευση – Διατύπωση συμπερασμάτων
Μετά τη συσχέτιση της παρατήρησής τους και με άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, οι μαθητές προχωρούν στη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων.
- Άσκηση – Εμπέδωση – Εφαρμογή - Αξιολόγηση
Ο δάσκαλος στη φάση αυτή διαπιστώνει αν οι προσφερθείσες

πληροφορίες έγιναν κατανοητές από τους μαθητές και κατά πόσο είναι ικανοί να τις εφαρμόσουν ή να τις μεταφέρουν σε άλλες καταστάσεις.

3. Γεωγραφία

3.1 Γενικός και ειδικοί σκοποί του μαθήματος

α. Γενικός σκοπός (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 622)

β. Ειδικοί σκοποί (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2002, σ. 623)

3.2 Βασικές γνωστικές επιδιώξεις

Όπως και στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος οι βασικές γνωστικές επιδιώξεις είναι:

- Γνώση φυσικών στοιχείων της επιφάνειας της Γης (φυσικό περιβάλλον)
- Γνώση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στον χώρο (ανθρωπογενές περιβάλλον)
- Γνώση της αλληλεπίδρασης - αλληλεξάρτησης ανθρώπων και στοιχείων γεωγραφικού χώρου
- Γνώση και ερμηνεία γεωγραφικών φαινομένων

Παράλληλα επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες για την αναγνώριση συμβολικών μορφών που σημειώνονται στους χάρτες όλων των μορφών, την παρατήρηση του χώρου, τη χαρτογράφηση και την ερμηνεία των διαφόρων δεδομένων και τέλος την αναζήτηση και επεξεργασία διαφόρων πληροφοριών.

Επομένως, Γεωγραφία δεν είναι το μάθημα όπου ο μαθητής επικεντρώνει το ενδιαφέρον του μόνο στις απαραίτητες γεωμορφολογικές γνώσεις, αλλά προχωρά και στην ερμηνεία των φαινομένων στον χώρο και στη συσχέτιση γεγονότων και αποτελεσμάτων. Η απόκτηση τόσο πολλών γνώσεων γύρω από τη γεωμορφολογία του γεωγραφικού χώρου, το κλίμα, τα προϊόντα, τις ασχολίες των κατοίκων κτλ. έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των δηλωτικών γνώσεων και κατά συνέπεια την καταπόνηση της μνημονικής λειτουργίας. Έτσι, βασική επιδίωξη του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν την ικανότητα να προχωρούν σε γενικεύσεις κάποιων βασικών γεωγραφικών εννοιών, οι οποίες αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Παράδειγμα: Παρατηρώντας οι μαθητές έναν γεωφυσικό χάρτη μιας περιοχής, επιδιώκουμε να είναι σε θέση να εικάσουν το κλίμα της, τα

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

προϊόντα και τις ασχολίες των κατοίκων, την οικονομική ανάπτυξη κτλ. (Καραντζής, 2011, σελ. 58).

3.3 Αρχές στις στηρίζεται η διδασκαλία της Γεωγραφίας

Οι βασικές αρχές που στηρίζεται η διδασκαλία της Γεωγραφίας είναι (Καραντζής, 2011, σελ. 58)

- Συνεργατική μάθηση
- Ενεργητική συμμετοχή μαθητών
- Αξιοποίηση βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών
- Χρήση άφθονων μέσων (χάρτες διαφόρων μορφών, εικόνες, cds, διαδίκτυο)
- Παρατήρηση και άντληση στοιχείων από τον χάρτη και το άμεσο περιβάλλον
- Εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης

3.4 Βασικές διδακτικές ενέργειες

Κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας του μαθήματος της Γεωγραφίας ακολουθείται συνήθως η παρακάτω πορεία διδασκαλίας (Καραντζής, 2011, σελ. 59):

- Προοργανωτές - Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος των μαθητών (Αφόρμηση- Προβληματισμός)
- Προσφορά και Επεξεργασία της ενότητας από τους μαθητές με δραστηριότητες και κατάλληλο υλικό (κείμενο, σκίτσα, χάρτες, εικόνες κλπ.).
- Διατύπωση συμπερασμάτων. Δηλαδή τίγονται θέματα που αναφέρονται π.χ. στη θέση ενός τόπου, στα χαρακτηριστικά του, στις χωρικές αλληλεπιδράσεις κτλ. (Τι και πού, πώς εξηγείται και γιατί σε αυτήν τη θέση, ποια επίδραση έχει το κλίμα στη ζωή των κατοίκων κτλ.).
- Ανακεφαλαίωση. Ανάγνωση από τους μαθητές του κειμένου από το βιβλίο του μαθητή.
- Εμπέδωση – Τελική αξιολόγηση: Λύση των ασκήσεων του τετραδίου του μαθητή.

Τέλος, βασική επίδιωξη του δασκάλου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος είναι να αναδεικνύονται οι αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τις διάφορες γεωγραφικές έννοιες (Κατσίκης, 1999) π.χ. η σχέση που συνδέει: 1) τη γεωφυσική θέση ενός τόπου με το κλίμα, τις ασχολίες των κατοίκων και τα προϊόντα, 2) τη γεωπολιτική θέση ενός τόπου με την ιστορική

διαδρομή του, 3) την πυκνότητα του πληθυσμού ενός τόπου με τις ευκαιρίες που παρέχονται στους κατοίκους να ζήσουν άνετα και δημιουργικά σ' αυτό το μέρος. κτλ.

Βιβλιογραφία

- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield - Cook, J., Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματική μάθηση* (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραντζής, Ι. (2011). *Ο Δάσκαλος στη Σχολική τάξη: Βασικές Ψυχο-Παιδαγωγικές και Διδακτικές Εφαρμογές*. Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές Βασικών Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραντζής, Ι., Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φραγκούλης, Ι. & Φωκάς, Ε. (2002). *Η διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με ηλεκτρονικό υπολογιστή: Διδακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κατσίκης, Α. (1999). *Διδακτική της Γεωγραφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας ΙΙ. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΕΔΒ (2008). *Διδακτικά βοηθήματα των μαθημάτων (βιβλία και τετράδια μαθητή και βιβλίο δασκάλου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Slavin, R. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη* (μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΔΒΜΘ - ΠΙ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αξιολόγηση Μαθητών και Δημιουργικότητα: Ο Ρόλος της Διαθεματικότητας

*Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και κυρίως η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής ζωής και της παιδαγωγικής πρακτικής γενικότερα· η έννοια της αξιολόγησης ενέχει στοιχεία και αρχές από συγγενή με την εκπαίδευση επιστημονικά πεδία, τα οποία διασυνδέονται εκτεινόμενα με διαθεματικό τρόπο ώστε να αποκτήσουν το διδακτικό νόημα που να έχει όφελος για το κάθε άτομο και την κάθε κοινωνία (Αλαχιώτης & Καρατζια-Σταυλιώτη, 2009· Κασσωτάκης, 1999· Κωνσταντίνου 2004· Solomon & Tsatsaroni, 2001). Χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους και σε ποικιλία μορφών και αξίζει να καταγραφεί ότι, διαχρονικά, η διδασκαλία και η μαθητική αξιολόγηση είχαν αντιμετωπισθεί εννοιολογικά με τρόπο διαφορετικό και συνήθως διαχωριστικό (Gipps 1994)· γεγονός που επηρέαζε και τα μοντέλα αξιολόγησης που εκάστοτε εφαρμόζονταν. Πρόσφατες μελέτες (Broadfoot, 1999· Shepard, 1999· Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2012· Αλαχιώτης, Καρατζια-Σταυλιώτη & Νικήτα, 2012) έχουν δείξει ότι οι κατά καιρούς εφαρμοζόμενες μέθοδοι μαθητικής αξιολόγησης είχαν άμεση σχέση με το σκοπό που αυτή υπηρετούσε αλλά και με τις κυρίαρχες θεωρητικές και κοινωνικοπολιτικές τάσεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου και την κατάλληλη σχολική παιδαγωγική.

Η συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών εξακολουθεί

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

να αφορά ζητήματα που είχαν τεθεί διαχρονικά όπως λ.χ. την εφαρμογή ποικιλίας μορφών αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, την αξιολογική περιγραφή του τρόπου εργασίας στην τάξη, τη δημιουργία του φύλλου παρατήρησης των επιδόσεων του κάθε μαθητή, τη διαμόρφωση φακέλου εργασιών για τον κάθε μαθητή, τη σημασία της προφορικής αξιολόγησης, το ρόλο των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών και σταθμισμένων ψυχομετρικών τεστ και τη σημασία των μορφών της αρχικής, της διαμορφωτικής ή συνεχούς και της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης (Gipps, 1994· Karatzia-Stavlioti, 2010· Nuttal 1994)

Τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιήθηκε μια μετατόπιση στο 'παράδειγμα' της αξιολόγησης από το κυρίαρχο της ψυχομετρίας και το ευρύτερο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τις σταθμισμένες δοκιμασίες (τεστ)/εξετάσεις προς την κουλτούρα της αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της μάθησης (Torrance, 1995· Gipps, 1994)· μια μετατόπιση που 'απαιτούσε' την αναπλαισίωση και επανατοποθέτηση της έννοιας της αξιολόγησης. Σε πιο συγκεκριμένο τόνο, ένα επιστημονικό παράδειγμα δημιουργείται από μια ομάδα αλληλοσυνδεδεμένων εννοιών, οι οποίες παρέχουν το πλαίσιο δια του οποίου παρατηρούμε και κατανοούμε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή δραστηριότητα. Η μετατόπιση του παραδείγματος πραγματοποιείται όταν το υπάρχον παράδειγμα δεν παρέχει τη δυνατότητα αντιμετώπισης ενός σημαντικού προβλήματος (Kuhn, 1970). Τις τελευταίες δεκαετίες αφενός η εφαρμογή του παραδοσιακού ψυχομετρικού μοντέλου αξιολόγησης στην εκπαίδευση υφίστατο σοβαρή κριτική (Gipps, 1994· Shepard, 2000) και αφετέρου ο χώρος των παιδαγωγικών, ως πεδίο με διεπιστημονική βάση και αρχές ολιστικής μάθησης και διαθεματικού χαρακτήρα, δέχεται όλο και περισσότερο επιρροές από 'γειτονικά' επιστημονικά πεδία των οποίων η ενασχόληση αφορά στη μάθηση από διαφορετικές οπτικές και κυρίως στη βάση της προώθησης της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Σχετικές είναι λ.χ. οι Νευροεπιστήμες (μελέτη ανθρώπινου εγκεφάλου), η Βιολογία (βιολογία της μάθησης) κ.ο.κ· γεγονός που έχει αναγνωριστεί και από διεθνείς οργανισμούς και μορφώματα που επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές, όπως είναι ο ΟΟΣΑ (OECD, 2007) και η Ευρωπαϊκή Ένωση (EU, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ανιχνευθούν οι κυρίαρχες τάσεις που παρουσιάστηκαν στο πεδίο της αξιολόγησης του μαθητή, κυρίως σε σχέση με την έννοια της δημιουργικότητας με απώτερο στόχο την ανάδειξη και κατανόηση των σημερινών θεωρητικών αναζητήσεων και παιδαγωγικών πρακτικών, όπως αυτές προβάλλονται στην υλοποίηση διαθεματικών προσεγγίσεων και την προώθηση της μάθησης (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008· Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· OECD-

CERI, 2007)· όπως λ.χ. οι σχετικές με τη βιολογία της μάθησης στη βάση της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού ή της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας.

Θεωρητικές Αναφορές

Από παλιά η εκπαίδευση ερμηνευόταν ως ένας πολύπλοκος πολιτισμικός θεσμός (λ.χ. Sadler, 1900 στο Ματθαίου, 2002), κατά τη μελέτη του οποίου, θα πρέπει να είναι γνωστό ότι, τα πράγματα έξω από το σχολείο, συχνά, είναι περισσότερο σημαντικά από αυτά μέσα σε αυτό. Στις σύγχρονες ραγδαίες μεταβαλλόμενες κοινωνίες, αναγνωρίζεται η ύπαρξη διάδρασης και διασυνδέσεων ανάμεσα στις εκφάνσεις λ.χ. του τοπικού και του διεθνούς (Cowen, 2002). Στη βάση αυτή το εγχείρημα της εκπαιδευτικής μελέτης αναδεικνύεται ιδιαίτερα πολύπλοκο και εμπεριέχει δυσκολίες, οι οποίες θα μπορούσαν να ξεπεραστούν μόνο μέσα από την αξιοποίηση στέρεας θεωρητικής βάσης και του διαρκούς ελέγχου και διασταύρωσης των πληροφοριών και δεδομένων που συλλέγονται. Η διαχρονική μελέτη, λοιπόν, της *αξιολόγησης*, η οποία προηγείται για να συνδεθεί με αυτή της *δημιουργικότητας*, στοχεύει: (α) στην επισήμανση των κυρίαρχων τάσεων και μετατοπίσεων στο σχετικό πεδίο και (β) στην περιγραφή των μοντέλων αξιολόγησης σε ειδικά επιλεγμένες περιπτώσεις σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Η επιλογή των περιπτώσεων γίνεται στη βάση της επίδρασης που το σχετικό μοντέλο αξιολόγησης που αξιοποιείτο είχε στην αντίστοιχη ερευνητική βιβλιογραφία ή/και εκπαιδευτική πολιτική.

Οι θεωρίες για την αξιολόγηση του μαθητή συνδέονται άμεσα με τον κυρίαρχο ρητορικό λόγο, τα μοντέλα και τις τεχνικές που εφαρμόζονταν (Karatzia-Stavlioti, 2010). Στο ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα οι κεντρικές ιδέες της κοινωνικής αποδοτικότητας και της επιστημονικής διαχείρισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) συνδέονται στενά με τις κυρίαρχες θεωρητικές παραδοχές για τον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή, όπως λ.χ. με τις θεωρίες για τις ατομικές διαφορές, τις σχετικιστικές, τις αναπτυξιακές και τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης· κατάσταση που αποτέλεσε τη βάση στις μελέτες επιστημονικής μέτρησης των επί μέρους ικανοτήτων και της επιδεξιότητων των μαθητών. Οι βασικές έννοιες του πεδίου της αξιολόγησης, όπως, για παράδειγμα, αυτές της μέτρησης, της ικανότητας και της μάθησης απέκτησαν ποικιλία ερμηνειών διαχρονικά, αλλά και εφαρμόστηκαν με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικά πλαίσια.

Η έννοια της *δημιουργικότητας* εμφανίστηκε αρχικά κατά τις προσπάθειες ερμηνείας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στο πλαίσιο

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

γενικότερης μελέτης της νόησης (νοημοσύνης και συναισθηματικότητας) του ανθρώπου, προσπάθειες που κατέληξαν σε διάφορα μοντέλα και αποσαφηνίσεις στα οποία η αξιολόγηση του μαθητή είχε ιδιαίτερη σχετική θέση. Αξίζει, λόγου χάριν, να αναφερθεί ως μια από τις πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας, η άποψη του Guilford (1950) για τη νοημοσύνη του ανθρώπου, την οποία διακρίνει σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα. Η συγκλίνουσα ταυτίζεται με την κριτική σκέψη, καθότι εστιάζεται στην εξεύρεση μιας λογικής και σωστής απάντησης και είναι ελεγχόμενη και προσανατολισμένη στην πραγματικότητα ως συνδεόμενη με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες. Η αποκλίνουσα σκέψη, ως συνυφασμένη με τη δημιουργικότητα, τείνει προς την εξεύρεση πολλών, διαφορετικών και εξίσου αποδεκτών λύσεων σε ένα πρόβλημα, ζήτημα ή θέμα· λύσεις όμως, οι οποίες συνήθως στηρίζονται σε διαισθητικές ασύμβατες συνδέσεις και αναλογίες που χαρακτηρίζονται από το νεωτεριστικό και όχι από το γενικά (κοινωνικά) αποδεκτό ως λογικό.

Η *διαθεματικότητα – διαθεματική μάθηση*, όπως αυτή αντιμετωπίζεται στο «Ελληνικό μοντέλο» στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- (ΔΕΠΠΣ) (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006· Αλαχιώτης & Καρατζιά–Σταυλιώτη, 2009) εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά τόσο της κριτικής σκέψης όσο και της δημιουργικής, καθώς προαπαιτεί την καλλιέργεια τόσο της συγκλίνουσας όσο και της αποκλίνουσας σκέψης. Κατάσταση που είναι εμφανής στα κείμενα του ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), στα οποία τίθεται το πλαίσιο για διαθεματικές διασυνδέσεις (βασικές διαθεματικές έννοιες) των θεμάτων από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να φωτίζονται πολυπρισματικά και να γίνεται η προβολή τους στην καθημερινή ζωή, καλλιεργώντας τις δεξιότητες για δια βίου μάθηση και δημιουργία· προβάλλοντας, δηλαδή, την παιδαγωγική πράξη στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Οι ερευνητές στο πεδίο της δημιουργικότητας (Gardner, 2004· Torrance, 1995) αναφέρουν ότι αυτή θα πρέπει να καλλιεργείται οριζόντια (σε όλα τα μαθήματα και σχολικές δραστηριότητες) και διαθεματικά (με προβολή σε ζητήματα, θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής)· κατάσταση που θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και τις εφαρμοζόμενες διδακτικές μεθοδολογίες αλλά και τους τρόπους αξιολόγησης. Όπως έχουμε ήδη υποστηρίξει η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν ένα τρίπτυχο με αλληλεπιδράσεις και διαρκή τροφοδότηση που δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί και σημειώνεται ως Διδασκαλία-Μάθηση-Αξιολόγηση (Δ-Μ-Α) (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, Αλαχιώτης & Καρατζιά–

Σταυλιώτη, 2009). Η δυνατότητα των ατόμων να εφαρμόζουν τις επί μέρους γνώσεις και δεξιότητες σε νέες καταστάσεις - διαθεματικά δηλαδή- επεκτείνεται και διά βίου, δεδομένου ότι η ανθρώπινη ζωή δεν περιορίζεται στα χρόνια του σχολείου, όπως επίσης και ότι η μάθηση δεν σταματά με τη λήξη της τυπικής μορφής εκπαίδευσης.

Η *δημιουργικότητα* δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια απλή δεξιότητα, ούτε είναι δυνατόν να απομονωθεί ή/και να χρησιμοποιηθεί «κατά βούληση» (EU, 2008). Είναι πολύπλευρη και πολυπαραγοντική, αναγνωρίσιμη σε πολλά επίπεδα και με ποικιλία εκφάνσεων· στηρίζεται δε στην αλληλεπίδραση μανθάνοντος και (παιδαγωγικού/μαθησιακού) περιβάλλοντος και επιτρέπει την ανάδειξη των δημιουργικών δυνατοτήτων όλων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην εξέλιξη του πολιτισμού και της επιστήμης. Τα κυρίαρχα μοντέλα αξιολόγησης μαθητών κατά τον 20^ο αιώνα και οι θεωρητικές τους παραδοχές παρουσιάζονται σε προηγούμενες εργασίες της υποφαινόμενης (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· Karatzia-Stavlioti, 2010· Καρατζια-Σταυλιώτη, 2011)· στο παρόν κείμενο γίνεται εστίαση κυρίως στις προεκτάσεις και τις αναδειχθείσες θεωρήσεις κατά τον 21^ο αιώνα.

Αποσαφήνιση Πλαισίου και Βασικών Εννοιών

Από κοινωνιολογική σκοπιά, οι διαδικασίες αξιολόγησης θεωρούνται ως μηχανισμοί μέσα από τους οποίους η κυρίαρχη ιδεολογία μεταφράζεται σε εκπαιδευτικές δομές και σχολικές διαδικασίες (Broadfoot, 1999· Bernstein, 1999). Το σύστημα αξιολόγησης που αναδύθηκε με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης στις βιομηχανικές κοινωνίες, είναι, ως εκ τούτου, οργανικά συνδεδεμένο με συγκεκριμένο μοντέλο κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με το οποίο κυριαρχούσαν τα χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της εργασίας, της γραφειοκρατίας και της εποπτείας. Χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις αλλαγές στις βάσεις των κοινωνικών θεσμών, οι οποίες εμφανίζονται με τη μετάβαση προς τη βιομηχανική κοινωνία (Bernstein, 1999).

Οι κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές μετά το Β Παγκόσμιο πόλεμο οδήγησαν τις διάφορες χώρες να στραφούν στην εκπαίδευση για να προωθήσουν ζητήματα πολιτικής προτεραιότητας όπως λ.χ. ήταν για τις ΗΠΑ ο νεοτεχνολογικός ψυχρός πόλεμος και για την Ευρώπη η αναγκαιότητα για επιστημονική έρευνα και αριστεία. Περιπτώσεις στις οποίες αξιοποιούνταν οι ονομαζόμενες παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης με σταθμισμένα ψυχομετρικά και, μετέπειτα, τα εκπαιδευτικά τεστ και εξετάσεις.

Στο κείμενο που ακολουθεί και στις αναφορές που γίνονται για

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

την περιγραφή του τοπίου της αξιολόγησης των μαθητών στον 21^ο αιώνα, χρησιμοποιούνται συχνά οι έννοιες **ικανότητα** και **δεξιότητα** αλλά και η **επίδοση** και ο **στόχος** των οποίων θεωρείται χρήσιμη η αποσαφήνιση, παρόλο που η δημιουργία ενός γενικά αποδεκτού ορισμού θεωρείται ένα δύσκολο εγχείρημα. Για την αποσαφήνιση των όρων απαιτούνται συμφωνίες ως προς τον τρόπο χρήσης του όρου δεξιότητα (competence), η οποία συγγέεται ή ταυτίζεται και με την ικανότητα (capacity) ή την κλίση (skill) ακόμη και την τεχνογνωσία (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Υπό το πρίσμα αυτό, υποστηρίζεται ότι δεν υφίστανται σοβαρά επιστημολογικά ή παιδαγωγικά κριτήρια για τη θεμελιώδη διάκριση ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Fourez, 1998). Παρ' όλα αυτά, θα επιχειρηθεί μια περιγραφική κυρίως προσέγγιση των εν λόγω όρων, καθώς εκτιμάται ότι υπάρχουν διαφορές και γι' αυτό πρέπει να αξιοποιούνται με διακριτό τρόπο. Χρησιμοποιούμε, λόγου χάριν, στην καθημερινότητα τον όρο **αν-ικανότητα** όταν δεν μπορεί κάποιος να κάνει κάτι συγκεκριμένο και τον όρο **α-δεξιότητα** όταν δεν μπορεί να το κάνει καλά. Υπάρχει δηλαδή σοβαρή διαβάθμιση μεταξύ ικανότητας και δεξιότητας στην εννοιολογική τους χρήση.

Η **δεξιότητα** λοιπόν θα μπορούσε να εκληφθεί ως γνώση· παραπέοντας με αυτό τόσο στην ενεργή δραστηριότητα του μαθητή όσο και στο όφελός του. Υπό αυτή τη θεώρηση, η καλλιέργεια της δεξιότητας αντανακλά μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική. Η δεξιότητα θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί και ως μια μορφή ευφυΐας με πρακτική εφαρμογή σε διάφορες καταστάσεις (που έχουν νόημα για το μαθητή) και σε πλαίσια άλλα από εκείνο της συγκεκριμένης μάθησης· μια δυναμική θεματική γνώση δηλαδή που ενεργοποιεί θεωρητικές πρακτικές και ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να είναι η δυνατότητα με βάση την οποία θα αξιοποιούσε κάποιος ένα σύνολο γνώσεων, τεχνογνωσίας και στάσεων που συμβάλλουν στην ολοκλήρωση μιας κατά περίπτωση πρακτικής συμπεριφοράς με τρόπο δημιουργικό (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· Gipps, 1999· Maingain, Dufour & Fourez, 2002).

Η **ικανότητα** πάλι μπορεί να θεωρηθεί ως η (εγγενής) κλίση στο να μπορεί να κάνει κάποιος κάτι. Έχει δηλαδή ένα χαρακτηριστικό υποκειμενικό και αόριστο. Γι' αυτό δεν μπορεί να διδαχθεί όπως η δεξιότητα και είναι δύσκολα αξιολογήσιμη. Η ικανότητα θεωρείται το βασικό εργαλείο υπόβαθρο που επιτρέπει την κατάκτηση της γνώσης, είναι η διαθεματική εκείνη γνωσιακή δραστηριότητα που πρέπει να υπάρχει για να ενεργοποιηθεί η δεξιότητα. Αυτή η έκφραση της δεξιότητας μπορεί τελικά να προτυποποιηθεί για ποικίλες χρήσεις και να γίνει αποτελεσματικότερη (Maingain, Dufour & Fourez, 2002).

Η *επίδοση* θεωρείται «προϊόν» και είναι το ορατό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ικανότητες και δεξιότητες ή ανάμεσα σε βασικές και επιμέρους δεξιότητες. Είναι η αποτελεσματική δράση που αποκαθιστά την ισορροπία ατόμου-παιδαγωγικού περιβάλλοντος και αποκαλύπτει τη νέα δεξιότητα ή/και την έκφανση της βασικής δεξιότητας η οποία έχει προκύψει από τη μάθηση αλλά και το βαθμό αφομοίωσής της.

Ο κάθε διδακτικός και (κυρίως) διαθεματικός **στόχος** λοιπόν αποτελεί την παιδαγωγική πρόθεση που κοινοποιείται με μια δήλωση σχετικά με την αλλαγή η οποία αναμένεται για το μαθητή. Είναι η περιγραφή της συμπεριφοράς και των νοητικών εφοδίων που πρέπει να κατακτηθούν, και πιο συγκεκριμένα αφορά:

- (α) Την περιγραφή της *νοητικής διεργασίας* που πρέπει να τεθεί σε ενέργεια, αλλά και της γνώσης που πρέπει να ενεργοποιηθεί και
- (β) Την περιγραφή της *παρατηρήσιμης και ορατής συμπεριφοράς*, της επίδοσης που θα μπορέσει να εκδηλώσει ο μαθητής ώστε να *επιλύσει μια «προβληματική»* με στόχο την κατάκτηση της νέας γνώσης ή/και της εφαρμογής της σε νέα πλαίσια.

Τα επίπεδα ιεράρχησης των στόχων, οι οποίοι πάντοτε συνδέονται με την επίδοση (βλ. Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009) χρησιμοποιούνται ακόμη και τον 21ο αιώνα και συμπυκνώνονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, σε αυτή της *ανάκλησης*, της *εφαρμογής* και της *επίλυσης προβλημάτων*: καταστάσεις δηλαδή στις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να μεταφέρει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές του σε νέες καταστάσεις: γεγονός που θα μπορούσε να εκληφθεί υποστηρικτικό επιχείρημα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, αν και η αποτελεσματικότητά του θα αντικρουόταν από την έλλειψη έμφασης στις διασυνδέσεις και προεκτάσεις ώστε η μάθηση να μην είναι κατακερματισμένη. Σε σχετικές έρευνες αποκαλύπτεται ότι στον έλεγχο της επίδοσης στην τάξη κυριαρχεί το επίπεδο ανάκλησης και συχνά δεν αντικατοπτρίζονται οι διδακτικοί στόχοι που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, σε περιπτώσεις στις οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί έμμεσοι τρόποι αξιολόγησης υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων (λ.χ. επίλυση προβλήματος) έχει καταδειχθεί ότι στην πραγματικότητα αξιολογείται η επάρκεια των μαθητών σε συγκεκριμένες εφαρμογές και όχι στην αληθινά επιθυμητή εκμάθηση, η οποία αποτελεί τον απώτερο στόχο.

Η απομάκρυνση της προσπάθειας των ερευνητών από μοντέλα επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων που βασίζονται στη θεωρία των ΑΠΣ (Τριλιανός, 2002) οδήγησε στην ανάδειξη της φιλοσοφίας αναδιαμόρφωσης αντίστοιχων μαθησιακών σκοπών και στόχων. Αυτή

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

η προσέγγιση χαρακτηρίστηκε από τον επαναπροσδιορισμό του γενικού πλαισίου αξιολόγησης στο οποίο κυριαρχούσαν τα ακαδημαϊκής γνώσης θέματα. Στα μοντέλα αυτά αναγνωρίστηκε η σημασία αυτών των πτυχών της μάθησης, που προωθούνται μέσω μιας ευρύτερης ποικιλίας διαφορετικών θεμάτων· κατάσταση που αντανακλούσε κάποια σπερματικά στοιχεία της *διαθεματικής μάθησης*.

Κύρια ιδέα στο πεδίο αυτό είναι ότι οι έννοιες τόσο της *προόδου* του κάθε μαθητή κατά τη διαδικασία μάθησης όσο και της *μεταφερσιμότητας*, δηλαδή της δυνατότητας μεταφοράς και αξιοποίησης των εννοιών και των ιδεών που βρίσκονται σε συγκεκριμένο περιεχόμενο μάθησης, κατέχουν κεντρικό ρόλο στις θεωρίες μάθησης. Στη βάση αυτή θεωρείται σημαντικό να προσδιοριστούν οι διαφορετικές μορφές δεξιοτήτων που αξιοποιούνται κατά την *εφαρμογή της υπάρχουσας μάθησης σε νέες καταστάσεις*. Η επιτυχία στην εκμάθηση εξαρτάται από την ευέλικτη χρήση των διαφορετικών στρατηγικών μάθησης απ' όλους τους μαθητές (Shepard, 2000). Ζωτικός είναι επίσης και ο *ρόλος της εμπιστοσύνης και του συνεργατικού κλίματος που επικρατούν στην τάξη*, ώστε να επιτευχθεί ο αποτελεσματικός συνδυασμός του γνωσιακού περιεχομένου, της μαθησιακής στρατηγικής και της επιδεξιότητας. Η παρώθηση και η αυτοκυριαρχία προβάλλουν ως κεντρικά στοιχεία για τη μαθησιακή επιτυχία κάθε μαθητή, καθώς μέσω αυτών καλλιεργούνται η *ελεγχόμενη δράση*, η *προσεκτική εφαρμογή* και διάφορες άλλες *μεταγνωσιακές δεξιότητες* που συνιστούν την *κριτική σκέψη* (Torrance, 1995· Τριλιανός, 1997) και θα υποστηρίξουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας· πλαίσιο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για μια πιο αποτελεσματική αξιολόγηση.

Έρευνες στο πεδίο της κριτικής σκέψης και μεταγνώσης (βλ. Τριλιανός, 1997) αποκαλύπτουν το σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης στη ανάδειξη ποικιλίας παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης. Τέτοιοι παράγοντες είναι, λόγου χάριν:

- (i) η στάση του μαθητή ως προς τη σχολική εργασία,
- (ii) η παρώθηση και το αίσθημα του ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας,
- (iii) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση,
- (iv) το αίσθημα της εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και την κοινωνία γενικότερα και, τέλος,
- (v) η αυτοεκτίμησή του.

Η πρόσφατα αυξανόμενη αναγνώριση της αδυναμίας της παραδοσιακής αξιολόγησης να συμβάλει προς την *αναβάθμιση της μάθησης στο σχολείο* αποτέλεσε ένα βασικό αίτιο για την αναζήτηση

νέων προσεγγίσεων αξιολόγησης του μαθητή. Εφαλτήριο προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν: (i) το διαρκές ενδιαφέρον για το σημαντικό αλλά και διφορούμενο ρόλο της προσωπικής μορφής αξιολόγησης, (ii) η σταδιακή ισχυροποίηση του παιδαγωγικού λόγου σχετικά με την υιοθέτηση προσεγγίσεων αξιολόγησης που προωθούν αντί να αναχαιτίζουν τη μάθηση, (iii) η ανάδειξη της αναγκαιότητας ενίσχυσης νέων μορφών μαθησιακών αποτελεσμάτων· χαρακτηριστικών δηλαδή που απαιτούνται από τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική και νεοτεχνολογική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση και αποσαφήνιση ενός ευρύτερου φάσματος δεξιοτήτων και προσόντων για τα άτομα-μέλη των σύγχρονων κοινωνιών.

Η τάση για τη διαμόρφωση αξιολογικών δοκιμασιών και εξειδικευμένων τεστ, στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, συνέβαλε στην απόδοση αξιολογικής έμφασης σε διακριτές δεξιότητες άμεσων συμπεριφοριστικών αποτελεσμάτων, τα οποία να είναι δυνατόν να καταμεριστούν και να εφαρμοστούν σε ατομική βάση, αλλά και να συνδεθούν με το κάθε ΑΠΣ (2000· Kelly, 2004)· κατάσταση που μάλλον δεν ήταν υποστηρικτική της βελτιωτικής ανάπτυξης των τεχνικών αξιολόγησης στο πλαίσιο των συνεργατικών και ερμηνευτικών-μεταγνωσιακών πτυχών της εκμάθησης των οποίων η ιεραρχική δομή απολήγει στη *δημιουργικότητα*. Στη βάση αυτή η μελέτη μεγάλου αριθμού των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· Karatzia-Stavlioti, 2010) αναδεικνύει τις σοβαρές ελλείψεις που ενυπάρχουν σε αυτές. Και τούτο διότι στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που επεκράτησαν τον 20^ο κυρίως αιώνα:

1. Αξιοποιείται συνήθως μια θεώρηση της μάθησης, στην οποία δεν εκφράζονται σημαντικές νέες επιστημονικές εξελίξεις (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008· OECD, 2007).
2. Δεν ενθαρρύνεται μέσα από το περιεχόμενό τους η εκμάθηση όλων των δεξιοτήτων που τίθενται ως σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2004· Shepard, 2000).
3. Η στάση του κάθε μαθητή ως προς τη μάθηση είναι δυνατόν να επηρεαστεί αρνητικά από τις διαδικασίες αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται και, κατά συνέπεια, να υπάρξουν ανάλογες επιπτώσεις στο κλίμα της τάξης συνολικά· κατάσταση που ενδέχεται να έχει και κοινωνικές προεκτάσεις (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· Glover et al, 1989· Κασσωτάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 2007).
4. Δημιουργείται και ενισχύεται η τάση στους χρήστες αυτών των αξιολογήσεων να αξιοποιούν τις επιδόσεις με όρους που δεν είναι

εποικοδομητικοί: είτε ως βάση για να κριθούν οι γνωσιακές επιδόσεις των ατόμων (π.χ. σε διαδικασίες επιλογής), είτε ως πλαίσιο για λογοδοσία και διασφάλιση ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή σε εθνικό επίπεδο (Broadfoot, 1999· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Ακόμα και σε πολλές σύγχρονες εφαρμογές αξιολόγησης αναγνωρίζεται ένα βασικό μειονέκτημα: η αδυναμία των τρόπων αξιολόγησης να συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης του κάθε μαθητή· να είναι δηλαδή παιδαγωγικά αποτελεσματικές. Στις αποτελεσματικές προσεγγίσεις αξιολόγησης θα πρέπει να αποτιμάται η *σημαντική μάθηση*, με τρόπο που να ενισχύεται η επιθυμητή επίδοση και να παρέχεται αξιόπιστη πληροφόρηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Baker et al, 1991). Ειδικότερα, η αξιολόγηση θα πρέπει να αφορά περισσότερο τους γενικούς σκοπούς και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης, όπως είναι η βαθύτερη κατανόηση σε γνωσιακό επίπεδο και η επίλυση προβλημάτων με τρόπο που να καλλιεργούνται η *κριτική σκέψη* και η *δημιουργικότητα*. Το ζήτημα του προσδιορισμού και της εκτίμησης των γενικών αυτών σκοπών είναι σημαντικό και, ως εκ τούτου, αποτέλεσε πόλο ενασχόλησης επιστημόνων από διαφορετικά σχετικά με την εκπαίδευση πεδία, με συνακόλουθο τη δημιουργία σε κάθε περίπτωση ανάλογου περιεχομένου μοντέλων· προσέγγιση που καθορίζει τις θεωρητικές κατευθύνσεις που περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

Σύγχρονα Μοντέλα Μαθητικής Αξιολόγησης

Τα σύγχρονα μοντέλα θα μπορούσαν να οργανωθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες που με τη σειρά τους εμπεριέχουν σχετικές υποκατηγορίες:

- α) αυτά που βασίζονται στον καθορισμό δεξιοτήτων και αναπτύσσονται κυρίως τον 21^ο αιώνα, τα οποία καθορίζονται σε διαφορετικά επίπεδα, όπως σε:
 - i) εθνικό επίπεδο, στα εθνικά ΑΠΣ,
 - ii) επίπεδο ΕΕ και
 - iii) διεθνές επίπεδο στις (διαθεματικές) δεξιότητες επίλυσης προβλήματος των εξεταστικών δοκιμασιών του PISA, OECD (2004).
- β) Τα συνδυαστικά μοντέλα (ως μια προσπάθεια διεπιστημονικής αντιμετώπισης του ζητήματος της αξιολόγησης). Στην κατηγορία αυτή αναγνωρίζονται μοντέλα:
 - i) για την «προσωπική αποτελεσματικότητα»,

ii) το βασισμένο στις βιοπαιδαγωγικές βάσεις της διαθεματικότητας.

Ιδιαίτερα τα μοντέλα που κυριάρχησαν από τη δεκαετία του '90 προσεγγίζονται προβαλλόμενα στις προκλήσεις του σύγχρονου νεοτεχνολογικού κόσμου· μελετούνται δε τόσο από άτομα όσο και από διεθνή μορφώματα και οργανισμούς που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική τόσο ως ρητορική όσο και ως πρακτική. Τα συγκεκριμένα μοντέλα θεωρούνται *περισσότερο ρεαλιστικά*, καθώς χαρακτηρίζονται από μια διαρκή προσπάθεια αποτίμησης της αντανάκλασης των ουσιαστικών δεξιοτήτων που θεωρούνται χρήσιμες για το μαθητή μετά την ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται υψηλού επιπέδου πολύπλευρες *γνωσιακές δεξιότητες* και μαθησιακά αποτελέσματα που να *διασυνδέουν τους γνωσιακούς, συναισθηματικούς και κιναισθητικούς διαχωρισμούς*. Οι συγκεκριμένες μορφές μάθησης περιγράφονται συχνά ως *κεντρικές δεξιότητες* (αντανακλώντας πολλές φορές τις αναφερθείσες σε άλλες εργασίες βασικές/θεμελιώδεις/γενικές/διαθεματικές δεξιότητες και συνδέονται με την έννοια της *δημιουργικότητας* παραπέμποντας τόσο στην *καινοτομία* όσο και στο *επιχειρείν*) (βλ. Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· 2010).

Οι δεξιότητες αυτές αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης από δύο διαφορετικές σκοπιές: **(i)** στη βάση ανάλυσης των δεξιοτήτων που θα πρέπει ο μαθητής να αξιοποιήσει κατά τη διάρκεια της ζωής του (διαβίου), προσωπικής και επαγγελματικής, σε έναν κόσμο πολύπλοκο, ανταγωνιστικό και απαιτητικό και **(ii)** στη βάση μελέτης των θεμάτων του ΑΠΣ.

Μοντέλα στη Βάση Μορφών Δεξιοτήτων και τη Διά βίου Αξιοποίησή τους-

Τύποι δεξιοτήτων σε εθνικά ΑΠΣ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανάλυσης των θεμάτων του ΑΠΣ αποτελεί η περίληψη των διαφορετικών τύπων δεξιοτήτων που γίνεται από το Εθνικό Συμβούλιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (National Curriculum Council 1989) της Αγγλίας και της Ουαλίας. Η ομαδοποίηση αυτή αναφέρεται σε κατηγορίες δεξιοτήτων που θα πρέπει να καλλιεργούνται από το ΑΠΣ, τις οποίες ομαδοποιούν ως εξής:

- *Βασικές κεντρικές δεξιότητες:* Υποστηρίζουν σχεδόν όλες τις μαθησιακές λειτουργίες του ΑΠΣ και ορίζονται ως οι δεξιότητες: επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και προσωπικές δεξιότητες.
- *Γενικές κεντρικές δεξιότητες:* Μπορεί να είναι επιλεκτικά καλλιεργούμενες στη μάθηση, όπως, λόγου χάριν, οι δεξιότητες:

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

αρίθμησης/μαθηματικής σκέψης, πληροφοριακής τεχνολογίας και εκμάθησης σύγχρονων γλωσσών.

- *Δεξιότητες διαθεματικών ζητημάτων*: Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται *οριζόντια ή διαθεματικά* θα πρέπει να αποτελούν μέρος των μαθησιακών σκοπών κυρίως για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και για τη γενική επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς συνδέονται συνήθως με *ζητήματα*: κοινωνικής και οικονομικής, επιστημονικής και τεχνολογικής και αισθητικής και δημιουργικής κατανόησης.

Οι βασικές αυτές και εξ ορισμού λογικές περιγραφές των διαφορετικών δεξιοτήτων που έχουν ή που θα έπρεπε να έχουν οι επιτυχημένοι μαθητές, συνήθως σε συνδυασμό με τα ΑΠΣ, αντιβαίνουν σε διαχωρισμούς περιοχών και την αυστηρή περιχάραξη των συνόρων του γνωσιακού περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων. Και τούτο διότι *εμπλέκουν στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις*, με τρόπο που συνήθως καθιστά την αξιολόγησή τους προβληματική, ιδιαίτερα όταν δεν υποστηρίζονται από αντίστοιχη, συνεκτική θεωρία μάθησης. Λ.χ.:

- σε περιπτώσεις που η *κεντρική δεξιότητα «απαιτεί» την αξιοποίηση και άλλων σχετικών δεξιοτήτων*, όπως στην περίπτωση της «κεντρικής δεξιότητας» της πληροφοριακής τεχνολογίας,
- σε καταστάσεις που η *δεξιότητα συνδέεται με εφήμερα ή και σχετικά μόνιμα προσωπικά χαρακτηριστικά*, όπως μπορεί να είναι η δεξιότητα εργασίας σε μια ομάδα η οποία μπορεί να βρίσκεται σε «αντίθεση» με την ατομική παράδοση του μαθητή για εκμάθηση,
- όταν το *περιεχόμενο ενός θέματος εντάσσεται σε συγκεκριμένο μάθημα*, όπως η Αγωγή Υγείας, στο οποίο πρέπει να διδάσκεται με τρόπο επεξηγηματικό, αλλά ανάλογο περιεχόμενο ενδέχεται να διαχέεται ευρέως και στους σκοπούς της μάθησης, όπως μπορεί να είναι η δεξιότητα της προσαρμοστικότητας.

Σε κάθε περίπτωση, η *ποικιλία των εκφάνσεων* (άρα και της διάχυσης) του περιεχομένου σε σχέση με τις δεξιότητες θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για να ενσωματώνεται στην αξιολόγηση των κεντρικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, πολλές από αυτές τις δεξιότητες και τα προσόντα πιθανόν να συσχετίζονται σε γενικό και ειδικό πλαίσιο, κατάσταση που είναι δύσκολο να αποδειχθεί στη σχολική πραγματικότητα, αλλά αξίζει διερεύνησης και θεωρητικής αναζήτησης.

Τύποι δεξιοτήτων και Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα προσέγγισης αυτού του τύπου είναι η *περιγραφή των δεικτών ποιότητας της σχολικής επίδοσης*, που έγινε από τη σχετική Έκθεση της

ΕΕ (ΕΕ 2001). Στην έκθεση αυτή αναγνωρίζονται πέντε προκλήσεις για τα σχολεία των κρατών-μελών: 1) η πρόκληση της γνώσης, 2) η πρόκληση της αποκέντρωσης, 3) η πρόκληση των πόρων, 4) η πρόκληση της κοινωνικής ένταξης και 5) η πρόκληση (της συλλογής) των στοιχείων και της συγκρισιμότητας των δεικτών. Οι προτεινόμενοι δείκτες αφορούν σε μετρήσεις τεσσάρων πτυχών της σχολικής εκπαίδευσης:

- α) του επιπέδου μαθητικής επίδοσης,
- β) της επιτυχίας και μετάβασης,
- γ) της παρακολούθησης της σχολικής εκπαίδευσης,
- δ) των πόρων και των δομών της εκπαίδευσης.

Ειδικά για την πρώτη ομάδα δεικτών αποτιμάται το επίπεδο επίδοσης που έχει επιτευχθεί στους παρακάτω εφτά γνωσιακούς τομείς, για τους οποίους παρατίθενται και τα σχόλια της επιτροπής που συνέταξε την Έκθεση, ώστε να διαφανεί η σημασία που αποδίδεται στην προώθηση των εν λόγω δεικτών σχολικής επίδοσης: 1. Μαθηματικά, 2. Ανάγνωση, 3. Θετικές επιστήμες, 4. Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), 5. Ξένες γλώσσες 6. Δεξιότητες μάθησης, 7. Αγωγή του πολίτη. Ο καθένας από αυτούς τους δείκτες ενέχει περιεχόμενο και στόχους διαφορετικούς και ταυτόχρονα συνδεδεμένους ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης.

Τύποι δεξιοτήτων, το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, οι αλφαριθμητικοί και οι διαθεματικές δεξιότητες. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), στο πλαίσιο των πολιτικών του για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις χώρες-μέλη του (OECD, 2004· Karatzia-Stavlioti, 2005), εφάρμοσε το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Μαθητικής Επίδοσης (Programme for International Student Assessment PISA). Το PISA είναι ένα πρόγραμμα διά του οποίου επιδιώκεται η αξιολόγηση των μαθητών ηλικίας δεκαπέντε ετών (που σχεδόν ολοκληρώνουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση) στις περιοχές του αναγνωστικού, του μαθηματικού και του επιστημονικού αλφαριθμητισμού. Σταδιακά, το PISA προχώρησε στην αξιολόγηση δεξιοτήτων που αναπτύσσονται οριζόντια/ διαθεματικά, όπως, λόγου χάριν, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα κ.ά. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθεί η δεξιότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις επιδεξιότητές τους για να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της πολύπλοκης επιστημονο-τεχνολογικής σύγχρονης καθημερινής ζωής και όχι να ελεγχθεί ο βαθμός κατοχής ενός συγκεκριμένου σχολικού ΑΠΣ. Στη βάση αυτή ορίζεται ένα σύνολο γενικών

*Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη*

κεντρικών δεξιοτήτων με γνώμονα την αποδοχή ότι καθημία:

- α) συμβάλλει στην πραγματοποίηση επιτευγμάτων που έχουν αξία τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινωνίες,*
- β) βοηθά το κάθε άτομο να επιτύχει σε ποικιλία πολιτιστικών πλαισίων και*
- γ) είναι σημαντικές και ενδιαφέρουσες τόσο για τους ειδικούς και ενδιαφερομένους για την εκπαίδευση όσο και για όλα τα άτομα στην κοινωνία.*

*Οι γνώσεις, σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, αξιολογούνται σε σχέση με το περιεχόμενο, τις διεργασίες που απαιτούνται και το πλαίσιο εφαρμογής τους. Η θεώρηση του **αλφαριθμητισμού (literacy)** που χρησιμοποιείται στο PISA οριοθετείται ως η **δυνατότητα των μαθητών να αναλύουν, να σκέφτονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά καθώς θέτουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα σε ποικίλα γνωσιακά αντικείμενα.** Ενέχει μια συνέχεια και προσδιορίζεται ως μια διά βίου διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στο χώρο του σχολείου. Για τούτο υποστηρίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν ένα στέρεο υπόβαθρο γνώσης σε περιοχές όπως η Ανάγνωση, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες. Η διασύνδεση και η ροή της γνώσης στις περιοχές αυτές, καθώς και η εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή, προϋποθέτει τη γενική δεξιότητα των μαθητών να κατανοούν κάποιες βασικές έννοιες, διαδικασίες και αρχές και να τις χρησιμοποιούν σε διαφορετικές καταστάσεις.*

*Οι μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα αυτό αξιολογούνται για δύο ώρες και συμπληρώνουν και ένα ερωτηματολόγιο· το ίδιο κάνουν και οι διευθυντές των σχολείων. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει **ποικιλία εργασιών** (κείμενα, διαγράμματα, σειρά ερωτήσεων), που στοχεύουν στην αποτίμηση της δεξιοτήτων των μαθητών να στοχάζονται και να σκέφτονται ενεργητικά. Καλύπτει δε το περιεχόμενο του κάθε πεδίου με την ανάλογη **ευρύτητα**. Στο πλαίσιο εκτύλιξης του εν λόγω προγράμματος υπάρχει **συνεργασία των χωρών** για τη δημιουργία **αξιόπιστων εργαλείων** αξιολόγησης σε διεθνές επίπεδο, καθώς και σταθμισμένες διαδικασίες προετοιμασίας και εφαρμογής της αξιολόγησης.*

*Για λόγους που έχουν ήδη αναπτυχθεί (Καρατζια-Σταυλιωτη, 2011) ενδέχεται οι περιορισμοί των υπαρχόντων τεχνικών αξιολόγησης, συνδεδεμένοι με πολιτικές σκοπιμότητες, να οδηγήσουν στην ανάδειξη ανεπιθύμητων αντιλήψεων για τη μάθηση και τη γνωσιακή επίδοση. **Η δεσπόζουσα παιδαγωγική τάση για προώθηση της ποιοτικής παιδείας και της βαθιάς μάθησης η οποία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργικότητα είναι δυνατόν να επηρεαστεί επίσης από πολιτικά και άλλα συμφέροντα.***

Συνεπώς, φαίνεται αναπόφευκτο ότι η αυθεντικότητα στην αξιολόγηση θα έχει αρνητική συσχέτιση με τις παραδοσιακές εκτιμήσεις της ποιότητας της μάθησης. Και τούτο διότι, όσον αφορά τα πιο σύνθετα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι ακόμα δύσκολο να δει κανείς πώς αυτά θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε πιο ευρείας κλίμακας έρευνες.

Βάση όλων των παραπάνω και στο πλαίσιο της αναζήτησης της πιο αποτελεσματικής μορφής αξιολόγησης, υπάρχει αναγκαιότητα για την εξεύρεση τρόπων προκειμένου να αντισταθμιστούν τα όποια αρνητικά σημεία προς ενίσχυση των θετικών, ώστε όλα να είναι πιο αποδοτικά. Θα πρέπει δηλαδή να διερευνηθούν οι τρόποι που θα γεφυρώσουν την ανάγκη για αξιολόγηση με στόχο την προώθηση της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη με αυτήν της αξιολόγησης για λόγους επιλογής ή/και λογοδοσίας.

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας υποστρωματικής θεωρίας μάθησης που θα προβάλλεται στο όφελος του κάθε μαθητή, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας, όπως είναι λ.χ. η θεωρία του βιοπαιδαγωγισμού, όπως θα αναπτυχθεί συνοπτικά στην επόμενη ενότητα (Sawyer, 2006· OECD, 2007).

Συνδυαστικά Μοντέλα

Συνδυαστικό μοντέλο για την «προσωπική αποτελεσματικότητα» Η αποσαφήνιση των σχολικών επιτευγμάτων, με την αξιοποίηση ενός από τα προαναφερθέντα μοντέλα, θα αποκτούσε μεγαλύτερη χρησιμότητα εάν αυτά συσχετιζόνταν με μια στέρεα θεωρητική βάση. Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η έρευνα που βασίζεται στην έννοια της *προσωπικής αποτελεσματικότητας*, η οποία ορίζεται από ορισμένους ως η *δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων που συχνά συνδέεται με τη δημιουργικότητα* (λ.χ. Massialas & Zevin, 1983· Schriiven, 2005), η οποία αποσαφηνίζεται ως η δεξιότητα των ατόμων να κάνουν τα κατάλληλα πράγματα σε μια σειρά ρόλων και καταστάσεων, η δεξιότητα να παρουσιάζουν τα καλύτερα και πλέον κατάλληλα προσόντα, ενεργώντας αποτελεσματικά σε διαφορετικές καταστάσεις και ρόλους που αντιμετωπίζουν, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις ατομικές, προσωπικές δυνατότητες και αδυναμίες (βλ. Karatzia-Stavlioti 2010).

Η προσωπική λοιπόν αποτελεσματικότητα στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι μεταγνωσιακές στρατηγικές που εφαρμόζονται από τα άτομα σε διάφορες περιστάσεις επικεντρώνονται στην επιλογή και αξιοποίηση των πλέον κατάλληλων δεξιοτήτων από τις ήδη αποκτηθείσες. Οι στρατηγικές επομένως που ακολουθούνται από το μαθητή αποτελούν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης των ατομικών εκπαιδευτικών επιτευγμάτων

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

του, σε σημείο που οι δεξιότητες για εξειδίκευση, επιλογή και εφαρμογή μεταγνωσιακών στρατηγικών να αποτελούν από μόνες τους αναμενόμενα μαθησιακά και εκπαιδευτικά γενικότερα αποτελέσματα (Crooks, 1988). Η σαφής κατανόηση και εννοιολόγηση των απαιτήσεων ενός γενικού και ολιστικού πλαισίου για την επίδοση του μαθητή αποτελεί ένα δύσκολο ζήτημα σχετικά με το μοντέλο της προσωπικής αποτελεσματικότητας. Απαιτείται να ενισχυθεί αυτό το μοντέλο με την βουλευτική διάσταση, η οποία αφορά το σύνολο της προσπάθειας που το άτομο προτίθεται να καταβάλει προκειμένου να αξιοποιήσει μια δεξιότητα σε συγκεκριμένη κατάσταση.

Μια τέτοια θεώρηση συνδέεται με το διαχωρισμό του Vygotsky (1978) σε «εμφανείς», «διαμεσολαβητικές» και «δομικές» πλευρές της μάθησης. Η κατάκτηση μιας συγκεκριμένης ποσότητας περιεχομένου ενός γνωσιακού αντικειμένου και η εφαρμογή τόσο των γενικών όσο και των εξειδικευμένων ως προς αυτό νοητικών δεξιοτήτων θεωρείται ότι συμβάλλει στη σταδιακή ανάπτυξη του χαρακτηριστικού τρόπου σκέψης στο συγκεκριμένο μάθημα (De Bono, 1992). Η δεξιότητα ειδίκευσης περιλαμβάνει και τις τρεις βικοτσκιανές πλευρές της μάθησης, καθώς και τη δεξιότητα αυτοελέγχου της γνωσιακής κατάκτησης (Sternberg, 1998)· κατάσταση που απηχεί τη θεώρηση της προσωπικής επίδοσης και αποτελεσματικότητας. Αλλά και πολλές άλλες της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως, λόγου χάριν, τη δυνατότητα για καινοτόμο δημιουργική σκέψη και δράση, αλλά και τη δυνατότητα επίδειξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος 2006). Όλα αυτά θα μπορούσαν να περιληφθούν στον αριστοτελικό όρο *πρακτική σοφία*, που ορίζεται στα «Ηθικά» ταυτόχρονα ως αρετή, πρακτική διαπροσωπική δεξιότητα και μορφή κατανόησης. Η συγκεκριμένη εννοιολόγηση της μάθησης παρέχει μια βάση για τη δόμηση των διαδικασιών του ΑΠΣ και της αξιολόγησης, σε σχέση με την ανάπτυξη της ερμηνευτικής κατανόησης, την ένταξη και την εφαρμογή της μάθησης και τη δυναμική διαθεματικής διασύνδεσής της αλλά και μεταβίβασής της σε νέες καταστάσεις.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση όμως υποφέρει από την έλλειψη εμπλοκής των διεργασιών που εκτυλίσσονται στο *φυλο-οντογενετικό επίπεδο, σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου του ανθρώπου* και, επομένως, της μάθησης· κατάσταση που προβάλλεται και ως μειονέκτημα σε μια εποχή που οι επιστήμες της Βιολογίας της μάθησης έχουν αναπτυχθεί με μεγάλες προοπτικές κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να λειτουργεί η *διαθεματικότητα*, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμα περισσότερο υπό το πρίσμα της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού (Alahiotis & Karatzia-

Stavlioti, 2008). Επίσης, στη βάση αυτή, αποσαφηνίζεται και ο όρος της δημιουργικότητας ως μια διεπιστημονική και διαθεματική έννοια πολύπλευρης και πολυπαραγοντικής δεξιότητας.

Συνδυαστικό μοντέλο αξιολόγησης βασισμένο στις βιοπαιδαγωγικές βάσεις της διαθεματικότητας. Η θεωρία του βιοπαιδαγωγισμού ή η βιοπαιδαγωγική θεωρία (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008) μπορεί να θεωρηθεί ως μια υποστρωματική θεωρία μάθησης που προβάλλεται στο όφελος του κάθε μαθητή αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Η άποψη αυτή μπορεί να εξειδικευτεί, εστιαζόμενη στην παιδαγωγική αξιοποίηση του νέου έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009)· υλικού που εκπονήθηκε στη βάση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και την καινοτόμο παράμετρο της διαθεματικότητας, εμπλουτισμένη αρκετά και με τη θεωρία του βιοπαιδαγωγισμού.

Στον όρο «βιοπαιδαγωγισμός» συμπυκνώνεται η ανάλυση, κατά την οποία η παιδαγωγικο-εκπαιδευτική επένδυση/παρέμβαση πρέπει να βρίσκεται σε «συγχρονισμό», σε παραλληλισμό με τη βιολογική δυναμική, την εξελικτικο-αναπτυξιακή δηλαδή, των νευρωνικών δικτύων (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008· Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Μια τέτοια επένδυση/παρέμβαση αναμένεται να δημιουργήσει, με φυσικό τρόπο, «έκρηξη» της δυνατότητας μάθησης· κατά το Βήμα Αναστροφής (ΒΑ), διεργασία που μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται σε αναλογία με τη γνωσιακή έκρηξη του εγκεφάλου κατά την Ευαίσθητη Διαδραστική Περίοδο κατά την εξέλιξη του ανθρώπου. Με την ιεραρχική και διαδραστική καλλιέργεια των βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων αναμένεται (κυρίως με την ανάπτυξη αναδυομένων ιδιοτήτων του εγκεφάλου), οι μαθητές να μαθαίνουν γρηγορότερα, ευκολότερα, και περισσότερο αποτελεσματικά κατακτώντας μεταγνωσιακές δεξιότητες όπως λ.χ. η δημιουργικότητα.

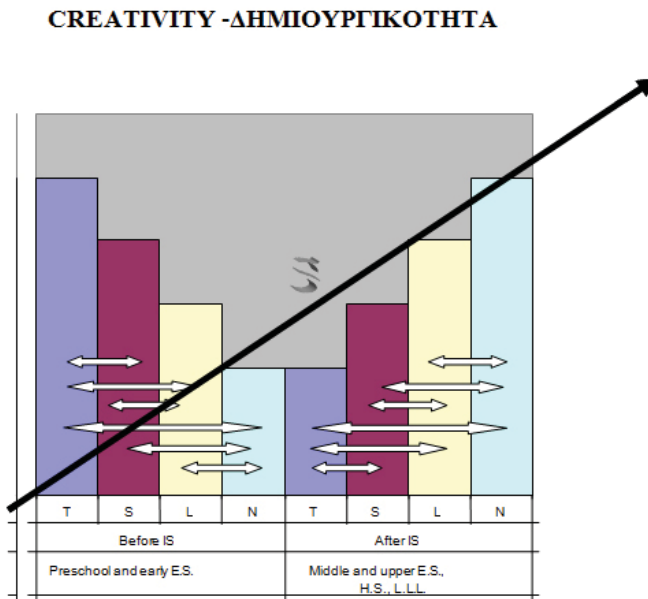
Η βιοπαιδαγωγική αυτή θεώρηση μπορεί να οδηγήσει στη φυσική μεγιστοποίηση των γενετικά ελεγχόμενων ικανοτήτων για την αποτελεσματικότερη διαμόρφωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων, της Τεχνολογικής (T), της Κοινωνικής (S), της Γλωσσικής (L) και της Αριθμητικής/Θεωρητικής (N/T). Οι δεξιότητες αυτές είναι πολυδύναμες και ενέχουν ποικιλία εκφάνσεων γνωσιακών, βουλευτικών και κιναισθητικών/συμπεριφοριστικών και ως εκ τούτου η καλλιέργειά τους στηρίζεται κυρίως σε διαθεματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις Δ-Μ-Α.

Το γράφημα 1 αποτελεί απλοποιημένη σχηματική αναπαράσταση της προτεινόμενης διαδραστικής παρέμβασης στη Δ-Μ-Α δια του βιοπαιδαγωγισμού. Η εκπαιδευτική έμφαση υποδηλώνεται με ένα γενικό

*Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη*

συγκριτικό τρόπο από τη σχετική επιφάνεια του κάθε παραλληλεπίεδου κάθε δεξιοτήτας. Τα έντονα κάθετα βέλη υποδηλώνουν ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, μετά το BA-IS, μπορεί να αυξάνεται σταδιακά και συνέχεια, ανάλογα με την εκπαιδευτική και διαδραστική επένδυση των ατόμων προς ανώτερα νοητικά επίπεδα με εφαρμογές κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Γράφημα 1: Δ-M-A και βασικές βιοπαιδαγωγικές διαθεματικές δεξιότητες–Βήμα Αναστροφής και η προώθηση της δημιουργικότητας



Σημείωση: IS: Inversion Step, Βήμα Αναστροφής (BA). ES: Elementary School (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). HS: High School (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Η συγκριτική μελέτη και ομαδοποίηση των δεξιοτήτων που αναφέρονται σε κείμενα της ΕΕ (ΕΥ, 2001) και του ΟΟΣΑ (ΟΕCD, 2003) καθώς και η αντιπαραβολή τους με τις βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες αναδεικνύει την ομοιομορφία στο υπόβαθρο και στις αρχές ορισμού αναδεικνύοντας τη σημαντικότητά του στη Δ-M-A· κατάσταση που έχει ήδη υποστηριχθεί (βλ. Καρατζιά-Σταυλιώτη 2009).

Η αξιολόγηση της μάθησης στη βάση της διαθεματικότητας θα μπορούσε να γίνει με έναν τρόπο «πέρα» από αυτό των «ανακεφαλαιωτικών» ασκήσεων, ο οποίος να βασίζεται στη μέθοδο επίλυσης προβλήματος και

να ανήκει στο πλαίσιο του αλφαριθμητισμού. **Η μεθοδολογία αξιολόγησης θα πρέπει επίσης να συνάδει με παιδαγωγικές αρχές**, λαμβάνοντας υπόψη και τη δυνητική αξιοποίηση και του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού. Υπό το πρίσμα αυτό, η αξιολόγηση θα μπορούσε να εκτυλίσσεται βασιζόμενη στα εξής (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009):

1. *Συνδέεται με τη θεματική γνώση της συγκεκριμένης Ενότητας και του γνωστικού αντικείμενου, αλλά δεν απαιτεί την αποστήθιση. Αναφέρεται στις βασικές ιδέες και έννοιες τις οποίες ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει σε θέματα, ζητήματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής· όλα με τη δυνατότητα κάλυψης αρχικών απαιτήσεων του αλφαριθμητισμού.*
2. *Προωθείται διαφοροποιημένη η Δ-Μ-Α, δεδομένου ότι η διαθεματική και βιοπαιδαγωγική προσέγγιση την «προαπαιτούν» και βασίζονται σε αυτήν, μέσα από το θεωρητικό τους υπόστρωμα. Η πρακτική τους εφαρμογή χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοζόμενη στις ιδιαιτερότητες της κάθε μαθησιακής περίπτωσης.*
3. *Αξιοποιεί και καλλιεργεί περαιτέρω εκφάνσεις και ανώτερα επίπεδα των βασικών δεξιοτήτων που συνδέονται και με τη δημιουργικότητα· όπως και τις αναμενόμενες αναδυόμενες νοητικές ιδιότητες, αλλά και τις δυνατότητες αξιοποίησης του Βήματος Αναστροφής αναφορικά με το βαθμό διδακτικής έμφασης των βασικών δεξιοτήτων.*

Ως προς τις μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού στην τάξη και με βάση το ισχύον πλαίσιο του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και τις βιοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, θα μπορούσε κατά τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης Ενότητας να λαμβάνεται υπόψη η σημασία της ιεραρχημένης καλλιέργειας των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων με την έμφαση πριν το βήμα αναστροφής να είναι της μορφής $T < S < L < N$. Υπό το πρίσμα αυτό ενδείκνυται να ληφθούν υπόψη τα εξής:

1. Οι μαθητές να ασκούν την **Τεχνολογική δεξιότητα (Τ)** όταν εργάζονται λ.χ. στη Μελέτη του Περιβάλλοντος σε έρευνα πεδίου ή όταν δημιουργούν το «Λεξικό του περιβάλλοντος», ασκώντας τις αισθήσεις τους (λ.χ. αφή, όραση) και την προσοχή τους ή όταν επεξεργάζονται τα όποια αποτελέσματά της διερεύνησής τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή/και όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για την άντληση χρήσιμων πληροφοριών.
2. Θεωρείται χρήσιμο και ενισχυτικό της μάθησης, όπου κρίνεται περισσότερο αποτελεσματικό, οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά, ώστε να καλλιεργείται και η **κοινωνική δεξιότητα (S)**· κατάσταση που συνήθως προβάλλεται και στις ομαδικές εργασίες του Βιβλίου του

Μαθητή (ΒτΜ).

3. Οι μαθητές εφαρμόζουν νοητικές διεργασίες γλωσσικής/φραστικής μορφοποίησης όταν αναφέρουν ή καταγράφουν τα στοιχεία των θεμάτων και εννοιών της κάθε Ενότητας των διαφόρων μαθημάτων και με αυτό τον τρόπο *ασκούνται γλωσσικά (L)* με κατάλληλο τρόπο και σε διαφορετικές περιστάσεις.
4. Να συγκρίνουν και να επεξεργάζονται ερμηνεύοντας ποσοτικά στοιχεία των δραστηριοτήτων στα διάφορα θέματα των μαθημάτων (λ.χ. ημέρες βροχόπτωσης, ηλιοφάνειας, θερμοκρασίες, αριθμός μαθητών ανά φύλο κ.ά.), *ασκώντας την αριθμητική/θεωρητική δεξιότητα (N/T)*.

Οι μαθητές καλούνται επίσης να ανακαλέσουν και να αξιοποιήσουν γνώσεις από την προηγούμενη τάξη, για την απόκτηση των οποίων αξιοποιήθηκαν οι βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες. Στην Τετάρτη τάξη λ.χ. στο Δημοτικό, μετά το ΒΑ, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές να προχωρήσουν παραπέρα, *προς τα αρχικά στάδια θεωρητικοποίησης της γνώσης*: να δημιουργήσουν θεωρητικές εννοιακές διασυνδέσεις, χρησιμοποιώντας και δεξιότητες (γνώσεις και εργαλεία, χρησιμοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή) από άλλα μαθήματα, όπως, λόγου χάριν, τα μαθηματικά (N/T). Στο πλαίσιο αυτό κατά τη Δ-Μ-Α:

1. *Ασκούν τη μνήμη τους για να ανακαλέσουν περιπτώσεις που συνάδουν με το περιεχόμενο της Ενότητας.*
2. *Παρωθούνται ώστε να φανταστούν και άλλες πιθανές συσχετίσεις.*
3. *Υποστηρίζονται ώστε να εφαρμόσουν νοητικές διεργασίες σχετιζόμενες με την επιβίωσή τους και την αυτοσυνειδησία τους που συνάδουν με την Ενότητα, διαδικασία στην οποία μπορούν να αξιοποιηθούν οι διαθεματικές έννοιες. Η διαθεματική έννοια της αλληλεπίδρασης συνήθως αξιοποιείται σε ένα πλαίσιο σύγκρισης, όπου το δίπολο «ομοιότητα-διαφορά» ή/και η έννοια «σύστημα» ή άλλες έννοιες (λ.χ. πολιτισμός, επικοινωνία) συμβάλλουν στην αξιολογική αποτίμηση των πληροφοριών και των επιδεξιοτήτων που κατακτούν· όλα προωθώντας την αυτοσυνειδησία και το κοσμοειδωλό τους.*
4. *Η προσέγγιση των διδακτικών στόχων συμπληρώνεται σταδιακά με ασκήσεις που συνδέονται, λόγου χάριν, με την ελεύθερη επιλογή και βούληση των μαθητών σε σχέση με το θέμα της Ενότητας προβαλλόμενο στην καθημερινή ζωή και σχετικά ζητήματα και προβλήματα, τα οποία επιλέγονται για να εξευρεθούν λύσεις. Σημειώνεται ότι η ελεύθερη επιλογή και βούληση αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της κριτικής-δημιουργικής σκέψης που συνέβαλαν στην εξελικτική διεργασία της ανθρώπινης νόησης.*

5. *Αξιοποιώντας το Βήμα Αναστροφής (BA)*, ο εκπαιδευτικός αρχίζει σταδιακά να δίνει έμφαση στη *θεωρητικοποίηση των γεγονότων*, όπου αυτό είναι εφικτό και σε βαθμό κατανοητό, πάντα με την πρωτοβουλιακή συμμετοχή των μαθητών, ώστε να είναι κατανοητό από αυτούς για να τους κινητοποιεί το περαιτέρω ενδιαφέρον.
6. Η *θεωρητική νοητική διεργασία* μπορεί να προωθηθεί περαιτέρω και με την με την *αξιοποίηση αριθμητικών εννοιών* (λ.χ. συχνότητα-ποσοστά), την εξεύρεση και διερεύνηση σχετικών με το θέμα της Ενότητας άρθρων (και) από το διαδίκτυο κ.λπ. καταστάσεις με τις οποίες ασκούνται οι μεταγνωσιακές δεξιότητες της διερεύνησης πηγών και του σχεδιασμού της επίλυσης προβλήματος.
7. Η *θεωρητική νοητική διεργασία* μπορεί επίσης να προωθηθεί με την καλλιέργεια και αξιοποίηση, λόγου χάριν, της κρίσης/κριτικής σκέψης τους, αλλά και των στάσεών τους, όπως και των συναισθημάτων τους· καταστάσεις που μπορούν να ενδυναμώσουν τις εγγενείς μαθησιακές βιογενετικές τους βάσεις, σύμφωνα με τη βιοπαιδαγωγική θεώρηση (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· Αλαχιώτης, Καρατζιά-Σταυλιώτη & Νικήτα, 2012).

Στο πλαίσιο της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας μάθησης (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008· Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009) θεωρείται ότι η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση οδηγεί στην ανάδυση των γνωσιακών ιδιοτήτων του εγκεφάλου που συμβάλλουν στην καλλιέργεια και προώθηση της κριτικής-δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Μια από τις προσφορότερες τεχνικές Δ-M-A προς αυτή την κατεύθυνση είναι η *μέθοδος επίλυσης προβλήματος* (βλ. Παράδειγμα στο Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009, σσ. 392-397), το οποίο να έχει τα εξής γενικά χαρακτηριστικά: i) να έχει ενδιαφέρον και να είναι δελεαστικό για όλους, ii) να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, iii) να έχει μαθησιακές διεργασίες ατομικής και ομαδικής μορφής, iv) να προκαλεί και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, αλλά και τη δημιουργική τους φαντασία, επιτρέποντας και ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλιακές δράσεις και v) να καλλιεργεί τις βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες και τις γνωσιακές, συναισθηματικές και κιναισθητικές εκφάνσεις.

Συνοψίζοντας, αναφέρονται παρακάτω οι βασικές τεχνικές Δ-M-A που προωθούν τη δημιουργικότητα, ιδιαίτερα όταν ενταχθούν στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαθεματικότητας με τη βιοπαιδαγωγική θεωρία μάθησης;

- Η τεχνική της ιδεοθύελλας
- Πρόβλημα δημιουργικής επίλυσης

*Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη*

- Η μέθοδος της συνεκτικής
- Ο κατάλογος δημιουργικών ερωτήσεων
- Μορφολογική ανάλυση
- Ο κατάλογος ιδιοτήτων και η χαρτογράφηση μίας ιδέας
- Η ευχάριστη μάθηση
- Ανοικτά προβλήματα για λύση
- Ολοκλήρωση μισοτελειωμένων ιστοριών
- Έκφραση των μαθητών μέσω των εικαστικών
- Χρήση εικόνων για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης
- Η μιμητική και τα παιχνίδια ρόλων ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης
- Καταγραφή συνεπειών από ορισμένες καταστάσεις
- Ελεύθερη δημιουργία με ανακυκλώσιμα ή άχρηστα υλικά
- Τα παιδιά δημιουργούν κρίκους με λέξεις

Εστιάζοντας παραδειγματικά στο Μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος (Δ΄ Δημοτικού), στους γενικούς στόχους του μαθήματος δίνεται έμφαση σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες, πιθανόν λόγω της άμεσης σχέσης τους με τις διαθεματικές προσεγγίσεις (λ.χ. η χρήση πηγών και εργαλείων με την Τ, η συνεργασία με την S, η επικοινωνία με την L, η κριτική επεξεργασία με την N/T), τα οποία συνδέονται με την έννοια της δημιουργικότητας και τη συμβολή της στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων. Σχηματικά παρουσιάζονται τα παραπάνω στην Εικόνα 1.


Εικόνα 1: Σχηματική Παρουσίαση των Στόχων του Μαθήματος της ΜτΠ Δ΄ Δημοτικού Σχολείου



Στο Βιβλίο του Μαθητή υπάρχει ποικιλία εργασιών που καλλιεργούν και ταυτόχρονα αποτιμούν το βαθμό δημιουργικότητας κάθε μαθητή. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα που ωθεί τους μαθητές να δημιουργήσουν μέσα από παιχνίδια ρόλων, τα οποία υποστηρίζουν βιωματικά και ομαδικά την κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος (τα οικοσυστήματα).

Εικόνα 2: Παράδειγμα δημιουργικής διαθεματικής δραστηριότητας

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ



«Οι αλληλεπιδράσεις στο οικοσύστημα μελετήσαμε»

Έχουμε στη διάθεσή μας ένα κουβάρι σπάγγου.

✓ Όλα τα παιδιά της τάξης σχηματίζουμε ένα κύκλο.

Ένας από εμάς ονομάζει ένα φυτό που ζει και αναπτύσσεται στο οικοσύστημα που μελετήσαμε, πιάνοντας την άκρη του σπάγγου.

Κάποιος άλλος ονομάζει ένα ζώο ή κάποιο άλλο στοιχείο του οικοσυστήματος που έχει κάποια σχέση μ' αυτό το φυτό. Διατυπώνει μία πρόταση για τη σχέση αυτή και πιάνει τη συνέχεια του σπάγγου.

Το παιχνίδι συνεχίζεται...

Μια ραδιοφωνική συζήτηση για το πρόβλημα της ρύπανσης του αέρα...

«για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ρύπανσης του αέρα στην πόλη μας προτείνεται να απαγορευτεί η κυκλοφορία των Ι.Χ. αυτοκινήτων στο κέντρο της». Η είδηση έχει προκαλέσει αναστάτωση στους κατοίκους.

✓ Οργανώνουμε μια ραδιοφωνική συζήτηση στην οποία συμμετέχουν: ένας κάτοχος αυτοκινήτου, ένας εργαζόμενος που μετακινείται με λεωφορείο, ένας πολίτης που κατοικεί στο κέντρο της πόλης, ένας οδηγός ταξί, ένας ειδικός στα μέσα μεταφοράς(συγκοινωνιολόγος), ένας γιατρός και ένας δημοσιογράφος(που συντονίζει τη συζήτηση).

✓ Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν από τους παραπάνω ρόλους, προετοιμάζει τα επιχειρήματά της και επιλέγει τον εκπρόσωπό της.

↓ Η ραδιοφωνική συζήτηση ξεκινά!

(Τετράδιο Εργασιών: 22 & 24)

Συμπερασματικά Σχόλια

Είναι εν πολλοίς σαφές από την ανωτέρω ανάλυση ότι η επισκόπηση του ζητήματος της μαθητικής αξιολόγησης παρέχει στους ερευνητές αρχικά τη δυνατότητα μελέτης των θεωριών μάθησης και της διασύνδεσής τους με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και, κυρίως με την προώθηση των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Επιπλέον, μπορούν οι ερευνητές της εκπαίδευσης να διερευνήσουν και να ελέγξουν την εγκυρότητα θεωριών μάθησης, γεγονός που στο μέλλον είναι δυνατόν να υποστηρίξει το σχεδιασμό και τη διενέργεια των δοκιμασιών, εκτείνοντάς τις λ.χ. και στη διερεύνηση

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

του τρόπου μάθησης στις διαφορετικές πολιτισμικές και μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες ενδέχεται να ισχύουν σε κάθε τάξη.

Επιπλέον, σε ένα πλαίσιο διαρκούς διερεύνησης καλλιεργείται η δημιουργικότητα, που αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για τα άτομα της σύγχρονης νεοτεχνολογικής εποχής, στην οποία οι κοινωνικές ορίζουσες μεταβάλλονται συνεχώς. Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται, πλέον, απλά ως μέσο οικονομικής ανάπτυξης σε ένα στενό πλαίσιο, όπως θεωρείται ότι υποστηρίζεται από τη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, αλλά στη σύγχρονη εποχή είναι το όχημα για την αντιμετώπιση της φτώχειας και την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναλάβει πρωτοβουλίες ώστε η Ευρώπη να γίνει, μέσω της εκπαίδευσης, μια ανταγωνιστική αγορά με κοινωνική συνοχή (EU 2003, Karatzia-Stavlioti 2005). Η εκπαίδευση θα μπορούσε να βρίσκεται στη βάση κάθε οικονομικής, κοινωνικής ή πολιτιστικής πρωτοβουλίας (UNESCO, 1996· Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006). Παρόλες τις γενικές αναφορές, στα σχετικά κείμενα των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών δεν υπάρχουν ακριβείς ή εξειδικευμένες αναφορές στην ανάγκη προώθησης της ολιστικής ποιότητας στην εκπαίδευση στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, με άλλα λόγια, δεν προτείνουν τρόπους εκπαίδευσης των ατόμων με στόχο την κάθε είδους ανάπτυξη (Karatzia-Stavlioti & Lambropoulos, 2009).

Οι αλλαγές στην διαδικασία παραγωγής επέφεραν αναπόφευκτα αλλαγές και στις απαιτούμενες δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, αλλαγές οι οποίες οδηγούν στην ανάγκη για επαγγελματικό προσανατολισμό των σπουδών, για προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η εκπαίδευση αναδεικνύεται και σε βασικό στοιχείο της οικονομικής ανάπτυξης καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη της καλλιέργειας στα άτομα των απαραίτητων χαρακτηριστικών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, η επένδυση στην εκπαίδευση αναμένεται να έχει ως αποτέλεσμα της προαγωγή της καινοτομίας, που σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και της προώθησης της επιστήμης και των τεχνών, μέσα σε μια κοινωνία με συνοχή και αποδοχή της ετερότητας.

Η εφαρμογή αποτελεσματικής αξιολόγησης κατά τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης είναι μια σημαντική παράμετρος για την καλλιέργεια της κριτικής-δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων, γεγονός που απαιτεί αλλαγή και μετατόπιση του παραδοσιακού ρόλου του διδάσκοντα. Θα πρέπει, λοιπόν, να δίνονται ικανά πειστικές απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα των διδασκόντων, ώστε να μπορούν να επηρεάζουν θετικά τις πεποιθήσεις και συνακόλουθα τις στάσεις και συμπεριφορές τους στην

τάξη. Τέτοια ερωτήματα, λόγου χάριν, μπορεί να είναι:

α) πώς μπορεί ο διδάσκων να παρακολουθεί και να ελέγχει τον βαθμό καλλιέργειας της κριτικής-δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων και

β) Πώς μπορεί να την αξιολογεί και να την αποτιμά.

Η κάθε προσπάθεια για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας θα μπορούσε να αντιπαραβληθεί με τις αντίστοιχες προσπάθειες για την ποσοτικοποίηση άλλων ποιοτικών χαρακτηριστικών του ατόμου, όπως είναι η κουλτούρα επικοινωνίας ή η πολιτική συνείδηση. Στις περιπτώσεις που ο διδάσκοντας ζητά όχι μόνο μια ορθή απάντηση αλλά μια λογική, κριτική προσέγγιση, τότε μεγαλύτερη σημασία έχει η διαδικασία σκέψης του εκπαιδευομένου παρά το αποτέλεσμα της εργασίας αυτό καθαυτό. Δηλαδή, δεν αρκεί μόνο να αξιολογείται το αποτέλεσμα, το οποίο έχει επιτευχθεί, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος **σκέφτεται, αναλύει, αξιολογεί και ερμηνεύει.**

Ο διδάσκων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οφείλει επίσης, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του κάθε εκπαιδευόμενου για την ίδια του τη μάθηση, μορφοποιώντας και τη βάση της διά βίου μάθησης. Θα πρέπει, λοιπόν, να ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολογική διαδικασία, ώστε να διαμορφώνουν σαφή άποψη για τα επιτεύγματά τους και να αισθάνονται την ανάγκη για διαρκή και σταθερή προσπάθεια αυτοβελτίωσης, προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Sawyer, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση των παραδοσιακών τεστ που παίρνουν τη μορφή τελικών εξετάσεων για την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων δεν είναι εύκολο να αποτελέσει αποτελεσματικό μέτρο για την προώθηση και αποτίμηση της δημιουργικότητας. Για την υποστήριξη της άποψης αυτής χρησιμοποιούνται επιχειρήματα σχετιζόμενα με τις αρνητικές επιπτώσεις των εξεταστικών δοκιμασιών, εξετάσεις που εστιάζονται στη δημιουργία ενός βαθμοθηρικού και χρησιμοθηρικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου κυριαρχούν ο ανταγωνισμός, η αντιπαλότητα, το άγχος, η φοβία και η ανασφάλεια (Broadfoot, 1999· Κασσωτάκης, 1999· Κωνσταντίνου, 2004· Μαυρογιώργος, 2007), με όλα αυτά να αποτελούν πάγια χαρακτηριστικά κοινωνιών περιθωριοποίησης και κοινωνικού στιγματισμού, χαρακτηριστικά αναχαιτιστικά για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος δημιουργικότητας, δηλαδή παιδαγωγικά αποτελεσματικού ως προς τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Οι παιδαγωγικά, λοιπόν, κατάλληλες μορφές και τεχνικές

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

αξιολόγησης θα πρέπει να συμβάλλουν στην επίτευξη ενός μεγαλύτερου αριθμού επιθυμητών ατομικών και κοινωνικών στόχων της εκπαίδευσης, όπως η καλλιέργεια της κριτικής-δημιουργικής σκέψης, η ανάπτυξη της δεξιότητας για επικοινωνία και συνεργασία κ.λπ. Αναφισβήτητα, η αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών, τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη των βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, απαιτεί τη χρήση ποιοτικών, περισσότερο, παρά ποσοτικών εκφράσεων και, κατά συνέπεια, τη μετατόπιση από την παραδοσιακή μέθοδο, δηλαδή την αριθμητική έκφραση του αξιολογικού αποτελέσματος, η οποία, εκτός των άλλων, γίνεται σε ατομική βάση, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η συλλογική αξία σε κάθε μορφή δραστηριότητας και να προωθείται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός. Συμπερασματικά, μέσα από την υπάρχουσα διαδικασία αξιολόγησης και βαθμολόγησης των επιτευγμάτων των εκπαιδευομένων προωθείται η απομνημόνευση και αποκτά αξία η στείρα γνώση ενώ, παράλληλα, υποβαθμίζονται οι διαδικασίες μάθησης, η κριτική-δημιουργική σκέψη, αλλά και η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Μπορεί, συνεπώς, να υποστηριχθεί ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πρέπει να επιχειρείται πολυπρισματικά σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο καθώς αυτή η προσέγγιση είναι συμβατή με τον ολιστικό τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου. Πράγματι, η διεπιστημονική μάθηση εμπεριέχει χαρακτηριστικά τόσο της κριτικής σκέψης (συγκλίνουσα σκέψη) όσο και της δημιουργικής σκέψης (αποκλίνουσα σκέψη) και οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που οφελούν τον κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά και την κοινωνία γενικότερα. (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα απαραίτητη και στην ανώτατη εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας δίνεται, συνήθως, έμφαση στα διακριτά γνωστικά αντικείμενα σε βάρος της μεταξύ τους συσχέτισης και της διασύνδεσής τους με την καθημερινή ζωή, γεγονός που οδηγεί σε λάθη, λανθασμένα συμπεράσματα και λανθασμένες πολιτικές. (Karatzia-Stavlioti & Lambropoulos, 2009). Είναι απαραίτητη η σύνθεση των διαφορετικών προσεγγίσεων σε μια ολιστική και διεπιστημονική θεωρία της δημιουργικότητας. Σήμερα, οι συνθήκες είναι πλέον κατάλληλες και υπάρχει η απαραίτητη ωριμότητα για τη διεπιστημονική προσέγγιση της δημιουργικότητας, δηλαδή, προς τη δημιουργία ενός νέου ερευνητικού πλαισίου, το οποίο θα ενσωματώνει και θα αξιοποιεί τα ευρήματα των διακεκριμένων επιστημών με στόχο την ολιστική προσέγγιση του σύνθετου φαινομένου της ανθρώπινης δημιουργικότητας και για την επιτυχημένη καλλιέργειά της μέσω της εκπαίδευσης (Βάθη, 2011).

Ο σχεδιασμός και υλοποίηση ερευνών προς αυτή την κατεύθυνση, με έναν ολιστικό και πιο συστηματικό τρόπο αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Με τις έρευνες αυτές, αναμένεται ότι θα φωτισθεί το πεδίο της συσχέτισης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη αλλά και του ρόλου της εκπαίδευσης στην προσωπική και κοινωνική βελτιστοποίηση, με αποτέλεσμα τον σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών. Δεδομένου ότι η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που βοηθά το άτομο αλλά και την κοινωνία σε πολιτισμικό και σε οικονομικό επίπεδο, η βαθύτερη μελέτη και προώθηση του τρόπου καλλιέργειάς της, όταν αυτή προβάλλεται στο φυλο-οντογενετικό επίπεδο σύμφωνα με τη βιοπαιδαγωγική θεωρία, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Όταν λοιπόν μια βασική και γενική θεωρία μάθησης, όπως η βιοπαιδαγωγική, αξιοποιείται και στη διαδικασία Διδασκαλίας-Μάθησης-Αξιολόγησης τότε μπορεί να αναβαθμισθεί και η ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αλαχιώτης, Σ.Ν. & Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε.. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Λιβάνης. Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Ν. Σ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε & Β. Νικήτα. (2012). Αξιολόγηση των βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων στην τάξη. Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας *Εκπαιδευτικής Έρευνα*. 2-4 Νοεμβρίου, 2012.
- Βάθη, Π. (2011). *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Μια αρχική-πιλοτική έρευνα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΕ). (2001). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της Εκπαίδευσης-16 Δείκτες ποιότητας*. Βρυξέλλες. Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. 7 Χ. Λαμπρόπουλος. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Οικονομία*. Gutenberg. Αθήνα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). Αξιολόγηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης υπό το πρίσμα του Βιοπαιδαγωγισμού.

**Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη**

- Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 20-22/11/09.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2010) Αξιολόγηση και μάθηση: Ο ρόλος του διεθνούς πολιτικού ρηματικού λόγου στις εξετάσεις PISA του ΟΟΣΑ. Πρακτικά Συνεδρίου *Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών (ε΄ έκδοση). Γρηγόρης. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική (β΄ έκδοση). Gutenberg. Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (επιμ.). (2002). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Λιβάνης. Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Εισήγηση στο συνέδριο του ΚΕΕ για την *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων* (15-16/11/2007). Αθήνα. http://pep.uoi.gr/gmavrog/siz_poiot_ekp.doc.
- Τριλιανός, Αθ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Τελέθριον. Αθήνα.
- Τριλιανός, Αθ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση* (αυτοέκδοση). Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Alahiotis, S. N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective Curriculum Design and Cross-Curricularity: Analysis of the New Curriculum Design by the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-148.
- Alahiotis, S. N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2008). Biopedagogism: A New Theory of Learning. *The International Journal of Learning*, 15(3), 323-330.
- Baker, E., O'Neil, H. & Linn, R. (1991). Policy and validity prospects for performance-based assessment, *American Psychologist* 48, 1210-1218.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourses: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.

- Boom, B.S, Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David Mc Key.
- Broadfoot, P. (1999). Assessment and the emergence of modern society, in Moon, B. & P.Murphy (eds), *Curriculum in context*. Paul Chapman Publishing. London.
- Cowen, R. (2002). Knowledge Economies: Here we go again?, in Ματθαίου, Δ. (επιμ.). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Λιβάνη.Αθήνα.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students, *Review of Educational Research*, 58, 4-14.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity*. Harper Collins. New York.
- EC-European Commission. (2001). *Cross Curricular Themes (Conference Proceedings)*. Directorate General for Education and Culture. Brussels.
- European Union-Commission of the European Communities. (2003). «Development of Human Capital for social cohesion and competitiveness in the knowledge society», 2003/C295/05.
- European Commission (EC). (2008). *Fostering Cross-curricular Key Competences for Creativity and Innovation*. Vienna: EC.
- Gardner, H. (1985). *The mind's New Science*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. The Falmer Press. London.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment, *Review of Research in Education* 24, 355-392.
- Glover, J.A., Ronning, R.R., and C.R. Reynolds.(1989). *Handbook of Creativity*. Plenum Press. New York.
- Karatzia-Stavlioti, E. (2005). Educational effectiveness and educational policy: the policy discourse of UNESCO and the European Union in a comparative perspective, in *Αρέθας* 3: 139-162.
- Karatzia-Stavlioti, E. and H.Lambropoulos. (2009). Education and economic development: evaluations and ideologies, in A. Kazamias and R. Cowen (eds), *International handbook of Comparative Education*. (pp. 633-652) London , Springer. <http://www.springerlink.com/content/r0v1l350n1215704/>
- Karatzia-Stavlioti, E. (2010). Pupil Assessment in Historical Perspective: A contribution to the Contemporary Debate. In D. Mattheou (Ed.) *Educational Policies, Schooling Systems and Higher Education*

- (pp. 143-180). Dorchet: Springer.
- Kelly, A.V. (2004). *The curriculum: theory and practice* (5th edition). Paul Chapman Publishing. London.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago University Press. Chicago.
- Langer, J. (2005). The primate phylogeny of cognitive evolution. In H. Werner and J. Valsiner (Eds), *Developmental Science*. USA: Springer. (pp. 307-321).
- Lieberman, P. (1991). On the Origins of Language: *An Introduction to the Evolution of Human Speech*. New York: Mcmillan.
- Maingain, A., Dufur, B. & Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Paris-Bruxelles : De Boeck Universiti.
- Massialas, B. and J. Zevin. (1983). *Teaching Creativity*. Krieger Publishing. Malabar. USA.
- Organization of Economic Co-Operation Development (OECD). (2004). *Problem Solving for Tomorrow's world. First Measures of Cross – Curricular Competences from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD-Centre of Educational Research and Innovation (CERI). (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: OECD.
- Sawyer, K. R. (2006). *The learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepard, L. (1991). Psychometricians' beliefs about learning, *Educational Researchers* 20, 7.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher* 29, 4-14.
- Solomon, J. & Tsatsaroni, A. (2001) Educational Evaluation: The social production of texts and practices, στο: Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, (pp. 287-315). New York, Peter Lang.
- Sternberg, R.J. (1998). How intelligent is intelligence?, *Scientific American* 9(4), 12-18.
- Torrance, E.P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood. NJ: Ablex.
- UNESCO. (1996). *Education: The treasure within*. Paris. UNESCO.

Εκπαίδευση Μεντόρων στα Μαθηματικά

Κολέζα Ευγενία

Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μαρκόπουλος Χρήστος

Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Εισαγωγή

Προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης (mentoring programs in education) διεξάγονται σε όλον τον κόσμο (Hawkey, 1997; Power, Clarke, & Hine, 2002; Starr-Glass, 2005). Ο ρόλος των μεντόρων (συνήθως εκπαιδευτικοί της πράξης, κατάλληλα επιμορφωμένοι) είναι να υποστηρίξουν τους υποψήφιους δασκάλους να αναπτύξουν ποιοτικές διδακτικές πρακτικές (Crowther & Cannon, 1998). Τα τελευταία χρόνια έχουν κατασκευασθεί εξειδικευμένα εργαλεία εκπαίδευσης και αξιολόγησης των μεντόρων στα ιδιαίτερα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (...).

Γενικά, ένας μέντορας μπορεί να βοηθήσει τον υποψήφιο δάσκαλο σε μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων και καταστάσεων. Θα μπορούσαμε αυτά τα θέματα να τα εντάξουμε σε δυο κατηγορίες: Γνωστικά/ Συναισθηματικά και Κοινωνικά, υπογραμμίζοντας τη στενή τους αλληλεξάρτηση. Ενδεικτικά, ένας μέντορας καλείται να υποστηρίξει το νέο δάσκαλο στο:

(Α) να ενισχύσει/ εμπλουτίσει τις γνώσεις και δεξιότητές του σχετικά με τα αντικείμενα που θα διδάξει, να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τις διαφορετικές ιδέες που διατυπώνονται στην τάξη και να τις χρησιμοποιεί για την προώθηση της σκέψης και κρίσης των μαθητών, να εφαρμόζει σωστά την αξιολόγηση για τη μάθηση και την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών του, να αποκτήσει μια ανοικτή και ευέλικτη στάση στο

θέμα της μάθησης,

(B) να υιοθετεί κατάλληλη συμπεριφορά στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, να κατανοεί το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, να έχει μια κριτική στάση απέναντι στην πολιτική της εκπαίδευσης, να αποκτήσει τεχνική εξειδίκευση όπου αυτό είναι απαραίτητο, να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να προσαρμόζεται ευέλικτα στις αλλαγές (εκπαιδευτικές, συνθηκών διδασκαλίας κλπ), να καλλιεργεί αξίες και στάσεις κλπ

Λόγω της ευρύτητας του θέματος, θα περιοριστούμε στην ανάλυση του περιεχομένου της υποστήριξης στα Μαθηματικά από τους μέντορες στην (A) κατηγορία των θεμάτων.

Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του mentoring (McIntyre et al, 1993, σ. 12), σε όλες τις περιγραφές υπάρχουν κοινά στοιχεία. Στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε την αντίληψη του mentoring ως **διαδικασία καθοδήγησης, υποστήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους** (Watson, 1994).

Mentoring στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλούνται να διδάξουν διάφορα 'σχολικά αντικείμενα', κάθε ένα από τα οποία έχει ιδιαιτερότητες στην προσέγγισή του, λόγω του τρόπου συγκρότησης της αντίστοιχης επιστήμης (Κολέζα, 2006). Το γεγονός αυτό κάνει πιο δύσκολο το ρόλο των μεντόρων τους (Hodge, 1997; Hudson, 2004a, 2004b, 2005; Jarvis, McKeon, Coates, & Vause, 2001), Προφανώς, το ίδιο συμβαίνει και στο χώρο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Jarworski & Watson, 1994; Peterson & Williams, 1998).

Κατά συνέπεια, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που σχεδιάζονται και υλοποιούνται ακαδημαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων, πρέπει- στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης- να σχεδιάζονται, να υλοποιούνται και να αξιολογούνται προγράμματα εκπαίδευσης μεντόρων. Η εκπαίδευση μεντόρων δεν μπορεί να είναι αποσπασματική (Ganser, 1996) και χρειάζεται να είναι σαφώς στοχοθετημένη προκειμένου να είναι αποτελεσματική (Gaston & Jackson, 1998; Giebelhaus & Bowman, 2002; Jarworski & Watson, 1994; Jonson, 2002).

Αν και υπάρχουν διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης μεντόρων- αναφερόμαστε σε αυτά σε επόμενη παράγραφο- (Allsop & Benson, 1996; Colley, 2003; Jarworski & Watson, 1994; Jonson, 2002; Herman &

Mandell, 2004), υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία για την υποστήριξη των νέων δασκάλων στα Μαθηματικά (mentoring in Mathematics).

Αντιλήψεις για τα Μαθηματικά και τη Διδασκαλία των Μαθηματικών

Οποιαδήποτε συζήτηση για το mentoring στη διδασκαλία των Μαθηματικών, προϋποθέτει μια σαφή εννοιολόγηση αυτών των ίδιων των Μαθηματικών. Πρόκειται για ένα επιστημολογικό ερώτημα που αρχικά τέθηκε από τον Popper (1959) (σχετικά με τη φύση της μαθηματικής επιστήμης), για να γίνει στη συνέχεια αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο της Επιστημολογίας των Μαθηματικών (το ερώτημα και οι διάφορες απόψεις των φιλοσόφων αναλύονται στο Κολέζα, 2006).

Στη δεκαετία του -80 το ερώτημα του “τι είναι τα Μαθηματικά” απασχόλησε έντονα τους ερευνητές της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Blair 1981; Ernest 1985; Hersh 1986), δεδομένου ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνών ανέδειξε την άμεση σχέση των πεποιθήσεων των δασκάλων για τα Μαθηματικά, με τον τρόπο που τα διδάσκουν και τον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές τους (Ernest 1989, Garofalo 1989, Pajares 1992, Battista 1994, Sanders, 1994, Grootenboer 2003). “Η αντίληψη ενός δασκάλου για τη φύση των Μαθηματικών, είναι οι συνειδητές ή υποσυνείδητες πεποιθήσεις του, οι έννοιες, τα νοήματα, οι κανόνες, οι νοητικές εικόνες, και οι προτιμήσεις του” Cai et al. (2009, σ.3). Αυτές εκφράζονται μέσα από τις διδακτικές του επιλογές.

Ο Ernest (1989) προσδιόρισε τρεις αντιλήψεις για τα Μαθηματικά:

- (1) ως ένα διαρκώς επεκτεινόμενο πεδίο της ανθρώπινης επινόησης, δυναμικό και αναπτυσσόμενο γύρω από τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Problem-solving view)
- (2) ως ένα καλά δομημένο, αμετάβλητο σώμα γνώσης (Platonist view) και
- (3) ως ένα σύνολο από έννοιες, διαδικασίες και δεξιότητες (Instrumentalist view).

Κάθε μια από αυτές τις αντιλήψεις συνδέεται και από αντίστοιχες αντιλήψεις για τη διδασκαλία των Μαθηματικών και το ρόλο του δασκάλου (Πίνακας 1):

- ως κάποιου που διευκολύνει την αυτόνομη διερεύνηση και κατασκευή της γνώσης,
- ως κάποιου που εξηγεί και οδηγεί το μαθητή στο να κατανοήσει, ή

*Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη*

- ως κάποιου που “διδάσκει” γνώσεις και δεξιότητες που απλά πρέπει να αποκτηθούν.

Πίνακας 1: Τρεις φιλοσοφικές προσεγγίσεις σχετικά με τη φύση των Μαθηματικών, το ρόλο του δασκάλου αλλά και τη διαδικασία μάθησης των Μαθηματικών.

Αντιλήψεις για τη φύση των Μαθηματικών	Αντιλήψεις για τη διδασκαλία των Μαθηματικών	Αντιλήψεις για τη μάθηση των Μαθηματικών
Δυναμικά εξελισσόμενο -μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο- σώμα γνώσεων. (Problem-solving view)	Ο δάσκαλος διευκολύνει	Αυτόνομη διερεύνηση των ερωτημάτων
Στατικό, καλά δομημένο σώμα γνώσεων (Platonist view)	Ο δάσκαλος εξηγεί	Ενεργή κατασκευή της κατανόησης
Σύνολο ασύνδετων, αλλά χρηστικών κανόνων και διαδικασιών (instrumental view)	Ο δάσκαλος παρουσιάζει	Παθητική πρόσληψη της γνώσης

Συνοπτικά, η έρευνα έχει αναδείξει τέσσερα μοντέλα διδασκαλίας των Μαθηματικών.

Διδασκαλία των Μαθηματικών:

- με έμφαση στην **επίδοση** (emphasis on performance),
- με έμφαση στην **κατανόηση** (emphasis on understanding),
- με έμφαση στη **διαχείριση των δραστηριοτήτων** στην τάξη (focus on content using classroom tasks/activities), και
- με έμφαση στην **κατασκευή της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή** (focus on individual’s construction of knowledge) (Kuhs & Ball, 1986).

Ιδιαίτερα για τα τρία τελευταία μοντέλα διδασκαλίας, η απλή γνώση των Μαθηματικών (content knowledge) από το δάσκαλο δεν είναι αρκετή. Είναι απαραίτητο να διαθέτει και “παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου” (Pedagogical content knowledge).

Είδη «μαθηματικής γνώσης» που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος

Στη δεκαετία του -80 οι ερευνητές άρχισαν να κατανοούν την ανάγκη να εξετάσουν τη γνώση των δασκάλων κάτω από νέα οπτική. Η απλή γνώση των Μαθηματικών, δεν αποτελούσε εχέγγυο για μια «ποιοτική διδασκαλία» (αναλύουμε την έκφραση σε επόμενη παράγραφο) και για

την απόκτηση «βαθιάς γνώσης» (Ma, 1999) των Μαθηματικών απο τους μαθητές (για μια πληρέστερη εικόνα της σχετικής βιβλιογραφίας ανατρέξτε στο Hodgen, 2003)

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές στο χώρο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης αντιλήφθηκαν την ανάγκη να αναλύσουν τα είδη της γνώσης που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος και που έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία του (Hill & Ball, 2004; Fennema & Franke, 1992).

Η καινοτόμα ιδέα της “παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου” (pedagogical content knowledge- PCK) προέκυψε -ως αποτέλεσμα αυτής της νέας οπτικής -για να περιγράψει τη σχέση μεταξύ γνώσης του περιεχομένου και παιδαγωγικής γνώσης.

Πρωτοπόρος σε αυτό το ζήτημα -της διάκρισης των διαφόρων ειδών γνώσης που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος- ο Shulman (1986, 1987), ο οποίος διακρίνει (1987, σ.7) επτά κατηγορίες γνώσης που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος:

1. **Γνώση περιεχομένου-Content knowledge**
2. **Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου- Pedagogical content knowledge**
3. **Γνώση του Π.Σ.-Curriculum knowledge**
4. Γενική παιδαγωγική γνώση (πχ έλεγχος της τάξης, συγκρότηση και διαχείριση ομάδων κλπ)- General pedagogical knowledge
5. Γνώση των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους- Knowledge of learners and their characteristics
6. Γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου (πχ λειτουργία σχολείου σε σχέση με την ευρύτερη κοινότητα)- Knowledge of educational contexts
7. Γνώση των εκπαιδευτικών στόχων, σκοπών και αξιών- Knowledge of educational ends, purposes and values

Απο αυτές τις κατηγορίες, οι τρεις πρώτες είναι εκείνες στις οποίες θα εστιάσουμε.

Η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου περιγράφηκε απο τον Shulman (1986) ως απάντηση στην έμφαση που εδίδετο έως τότε απο τους παιδαγωγούς στις γενικές παιδαγωγικές δεξιότητες ως ένδειξη αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Shulman (1987), η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (την χαρακτήρισε ως το “missing paradigm”), περιέχει γνώση των θεμάτων που διδάσκονται, αλλά επίσης και γνώση των πιο χρήσιμων μορφών αναπαράστασης αυτών των θεμάτων, και ακόμα τις πιο ισχυρές αναλογίες, παραδείγματα, εξηγήσεις και αποδείξεις- με μια

λέξη τους πιο χρήσιμους τρόπους αναπαράστασης και διατύπωσης του αντικειμένου, που το κάνει κατανοητό στους άλλους. Η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου περιλαμβάνει επίσης και την κατανόηση του τι κάνει τη μάθηση ενός συγκεκριμένου θέματος εύκολη ή δύσκολη και τις αντιλήψεις και τις παρανοήσεις που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη.

Η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου εκφορξίζει την αντίληψη ότι η γνώση του περιεχομένου και η παιδαγωγική του, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά: “Η απλή γνώση του περιεχομένου, είναι τόσο άχρηστη παιδαγωγικά, όσο μια δεξιότητα που ασκείται χωρίς αναφορά σε κάποιο περιεχόμενο” (Shulman 1986, σ. 8). Αυτό σημαίνει ότι “η καλή προετοιμασία του δασκάλου ως προς τη γνώση του αντικειμένου που θα διδάξει είναι αναγκαία, αλλά δεν αρκεί, γιατί οι δάσκαλοι έχουν την τάση να διδάσκουν όπως διδάχτηκαν αυτοί εκτός αν αναπτύξουν ένα διαφορετικό ρεπερτόριο δεξιοτήτων διδασκαλίας”. (Even 1993, σ.114)

Σχετικά με τη γνώση του περιεχομένου ο Shulman προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει μόνο να κατανοούν ότι κάτι ισχύει, αλλά θα πρέπει να κατανοούν πλήρως και γιατί ισχύει. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει καλά γιατί συγκεκριμένα θέματα και έννοιες είναι κεντρικής σημασίας για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, ενώ άλλα είναι λιγότερο σημαντικά.

Η γνώση του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνει τη γνώση του πλήρους φάσματος του προγράμματος σπουδών των Μαθηματικών, της ποικιλίας των διαθέσιμων εκπαιδευτικών υλικών, και των χαρακτηριστικών τους βάσει των οποίων ο δάσκαλος θα αποφασίσει αν θα τα εντάξει στη διδασκαλία του. Η γνώση του προγράμματος σπουδών πρέπει να είναι οριζόντια- ικανότητα συσχέτισης των προγραμμάτων σπουδών διαφορετικών αντικειμένων- αλλά κυρίως κατακόρυφη (vertical curriculum knowledge), υπό την έννοια της βαθιάς κατανόησης των “μαθησιακών τροχιών” που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα.

Οι Ball, Thames and Phelps (2008), ανέλυσαν περισσότερο αυτές τις κατηγορίες γνώσης του Shulman, προσδιορίζοντας 6 υποκατηγορίες σε αυτό που ονομάζουν μαθηματική γνώση για τη διδασκαλία (*mathematical knowledge for teaching* -MKT)

Οι πρώτες τρεις υποκατηγορίες αναφέρονται στη γνώση του περιεχομένου, δηλαδή στη γνώση των Μαθηματικών.

Ένας δάσκαλος, σε σχέση με τη γνώση των Μαθηματικών πρέπει να διαθέτει:

- “κοινή γνώση” των Μαθηματικών (common content knowledge)
- “εξειδικευμένη γνώση” των Μαθηματικών (specialized content knowledge), και

- “σε βάθος ορίζοντα” γνώση των Μαθηματικών (Knowledge at the Mathematical Horizon)

Οι επόμενες τρεις κατηγορίες αναφέρονται στην παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, δηλαδή στην παιδαγωγική γνώση των Μαθηματικών.

Αυτού του είδους η γνώση περιλαμβάνει ως **υποκατηγορίες της**.

- τη γνώση **περιεχομένου και μαθητών** (knowledge of content and learners)
- τη γνώση **περιεχομένου και διδασκαλίας** (knowledge of content and teaching) και
- τη γνώση του **προγράμματος σπουδών**.

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά όλες τις κατηγορίες γνώσης.

Σχήμα 1: Οι κατηγορίες της γνώσης



Η κοινή γνώση των Μαθηματικών αναφέρεται στη μαθηματική γνώση και τις μαθηματικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται σε οποιοδήποτε πλαίσιο και όχι μόνο στη διδασκαλία, και περιλαμβάνει **την ικανότητα κάποιου να επιλύει μαθηματικά προβλήματα και να χρησιμοποιεί σωστά μαθηματικές έννοιες, ορισμούς, αρχές και διαδικασίες**.

Η εξειδικευμένη γνώση των Μαθηματικών είναι η μαθηματική γνώση έτσι όπως χρησιμοποιείται από το δάσκαλο στην τάξη των Μαθηματικών.

Για παράδειγμα, όλοι οι δάσκαλοι αναμένεται να μπορούν να κάνουν τη διαίρεση 38:4. Για να θεωρηθεί, όμως ότι έχουν “εξειδικευμένη

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

γνώση των Μαθηματικών” πρέπει να μπορούν:

- Να φτιάξουν προβλήματα διαφόρων τύπων που επιλύονται με αυτή τη διαίρεση
- Να μπορούν να αναπαριστούν τη διαίρεση με διάφορους τρόπους
- Να μπορούν να συνδέουν τη διαίρεση με άλλες έννοιες του ΠΣ (π.χ. πολλαπλασιασμό, λόγους κλπ)

Η “σε βάθος ορίζοντα” γνώση των Μαθηματικών ορίζεται ως “η συνειδητοποίηση του μεγάλου μαθηματικού τοπίου στο οποίο εντάσσεται μια συγκεκριμένη διδακτική εμπειρία. Περιλαμβάνει αυτές τις πτυχές των Μαθηματικών που, ενώ ίσως δεν ανήκουν στο πρόγραμμα σπουδών της συγκεκριμένης ηλικίας των μαθητών, είναι ωστόσο χρήσιμες για να κατανοήσει κάποιος και να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια μαθηματική ιδέα που διατυπώνεται στην τάξη.

Η Ma (1999) στην έρευνά της για τη διαφορά εξειδικευμένης μαθηματικής γνώσης μεταξύ Κινέζων και Αμερικάνων εστίασε σε τρεις μορφές γνώσεις:

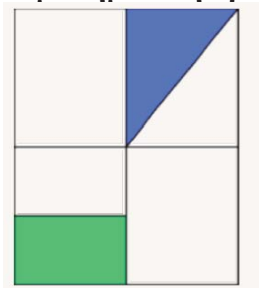
- Γνώση βασικών μαθηματικών ιδεών (**Κοινή**)
- Ικανότητα σύνδεσης αυτών των ιδεών
- Ικανότητα δημιουργίας και χρήσης πολλαπλών αναπαραστάσεων των μαθηματικών ιδεών (**Εξειδικευμένη**)
- Βαθιά γνώση της συνέχειας του ΠΣ των Μαθηματικών (**Σε βάθος ορίζοντα**)

Παραδείγματα Μαθηματικής Γνώσης για τη Διδασκαλία

Παράδειγμα 1

Το παρακάτω παράδειγμα είναι δανεισμένο απο το: **Mathematical Work of Teaching**, των Ball et al. (2008, <http://www.necomprehensivecenter.org/search/>)

Η μαθηματική δραστηριότητα



- Τι μέρος του μεγάλου τετραγώνου είναι μπλε;
- Τι μέρος του μεγάλου τετραγώνου είναι πράσινο;
- Τι μέρος του μεγάλου τετραγώνου είναι χρωματιστό;

Κοινή γνώση των Μαθηματικών

- Η γνώση των ονομάτων των σχημάτων
- Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα

Εξειδικευμένη γνώση των Μαθηματικών

- Η επιλογή του συγκεκριμένου σχήματος και η κατανόηση του μαθηματικού στόχου που επιδιώκεται μέσω αυτού
- Η γνώση των απαντήσεων στα εξής ερωτήματα: Γιατί μπορεί κάποιος να πιστεύει ότι το $\frac{1}{2}$ του ορθογωνίου είναι πράσινο, ή ότι το $\frac{1}{6}$ είναι γκρι;

Γνώση των μαθητών και του περιεχομένου

- Τι μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα;
- Ποιές είναι οι διαφορετικές απαντήσεις που μπορούμε να περιμένουμε;
- Τι είναι εκείνο που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να σκεφτούν ότι το μπλέ κομμάτι αποτελεί το $\frac{1}{6}$ του ορθογωνίου;

Γνώση της διδασκαλίας και του περιεχομένου

- Τι ερωτήσεις θα θέτατε σχετικά με αυτό το σχήμα;
- Πως θα βοηθούσατε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι το μπλε και το πράσινο μαζί είναι το $\frac{1}{8}$ όλου του ορθογωνίου
- Ποιά θα ήταν η επόμενη δραστηριότητα που θα επιλέγατε να δώσετε στους μαθητές;

Παράδειγμα 2

Ας υποθέσουμε ότι σε ένα τεστ, τρεις μαθητές έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις. Μπορείτε να καταλάβετε το είδος του μαθηματικού λάθους;

(a) $\begin{array}{r} 49 \\ \times 25 \\ \hline 405 \\ 108 \\ \hline 1485 \end{array}$	(b) $\begin{array}{r} 49 \\ \times 25 \\ \hline 225 \\ 100 \\ \hline 325 \end{array}$	(c) $\begin{array}{r} 49 \\ \times 25 \\ \hline 1250 \\ 25 \\ \hline 1275 \end{array}$
--	---	--

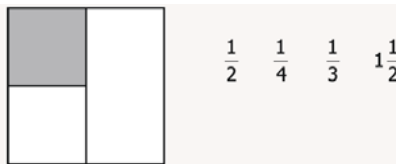
Παράδειγμα 3

$\begin{array}{r} 42 \\ \times 83 \\ \hline 326 \end{array}$	$\begin{array}{r} 24 \\ \times 53 \\ \hline 72 \\ 120 \\ \hline 192 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3.4 \\ \times 2.4 \\ \hline 136 \\ 680 \\ \hline 81.6 \end{array}$	$\begin{array}{r} 283 \\ \times \quad 4 \\ \hline 2062 \end{array}$
--	--	--	---

- Κάντε τους πολλαπλασιασμούς και εξηγήστε το κάθε βήμα σας
- Οι παραπάνω, είναι απαντήσεις μαθητών. Ποιά σκέψη, πιστεύετε ότι οδήγησε στη λανθασμένη απάντηση;

Παράδειγμα 4

Τι μέρος του ορθογώνιου είναι σκιασμένο;



Τι είδος συλλογισμού παρήγαγε τις παραπάνω απαντήσεις κάποιων μαθητών;

Το να κατανοήσει ο δάσκαλος το λανθασμένο τρόπο σκέψης των μαθητών του είναι προϋπόθεση για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης. Κάποιος που ξέρει Μαθηματικά (**κοινή γνώση Μαθηματικών**), δεν είναι σίγουρα ικανός να κατανοήσει τα Μαθηματικά των παρακάτω λανθασμένων πράξεων. Σε περιπτώσεις σαν αυτή του παραδείγματος απαιτείται “**εξειδικευμένη γνώση των Μαθηματικών**”.

Η εξειδικευμένη γνώση των Μαθηματικών είναι χρήσιμη ακόμα και σε περιπτώσεις σωστών απαντήσεων, προκειμένου να διαπιστώσει ο δάσκαλος αν είναι τυχαία ή στηρίζεται σε σωστό μαθηματικό συλλογισμό και να μπορέσει να βοηθήσει το μαθητή του να γενικεύσει ή να συνειδητοποιήσει τους περιορισμούς της απάντησής του.

Η εξειδικευμένη γνώση των Μαθηματικών είναι χρήσιμη στις εξής περιπτώσεις:

- Στη διατύπωση **σημαντικών μαθηματικών στόχων (teaching important mathematics)**
- Στην ερμηνεία/ ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών
- Στη σύνδεση εννοιών και διαδικασιών
- Στην αποτελεσματική εκμετάλλευση των λαθών των μαθητών
- Στην “**ενορχήστρωση**” της μαθηματικής συζήτησης στην τάξη

- Στη δημιουργία ενός μαθηματικού μαθησιακού περιβάλλοντος
- Στην αναζήτηση πολλαπλών αναπαραστάσεων/διατυπώσεων των μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών
- Στην επινόηση παραδειγμάτων-αντιπαραδειγμάτων
- Στη σωστή χρήση της γλώσσας των Μαθηματικών
- Στην επιλογή/σχεδιασμό **κατάλληλων μαθηματικών δραστηριοτήτων** (Worthwhile mathematical tasks) κυρίως **δραστηριοτήτων υψηλής γνωστικής απαίτησης** (tasks with high cognitive demand) (Stein et al, 1996; Stein & Smith, 1998)

Παράδειγμα

Οι παρακάτω δραστηριότητες είναι διαφορετικής γνωστικής απαίτησης:

- 1) Γράψτε ως δεκαδικό και ποσοστό τα κλάσματα $\frac{1}{2}$ και $\frac{3}{8}$ (απομνημόνευση)
- 2) Μετατρέψτε το κλάσμα $\frac{3}{8}$ σε δεκαδικό και ποσοστό (εκτέλεση διαδικασιών, χωρίς σύνδεση)
- 3) Σε ένα πλέγμα 10×10 προσδιορίστε το δεκαδιαίο και ποσοστιαίο ισοδύναμο του $\frac{3}{5}$ (σύνδεση μέσω αναπαράστασης)



$$\frac{60}{100} = \frac{3}{5} \quad \frac{60}{100} = .60 \quad .60 = 60\%$$

- 4) Σε ένα ορθογώνιο 4×10 , σκίασε 6 μικρά τετραγωνάκια. Βρες το εμβαδόν της επιφάνειας που είναι σκιασμένο και έκφρασε το με δεκαδικό και ποσοστό (“κάνω” Μαθηματικά- Doing Mathematics)

Είναι πολύ γνωστά στη βιβλιογραφία οι διαφορετικής γνωστικής απαίτησης δραστηριότητες: Martha’s Carpeting Task και Fencing Task (Stein et al., 2000) που μέσω αυτών ο δάσκαλος βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τα κλάσματα, τους δεκαδικούς και τα ποσοστά ως διαφορετικές, αλλά ισοδύναμες αναπαραστάσεις των ρητών.

Η γνώση του περιεχομένου και των μαθητών είναι “ γνώση που συνδιάζει γνώση για τους μαθητές και γνώση για τα Μαθηματικά” (Ball et al., 2008, σ. 36). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να προβλέψουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια των μαθητών τους, να ακούσουν και να ανταποκριθούν κατάλληλα στον τρόπο σκέψης τους και να επιλέξουν

τα κατάλληλα παραδείγματα και αναπαραστάσεις κατά τη διδασκαλία.

Η γνώση των Μαθηματικών και της διδασκαλίας αναφέρεται στις αποφάσεις των δασκάλων σχετικά με την **αλληλουχία των δραστηριοτήτων** και των ασκήσεων, **στη συνειδητοποίηση των πιθανών πλεονεκτημάτων ή μειονεκτημάτων των αναπαραστάσεων** που χρησιμοποιούν, και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν όταν σταματούν μια συζήτηση στην τάξη, ή όταν χρησιμοποιούν κάποιο στοιχείο της συζήτησης για να δημιουργήσουν ένα μαθηματικό διάλογο.

Οι Mason and Spencer (1999) στις προηγούμενες κατηγορίες γνώσης πρόσθεσαν και την ικανότητα του “knowing to act” (ικανότητα δράσης) και του “knowing to act in the moment” (ικανότητα του να μπορείς να δράσεις αποτελεσματικά ‘**στη στιγμή**’).

Στόχοι ενός μέντορα των Μαθηματικών

Ένας μέντορας, έχοντας κατανοήσει βαθιά τα προηγούμενα είδη γνώσης που χρειάζεται να κατέχει ένας δάσκαλος στην τάξη των Μαθηματικών, πρέπει να μπορεί **να υποστηρίξει ένα δάσκαλο ως προς τέσσερα κυρίως σημεία:**

- (1) Στο να σχεδιάζει τη διδασκαλία του γύρω από **ουσιαστικά Μαθηματικά (*Substantial mathematics*)**. Ουσιαστικές μαθηματικές δράσεις είναι εκείνες που συνδέονται με μαθηματοποίηση, διερεύνηση, συλλογισμό και επικοινωνία. Όλες αυτές οι δράσεις υπογραμμίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές στα νέα ΠΣ
- (2) Στο να μπορεί να **“ακούει”** και να ερμηνεύει τη σκέψη των μαθητών τους και να την ενσωματώνουν στη διδασκαλία. Διερευνώντας την διδακτική πρακτική, ο Davis (1996, 1997) προσδιόρισε δυο κυρίως τρόπους που οι δάσκαλοι “ακούνε τους μαθητές τους: Αξιολογικό-*evaluative* (για να εντοπίσουν την ορθότητα ή μη της απάντησης), και Ερμηνευτικό-*interpretive* (για να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης του μαθητή, οπότε ενδέχεται να ζητήσουν περισσότερες εξηγήσεις).
- (3) Στο να προωθούν το μαθηματικό διάλογο στην τάξη **μέσα απο διερευνητικές ερωτήσεις**, και μέσα απο διδακτικές πρακτικές που θα παρακινήσουν τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και να επιχειρηματολογούν σχετικά με τον τρόπο σκέψης τους.

Και τα τρία προηγούμενα σημεία, χαρακτηρίζουν **μια “ποιοτική” διδασκαλία των Μαθηματικών.**

Με το θέμα της ποιότητας της διδασκαλίας των Μαθηματικών, τη **“μαθηματική ποιότητα της διδασκαλίας”** (“**mathematical quality of**

instruction”) ασχολήθηκαν συστηματικά ερευνητές απο τα πανεπιστήμια του Michigan and Harvard. Συγκεκριμένα, η Heather Hill (2008) σε συνεργασία με ερευνητές απο τα πανεπιστήμια του Michigan και του Harvard ανέπτυξαν **ένα εργαλείο που μετρά τη μαθηματική ποιότητα της διδασκαλίας, μέσω της αξιολόγησης της σχέσης δασκαλου-μαθητή-μαθηματικού περιεχομένου.**

Οι μεταβλητές αυτού του εργαλείου είναι:

- Πλούτος Μαθηματικών (richness of the mathematics);
- Λάθη και ασάφειες
- Μαθητές και Μαθηματικά (ερμηνεία και αντιμετώπιση ορθών ή λανθασμένων ιδεών των μαθητών)
- Συμμετοχή του μαθητή στη δημιουργία νοήματος και το μαθηματικό συλλογισμό
- Συνδέσεις μεταξύ δουλειάς στην τάξη και Μαθηματικών

Οι δυο πρώτες αναφέρονται στη σχέση **δάσκαλου- μαθηματικού περιεχομένου** της διδασκαλίας, ενώ οι άλλες τρεις αντίστοιχα:

- στη σχέση **δάσκαλου- μαθητή,**
- στη σχέση **μαθητή- μαθηματικού περιεχόμενου** της διδασκαλίας, και
- στη σχέση **διδασκαλίας-Μαθηματικών**

Σχέση δάσκαλου-Μαθηματικών

Πλούτος Μαθηματικών

Το στοιχείο αυτό υφίσταται αν ο δάσκαλος δίνει προσοχή σε δυο πράγματα:

1. στο **νόημα των μαθηματικών γεγονότων και διαδικασιών** και
2. στο **μαθηματικό τρόπο σκέψης/ στις μαθηματικές πρακτικές και τη μαθηματική γλώσσα**

1. **Η δημιουργία νοήματος** περιλαμβάνει εξηγήσεις των μαθηματικών ιδεών (εννοιολογική κατανόηση) και δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των διαφόρων μαθηματικών ιδεών (π.χ κλάσματα και λόγοι) ή/ και χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων μιας ιδέας.
2. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, **απόδειξη χρήσης μαθηματικών πρακτικών** αποτελεί το γεγονός ότι ο δάσκαλος επιδιώκει πολλαπλές μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων, σύγκριση των λύσεων, διατύπωση γενικεύσεων απο τα επιμέρους παραδείγματα, και ορθή χρήση της μαθηματικής γλώσσας.

Λάθη και ασάφειες

Η μεταβλητή αυτή παίρνει θετική τιμή αν ο δάσκαλος κάνει σημαντικά λάθη που αποδεικνύουν την ύπαρξη κενών στη μαθηματική του γνώση ή αν ο δάσκαλος αλλοιώνει το περιεχόμενο μέσα από ασαφή διάρθρωση των εννοιών, και αν υπάρχει έλλειψη σαφήνειας στην παρουσίαση του περιεχομένου ή στις προτεινόμενες δραστηριότητες.

- δράσεις που εμπλέκουν μαθητές και Μαθηματικά
- συμμετοχή του μαθητή στη δημιουργία νοήματος και το μαθηματικό συλλογισμό
- συνδέσεις μεταξύ δουλειάς στην τάξη και Μαθηματικών

Σχέση δάσκαλου-μαθητή

Ελέγχεται αν ο δάσκαλος ερμηνεύει επαρκώς και απαντά σωστά στις μαθηματικές ιδέες των μαθητών του και αν διορθώνει με σωστό τρόπο τα λάθη διερευνώντας τα αίτια που τα προκάλεσαν.

Σχέση μαθητή-Μαθηματικών

Ελέγχεται κατά πόσο οι μαθητές συμμετέχουν στη δημιουργία νοήματος και τους μαθηματικούς συλλογισμούς: Αν οι μαθητές ρωτούν ερωτήσεις και διατυπώνουν μαθηματική επιχειρηματολογία, αν δίνουν ολοκληρωμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις του δασκάλου, αν είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις γνωστικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων αιτιολογώντας την απάντησή τους.

Σχέση διδασκαλίας-Μαθηματικών

Δίνεται έμφαση στο αν η διδασκαλία έχει έναν ουσιαστικό μαθηματικό στόχο, αν οι μαθητές εμπλέκονται σε σημαντικά Μαθηματικά, ή αν –αντίθετα- ο χρόνος σπαταλιέται σε δραστηριότητες που δεν προάγουν τη μαθηματική σκέψη, αλλά την απλή εφαρμογή και μίμηση.

Ένα κρίσιμο ερώτημα

Δεδομένου ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι η ποιότητα της διδασκαλίας το κρίσιμο ερώτημα που τίθεται είναι:

- ***Μπορούν οι μέντορες να υποστηρίξουν τους νέους δασκάλους στο έργο τους;***

• **Ποιός είναι ο καλύτερος τρόπος υποστήριξης;**

“Ξέρω Μαθηματικά” σημαίνει: έχω αναπτύξει βαθιά κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και ιδεών, και έχω αποκτήσει ένα μαθηματικό τρόπο σκέψης. Ο μαθηματικός τρόπος σκέψης είναι δύσκολο να διδαχθεί, αλλά είναι προϋπόθεση για έναν δάσκαλο που διδάσκει Μαθηματικά.

Αν ο μέντορας δεν διαθέτει αυτόν τον τρόπο σκέψης πως μπορεί να υποστηρίξει έναν νέο δάσκαλο;

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δάσκαλοι-και οι μέντορες εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία-, έχουν μια γνώση των Μαθηματικών άμεσα εξαρτώμενη από το εγχειρίδιο: **μια γνώση ανα-παραγωγική, αντί για παραγωγική** (re- productive, instead of productive knowledge). Επιπλέον, αυτή η γνώση σχετίζεται περισσότερο με μια εργαλειώδη (instrumental understanding) παρά με μια συσχετιστική κατανόηση (relational understanding), ή για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, έχουν μάλλον μια διαδικαστική/ αλγοριθμική γνώση (procedural/algorithmic), παρά μια εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της μαθηματικής γνώσης των δασκάλων είναι ότι αρθρώνεται γύρω από μεμονωμένες έννοιες και όχι γύρω από “μεγάλες ιδέες” (big ideas) των Μαθηματικών, ή γύρω από δίκτυα αλληλοσχετιζόμενων εννοιών.

Μοντέλα προετοιμασίας μεντόρων

Στη βιβλιογραφία συναντάμε τρία βασικά μοντέλα προετοιμασίας μεντόρων:

Το μοντέλο μετάδοσης γνώσης (The knowledge transmission model), σύμφωνα με το οποίο η γνώση των μεντόρων μπορεί να προέλθει από τις δικές τους πρακτικές και την εμπειρία τους, οπότε αυτή η γνώση μπορεί να μεταδοθεί υπό τη μορφή συγκεκριμένων τεχνικών και δεξιοτήτων. Αν και η συμβολή της εμπειρίας δεν αμφισβητείται, η έρευνα έχει δείξει (Evertson & Smithey, 2000), ότι οι μέντορες δεν μπορούν να βοηθήσουν τους νέους δασκάλους με αναφορά σε συγκεκριμένα, άρα και περιορισμένης εμβέλειας παραδείγματα.).

Το μοντέλο σύνδεσης θεωρίας και πράξης (The theory-and-practice connection model) υποθέτει ότι η γνώση των μεντόρων θα προέλθει από τη θεωρία σε συνδυασμό με τις πρακτικές γνώσεις των μεντόρων, με την έννοια ότι η θεωρία βοηθά στην ερμηνεία και τη γενίκευση της εμπειρίας. Εντούτοις η αδυναμία του μοντέλου αυτού έγκειται στο ότι ο ρόλος του εκπαιδευόμενου περιορίζεται στην απλή πρόσληψη βοήθειας από το

μέντορα, που υποτίθεται ότι κατέχει όλη τη γνώση (Wang & Odell, 2002).

Το συνεργατικό διερευνητικό μοντέλο (The collaborative inquiry model), τονίζει την ενεργή κατασκευή της γνώσης από τους μέντορες, μέσω της ενσωμάτωσης των πρακτικών γνώσεων που αποκτήθηκαν από τη δική τους διδασκαλία και το συνεχή διάλογο με τους εκπαιδευτές των μεντόρων και τους δάσκαλους-εκπαιδευόμενους. Η διάκριση του μοντέλου αυτού από το μοντέλο σύνδεσης θεωρίας και πράξης, έγκειται στο ότι τόσο οι εκπαιδευτές των μεντόρων όσο και τα ερωτήματα των νέων δασκάλων βοηθούν τους μέντορες να εμβαθύνουν στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Σε αυτό το μοντέλο, μέντορες, ασκούμενοι, και εκπαιδευτές μεντόρων είναι όλοι οι ερευνητές, μαθητές, συνεργάτες στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Υιοθετώντας ένα τέτοιο μοντέλο εκπαίδευσης μεντόρων, **η εκπαίδευση μεντόρων δεν θα είναι “ένα ακόμα σεμινάριο”**, αλλά μια αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης με συνεχή ανατροφοδότηση από την τάξη.

Μοντέλα Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης Μεντόρων στα Μαθηματικά

Πολλοί ερευνητές, αλλά ιδιαίτερα ο Hudson (2007) και οι συνεργάτες του, μετά από πολυετείς έρευνες στο θέμα του mentoring στα Μαθηματικά, κατέληξαν σε πέντε παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός μέντορα των Μαθηματικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

Προσωπικά χαρακτηριστικά, Ανταπόκριση στις απαιτήσεις του συστήματος, Μοντελοποίηση, Παροχή ανατροφοδότησης, Παιδαγωγική γνώση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε αναλυτικά αυτούς του παράγοντες, όπως επίσης και ένα ερωτηματολόγιο που προκύπτει από αυτούς και που χρησιμοποιείται διεθνώς για την αξιολόγηση των μεντόρων στα Μαθηματικά.

Προσωπικά χαρακτηριστικά

Πρακτικές Mentoring

- Υποστηρικτικός
- Άνεση στην επικοινωνία
- Υποβοηθάει τον αναστοχασμό
- Εμφυτεύει θετικές στάσεις

- Ακούει προσεκτικά
- Εμφυτεύει εμπιστοσύνη

Ανταπόκριση στις απαιτήσεις του συστήματος

Πρακτικές Mentoring

- Συζήτηση των στόχων
- Συζήτηση των πολιτικών
- Ανάδειξη του Προγράμματος Σπουδών

Μοντελοποίηση

Πρακτικές Mentoring

- Μοντέλα σχέσης δασκάλου-μαθητών
- Μοντέλα διαχείρισης της τάξης
- Επίδειξη χειραπτικών πρακτικών
- Μοντέλα διδασκαλίας των μαθηματικών
- Επίδειξη ενθουσιασμού
- Χρήση της ορολογίας του αναλυτικού προγράμματος
- Μοντέλα «καλών» σχεδίων διδασκαλίας
- Μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας των μαθηματικών

Παροχή ανατροφοδότησης

Πρακτικές Mentoring

- Παροχή προφορικής ανατροφοδότησης
- Παρατηρήσεις διδασκαλίας για ανατροφοδότηση
- Συζήτηση για την αξιολόγηση της διδασκαλίας
- Ξεκάθαρες απαιτήσεις
- Παροχή γραπτής ανατροφοδότησης
- Αναθεώρηση σχεδίων διδασκαλίας

Παιδαγωγική γνώση

Πρακτικές Mentoring

- Συζήτηση της εφαρμογής του σχεδίου στην τάξη
- Υποστήριξη στη διαχείριση της τάξης
- Καθοδηγούμενη προετοιμασία
- Υποβοήθηση με διδακτικές στρατηγικές

**Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη**

- Υποστήριξη στη διαχείριση του χρόνου
- Υποστήριξη στο σχεδιασμό
- Παροχή διαφορετικών οπτικών της διδασκαλίας
- Συζήτηση σχετικά με την επίλυση προβλήματος
- Συζήτηση σχετικά με τις τεχνικές ερωτήσεων
- Συζήτηση σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο
- Συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Μεντόρων στα Μαθηματικά

Δίπλα από κάθε φράση μπορείς να βάλεις ένα από τα παρακάτω:

ΔΠ: διαφωνώ πολύ

Δ: διαφωνώ

ΔΣ: Δεν είμαι σίγουρος

Σ: Συμφωνώ

ΣΠ: συμφωνώ πολύ

Κατά τη διάρκεια αυτής της εμπειρίας μου σχετικά με τη διδασκαλία των Μαθηματικών, ο μέντοράς μου...

1. Με υποστήριξε στη διδασκαλία των Μαθηματικών
2. Χρησιμοποίησε τη μαθηματική γλώσσα στο συγκεκριμένο επίπεδο των Μαθηματικών
3. Με καθοδήγησε στην προετοιμασία του μαθήματος
4. Συζήτησε μαζί μου τις πολιτικές που χρησιμοποιεί το σχολείο, για τη διδασκαλία των Μαθηματικών
5. Μου παρουσίασε κάποια μοντέλα /πρότυπα για τη διδασκαλία
6. Με βοήθησε με τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης
7. Είχε μια καλή σχέση με τους μαθητές στην τάξη
8. Με βοήθησε στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας των Μαθηματικών
9. Έδειξε ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία μου
10. Με καθοδήγησε με τον καθορισμό του χρονοδιαγράμματος των διδασκαλιών μου
11. Μου περιέγραψε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Μαθηματικά
12. Μου έδωσε παραδείγματα/ υποδείγματα αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών
13. Συζήτησε μαζί μου σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας μου

14. Συζήτησε και ανέλυσε τις στρατηγικές μου στη διδασκαλία των Μαθηματικών
15. Ήταν αποτελεσματικός στη διδασκαλία μαθηματικών
16. Μου παρείχε προφορική ανατροφοδότηση στη διδασκαλία μου
17. Φαινόταν άνετος στο να συζητήσει μαζί μου για τη μαθηματική διδασκαλία
18. Συζήτησε μαζί μου πάνω σε «τεχνικές ερωτήσεων» που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω στη διδασκαλία μου
19. Μου παρείχε γραπτή ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία μου
20. Συζήτησε μαζί μου πάνω στις γνώσεις που χρειάζομαι για να ανταπεξέλθω στη διδασκαλία μου
21. Μου ενστάλαξε θετικές συμπεριφορές προς τη διδασκαλία των Μαθηματικών
22. Με βοήθησε να αναστοχαστώ πάνω στη βελτίωση των διδακτικών μου πρακτικών
23. Μου παρείχε ξεκάθαρη καθοδήγηση για το σχεδιασμό της διδασκαλίας των Μαθηματικών.
24. Συζήτησε μαζί μου τους σκοπούς της μαθηματικής διδασκαλίας
25. Με έκανε να νιώθω πιο σίγουρος ως δάσκαλος των Μαθηματικών
26. Μου υπέδειξε στρατηγικές για να λύσω τα μαθηματικά προβλήματα
27. Αναθεώρησε/ εξέτασε προσεχτικά τα «σχέδια μαθήματος» πριν διδάξω Μαθηματικά.
28. Είχε να μου προτείνει καλές μαθηματικές δραστηριότητες για τους μαθητές.
29. Μου έδωσε νέες προοπτικές για τη μαθηματική διδασκαλία μου.
30. Με άκουγε προσεκτικά σε θέματα που αφορούσαν τη διδασκαλία μου
31. Μου έδειξε πώς να αξιολογήσω τη μάθηση των μαθητών
32. Μου διατύπωσε με σαφήνεια τι ακριβώς χρειάζομαι για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου στα Μαθηματικά.
33. Με παρατήρησε καθώς δίδασκα Μαθηματικά πριν μου δώσει ανατροφοδότηση πάνω στη διδασκαλία μου.

Βιβλιογραφία

- Allsop, T., & Benson, A. (Eds.). (1996). *Mentoring for science teachers*. Bristol, PA: Open University Press.
- Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Battista 1994,

- Blaire E. (1981) *Philosophies of Mathematics and Perspectives of Mathematics Teaching*, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. Volume 12 Number 2, 147-153
- Cai, J., Perry, B., Wong, N.Y., & Wang, T. (2009). What is effective teaching? In J. Cai, G. Kaiser, B. Perry & N.-Y. Wong (Eds.), *Effective mathematics teaching from teachers' perspectives: National and cross-national studies* (pp. 1-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. London: RoutledgeFalmer.
- Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (1998, January). *How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicums*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science. Minneapolis, MN.
- Davis, B. (1994). Mathematics teaching: Moving from telling to listening. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(3), 267-283.
- Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3), 355-376.
- Ernest P. (1985) The Philosophy of Mathematics and Mathematical Education, The International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, Volume 16 Number 5 603-612
- Ernest, P. (1989) *The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics*, in P. Ernest (Ed.) *Mathematics Teaching: the state of the art*. London: Falmer Press.
- Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protigs' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Fennema, E. & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact in: D.A. Grouws (Ed) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (New York: Macmillan Publishing).
- Ganser, T. (1996). Preparing mentors of beginning teachers: An overview for staff developers. *Journal of Staff Development*, 17(4), 8-11.
- Garofalo, J. (1989). Beliefs and their influence on mathematical

- performance. *Mathematics Teacher*, 82, 502-505.
- Gaston, J. S., & Jackson, J. F. (1998). Mentoring and its implications. Idaho, US. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 990)
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Grootenboer, P. J. (2003b). *Preservice primary teachers' affective development in mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waikato, NZ. philosophy
- Hawkey, K. (1997) Roles, Responsibilities, and Relationships in Mentoring: a literature review and agenda for research, *Journal of Teacher Education*, 48(5), pp. 325–336
- Herman, L., & Mandell, A. (2004). *From teaching to mentoring: Principles and practice, dialogue and life in adult education*. London: RoutledgeFalmer.
- Hersh, R. (1986) Some proposals for revising the philosophy of mathematics. In T. Tymoczko (ed) *New Directions in the Philosophy of Mathematics*. Boston: Brikhauser
- Hodgen, J. (2003). Recent UK research into prospective primary teachers' mathematics subject knowledge: a response, in Williams, J. (Ed.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 23(3)
- Hill, H. C., & Ball, D. L. (2004). Learning mathematics for teaching: Results from California's Mathematics Professional Development Institutes. *Journal of Research in Mathematics Education*, 35, 330-351.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., et al. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26, 430 – 511.
- Hodge, S. R. (1997). Mentoring: Perspectives of physical education graduate students from diverse cultural backgrounds. *Physical Educator*, 54(4), 181-195.
- Hudson, P. (2007). *Benchmarking preservice teachers' perceptions of their mentoring for developing mathematics teaching practices*. Paper presented at Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) Conference, Hobart, Tasmania.
- Hudson, P. (2004a). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139-146.

- Hudson, P. (2004b). Toward identifying pedagogical knowledge for mentoring in primary science teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 215-225.
- Hudson, P., & Peard, R. (2005, November). *Mentoring for effective mathematics teaching*. Paper presented at the Eight International Conference, Johor Bharu, Malaysia
- Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D., & Vause J. (2001). Beyond generic mentoring: Helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science and Technological Education*, 19(1), 5-23.
- Jarworski, B. & Watson, A. (Eds) (1994) *Mentoring in Mathematics Teaching*. London: Falmer Press. Jonson, 2002
- Jonson, K. F. (2002). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Κολέζα, Ε. (2006). Μαθηματικά και Σχολικά Μαθηματικά. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα
- Kuhs, T. M., & Ball, D. L. (1986). *Approaches to teaching mathematics: Mapping the domains of knowledge, skills and dispositions*. East Lansing, MI: Center on Teacher Education, Michigan State University.
- Ma, L. 1999. Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mason, J. and Spence, M. (1999). 'Beyond mere knowledge of mathematics: The importance of knowing-to-act in the moment', *Educational Studies in Mathematics*, 38, 135-161.
- McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (Eds) (1993) *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peterson, B. E., & Williams S. R. (1998). Mentoring beginning teachers. *Mathematics Teacher*, 91(8), 730-734.
- Power, A., Clarke, M., & Hine, A. (2002, February). *The internship: A journey of professional learning through reflection*. Paper presented at „Challenging Futures Conference“. University of New England, Armidale, Australia.
- Sanders, S. E. (1994) Mathematics and Mentoring, in B. Jarworski & A. Watson (Eds) *Mentoring in Mathematics Teaching*. London: Falmer Press.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. Starr-Glass, (2005).
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3, 344–350.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen M. A. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33, 455-488.
- Stein, M., Smith, M., Henningsen, M., & Silver, E. (2000). Implementing standards based mathematics instruction: A casebook for professional development. Reston: NCTM.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΔΦΕ) και Πρακτική Άσκηση Φοιτητών

Στήριξη ειδικών στρατηγικών
στη διδασκαλία και στο mentoring

Σπηλιωτοπούλου Βασιλική
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη σημασία του mentoring και πιο συγκεκριμένα στην αξία του ‘ειδικού’ mentoring, που συνδέεται, εκτός των άλλων, και με το εννοιολογικό περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών που διδάσκονται, καθώς και με τους αντίστοιχους διδακτικούς σχεδιασμούς. Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων ώστε να υιοθετούν αποδοτικότερες πρακτικές με τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς;

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ενημέρωση και εμπλοκή των μεντόρων με τα διδακτικά προγράμματα των φοιτητών και τις βασικές ιδέες με τις οποίες έρχονται οι φοιτητές σε επαφή στη θεωρητική τους εκπαίδευση, αλλά και η υποστήριξη των αναστοχαστικών τους εμπειριών αποτελούν σημαντικές συνιστώσες για ένα αποτελεσματικό mentoring. Βασικός στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να αναδειχθεί η σημασία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών/μεντόρων με καινοτόμες πρακτικές για τη διδασκαλία, καθώς και με σύγχρονες θεωρητικές οπτικές για τη μάθηση και διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Ένας δεύτερος στόχος είναι η δημιουργία μιας κοινότητας κοινής πρακτικής (community practice) γύρω από την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Ένα τέτοιο

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διαδικασία του mentoring με αποτέλεσμα οι φοιτητές να έχουν την καλύτερη δυνατή εμπειρία τόσο από γνωστικής, όσο και από συναισθηματικής πλευράς, μέσα σε ένα περιβάλλον κοινής αντίληψης όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία αυτή.

Abstract

It is argued that mentoring can be a change agent in education context, but will require further initiatives from universities and school-based mentors to more effectively guide pre-service primary teachers in specific subject areas. This means that primary school based mentors have to be aware of the new science teaching and learning ideas in order to be more effective in their practices. On the other hand mentoring programs need to focus on specific objectives for developing specific teaching practices. Similar to teaching practices, professional development in mentoring practices may enhance the mentors' knowledge and skills. Also similar to teaching practices, mentors operate in their own environment, where they may or may not receive further ideas for developing their practices. Yet, mentoring cannot be left to chance (Ganser 1996) and needs to be purposeful in order to be more effective with explicit practices (Giebelhaus & Bowman 2002; Jarworski & Watson 1994; Jonson 2002). Guidelines for subject-specific mentoring can aid the mentors' development by increasing confidence for raising issues, and providing topics for discussion and observation of specific teaching practices (Jarvis, McKeon, Coates, & Vause 2001).

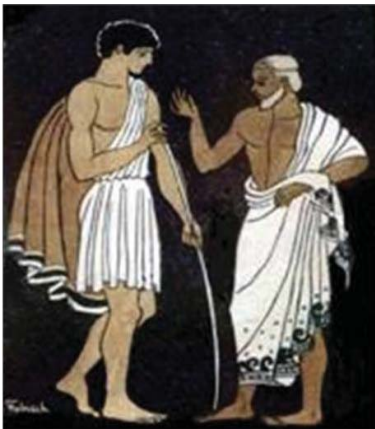
So, this chapter presents ideas of students' university science course program, theoretical aspects of mentoring and practical examples for mentors' involvement. The aim is to communicate science teaching and learning innovations, to which students are exposed, to mentors. So, basic ideas of university science education curriculum are presented to mentors: the meaning of school students' conceptions in teaching, the inclusion of activities about the nature and history of science, and the role of multimodality, multi-literacies and media. The role of Pedagogical Content Knowledge is highlighted, as it is crucial from the perspective of specific mentoring. Mentoring practices are also discussed. Examples of teaching design and mentoring have been constructed in order to be discussed. These aim to involve teachers/mentors. So, participants are asked to focus on specific aspects of the process of mentoring, discuss,

suggest their own approaches and reflect. The main goal is to build a community of practice among educators, mentors and students in terms of what is good learning and good teaching in Science classrooms. This is expected to support mentors' professional development on one hand and teachers' fruitful experiences during teaching practice on the other.

University-community engagement is of high priority, nowadays. Although university community collaboration has not been a traditional strength of higher education (Holland 2004, p. 11), there appear to be considerable benefits through university-community engagement. It has been found that this university-community engagement can also strengthen and expand the scholarship and teaching at the academic level (Brukardt, Holland, Percy, & Zimpher 2004, p. 1).

Εισαγωγή

Το mentoring μοιάζει ξενόφερτος όρος, όμως οι ρίζες της έννοιας φαίνεται να ξεκινούν από την Αρχαία Ελληνική παράδοση. Έτσι, ο όρος 'μέντορας' προέρχεται από το μυθολογικό πρόσωπο Μέντωρ, που κατά μια εκδοχή ήταν ο δάσκαλος και καθοδηγητής του Τηλέμαχου της Ιθάκης, στον οποίο ανέθεσε ο Οδυσσέας την διαπαιδαγώγηση και καθοδήγηση

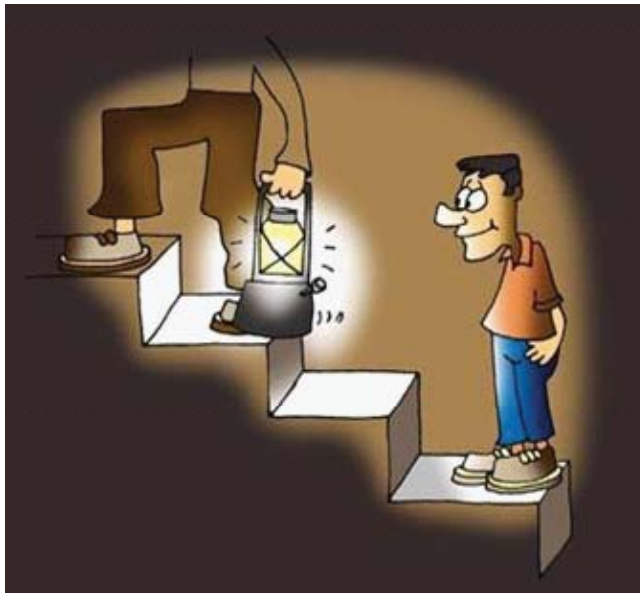


Τηλέμαχος και Μέντωρ

της ζωής του γιού του, όταν έφευγε για τη Τροία. Η σημασία των όρων αυτών έχει έρθει σήμερα στο προσκήνιο στην εκπαίδευση νέων επαγγελματιών, αλλά ειδικότερα στην εκπαίδευση, καθώς μια τέτοια οπτική δίνει τη δυνατότητα να συζητηθεί το τόσο κρίσιμο θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Ακόμη και σε διδακτορικούς φοιτητές στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών έχει διαπιστωθεί ότι η εμπλοκή τους με την πραγματική διδακτική πράξη είναι χαμηλή και περιορισμένη, γεγονός που οι ίδιοι θεωρούν περιορισμό του πλαισίου σπουδών τους (Fagen & Niebur 2000; Nyquist & Woodford 2000) και ειδικότερα καταγράφουν αρνητικά το γεγονός ότι απουσίαζε από τα προγράμματά τους το mentoring για να μπορέσουν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες (Brown, Davis, Fagen, Niebur, & Wells 2001).

Προστιθέμενη αξία στο ρόλο του μέντορα στη διδασκαλία των ΦΕ

Η στήριξη των φοιτητών από τους μέντορες προσφέρει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ευκαιρίες «να μάθουν από και με άλλους και να εμπλακούν στη συν-δημιουργία σημασιών» (Beattie 2000, p. 4). Πράγματι, το έργο των μεντόρων είναι η συνεργασία ανάμεσα σε μέντορες (επιβλέποντες ή συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί) και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και θεωρείται ως ο δρόμος, η λεωφόρος για να υλοποιηθούν εκπαιδευτικές αλλαγές ή και μεταρρυθμίσεις, ή γενικότερα για να επέλθουν **εκπαιδευτικές αλλαγές** (Crowther & Cannon 1998). Πως μπορεί, όμως, το έργο των μεντόρων να είναι μια διαδικασία που θα στηρίξει τους φοιτητές στο να εφαρμόσουν τα όσα μαθαίνουν κατά τη διάρκεια των θεωρητικών μαθημάτων και ταυτόχρονα να ανανεώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη διδασκαλία των ΦΕ; Αρκεί ο μέντορας να ρίξει φως στην πορεία του φοιτητή και στην απόκτηση εμπειριών στη σχολική τάξη;



Η **ποιότητα της διδασκαλίας** και κυρίως η **ποιότητα του έργου των μεντόρων** είναι σημαντικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως, επίσης, στην ανάπτυξη τους και στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών τους (Ramsey 2000). Ο ορισμός της ποιότητας αναφορικά με τη διδασκαλία των ΦΕ και την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και τη στήριξή τους

από τους μέντορες δεν είναι σήμερα κάτι δεδομένο. Μπορεί να είναι ένα απλό διάγραμμα ενεργειών που απλά το ακολουθούμε, όπως συμβαίνει σε πολλές άλλες περιπτώσεις εκπαίδευσης και οργανισμούς; Το πώς ορίζεται και πώς επιτυγχάνεται η ποιότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σήμερα στον πολύπλοκο κόσμο που ζούμε αποτελεί αντικείμενο έρευνας και αναζήτησης.

Μια πρόταση σε αυτή την κατεύθυνση προέρχεται από την μετατόπιση της έμφασης από το **γενικό mentoring** στο **ειδικό mentoring** (Hudson & Skamp 2002; Hudson & McRobbie 2003; Hudson, Skamp & Brooks 2005). Η επίτευξη μιας τέτοιας πρότασης απαιτεί, επίσης, ουσιαστική στήριξη των μεντόρων.



Στο μοντέλο που ο Hudson προτείνει οι μέντορες χρειάζεται και οι ίδιοι να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους ενέργειες για το πώς θα μπορέσουν και οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν ‘υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής σκέψης’ (Veenman, de Laat., & Staring 1998, p. 6) και αυτό ισχύει για διάφορες επιστημονικές περιοχές. Το μοντέλο του Hudson et al. (2005) έχει προσδιορίσει πέντε παράγοντες που παίζουν ρόλο στο mentoring: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι απαιτήσεις του συστήματος, η παιδαγωγική γνώση, η μοντελοποίηση και η ανατροφοδότηση (Σχήμα 1).

Τα **προσωπικά χαρακτηριστικά** του μέντορα είναι σημαντική παράμετρος στην στήριξη των φοιτητών. Από διάφορες μελέτες έχει

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

διαφανεί ότι οι μέντορες χρειάζεται να:

- είναι υποστηρικτικοί (Ackley & Gall 1992)
- είναι προσεκτικοί, προσηλωμένοι (Kennedy & Dorman 2002)
- άνετοι στο να συζητούν για τις διδακτικές πρακτικές του δημοτικού (Jonson 2002).
- εμφανίζουν θετικές στάσεις στους εκπαιδευόμενους (Feiman- Nemser & Parker 1990)
- εμφανίζουν εμπιστοσύνη για τις διδακτικές πρακτικές (Epochs, Scharmann, & Riggs 1995)
- στηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στο να αναστοχάζονται κι αυτοί θετικά πάνω στις πρακτικές τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Upson, Koballa, & Gerber 2002)

Εικόνα 1. Το μοντέλο των πέντε παραγόντων στο mentoring (Hudson et al. 2005)

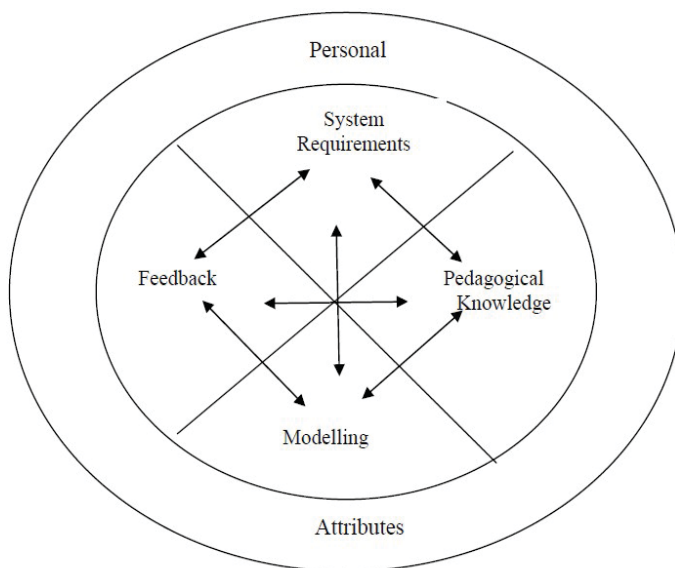


Figure 1. Five-factor mentoring model

Οι **απαιτήσεις του συστήματος** αναφέρονται στην ποιότητα της γνώσης των μεντόρων και στο πως ενημερώνουν τους εκπαιδευόμενους σχετικά με α) τους στόχους του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, αλλά και β) τους στόχους των μαθημάτων που έχουν διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο σχετικά με τη διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Τρεις

διαστάσεις στην ενημέρωση των μεντόρων για το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι σημαντικές: οι στόχοι για τη διδασκαλία των ΦΕ, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των ΦΕ, η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία των ΦΕ.

Η **παιδαγωγική γνώση** των μεντόρων είναι κλειδί στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής γνώσης των εκπαιδευομένων και στην όλη διαδικασία του **mentoring**. Διάφορες πρακτικές έχουν συσχετισθεί με την παιδαγωγική γνώση, σύμφωνα με τους Hudson et al (2005), όπως σχέδιο διδασκαλίας, διάγραμμα ροής, υλικά προετοιμασίας, διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση τάξης, δεξιότητες του να θέτεις ερωτήματα, στήριξη για την επίλυση προβλήματος, γνώση περιεχομένου, υλοποίηση, αξιολόγηση και παρουσίαση απόψεων για το μάθημα. Ο όρος **παιδαγωγική γνώση περιεχομένου** (pedagogical content knowledge), που έχει εισαχθεί από τον Shulman (1986) υπονοεί ότι όλες οι πιο πάνω πρακτικές διαμορφώνονται ανάλογα με το ειδικό περιεχόμενο των εννοιών της κάθε ενότητας και η γνώση και επίγνωση των επιστημονικών και επιστημολογικών χαρακτηριστικών τους επηρεάζουν τις διδακτικές επιλογές.

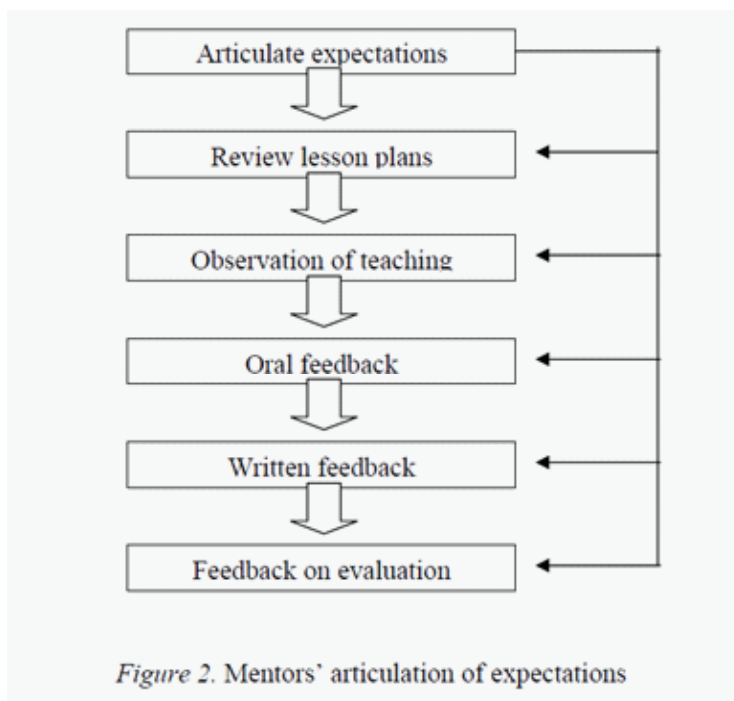
Οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων προτείνεται, επίσης, ότι διευκολύνονται όταν βασίζονται στη **μοντελοποίηση** των διδακτικών πρακτικών των μεντόρων, και όσων προτείνονται από το πρόγραμμα του αντίστοιχου θεωρητικού μαθήματος ΔΦΕ. Η αναφορά σε μοντέλα κάνουν ευκολότερη την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, αφού στηρίζουν τις διδακτικές ενέργειες σχετικά με ειδικές δράσεις π.χ. την προετοιμασία, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων, και τις επιμέρους πρακτικές, όπως για το πώς αξιολογούμε τους μαθητές, πώς χρησιμοποιούμε άρθρα από ΜΜΕ, πώς αναζητούμε πηγές, κ.ά.

Η **ανατροφοδότηση** είναι ίσως η πιο σημαντική παράμετρος της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας των φοιτητών αφού τους δίνει τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω στην εμπειρία τους και να βελτιώνονται. Φυσικά η ανατροφοδότηση έχει νόημα όταν συνδέεται με τα πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και τις ειδικές επιλογές που σχετίζονται και με τις επιστημονικές έννοιες. Παράγοντες ανατροφοδότησης μπορεί να σχετίζονται με τη διατύπωση των προσδοκιών από τη διδασκαλία, με αναθεώρηση των σχεδίων μαθήματος, με παρατήρηση της διδασκαλίας, με διατύπωση προφορικών ή γραπτών σκέψεων, με στήριξη του εκπαιδευόμενου ώστε να αξιολογήσει ο ίδιος τη διδακτική του πρακτική. Τα σχόλια των μεντόρων χρήσιμο είναι να αναφέρονται σε όσα σημεία ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος έχει διατυπώσει προβληματισμούς

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

και σκέψεις πριν τη διδασκαλία ή σε προηγούμενες προσπάθειές του. Η διαδικασία της ανατροφοδότησης μπορεί να συμβαίνει διαδοχικά στις διάφορες φάσεις της διδακτικής άσκησης σύμφωνα με τις διατυπωμένες προσδοκίες για κάθε μάθημα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2.

Εικόνα 2. Αναπαράσταση της διαδικασίας ανατροφοδότησης



Μέντορες και στήριξη ειδικών στρατηγικών στη ΔΦΕ

Όσοι παράγοντες έχουν αναλυτικά αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με τους μέντορες δημιουργούν την ανάγκη για δημιουργία ενός περιβάλλοντος υποστήριξης των εκπαιδευόμενων φοιτητών που εντάσσει τη διαδικασία αυτή στα προσωπικά του ενδιαφέροντα και επιδιώξεις του μέντορα. Ένα τέτοιο περιβάλλον δημιουργείται από εκπαιδευτικό προσωπικό που το ίδιο επιθυμεί υψηλής ποιότητας προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, που όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 3, που ακολουθεί (Supovitz & Turner 2000), υποστηρίζει πρακτικές βασισμένες στην αναζήτηση (inquiry-based).

Οι ιδέες που διδάσκονται οι φοιτητές στο μάθημα της ΔΦΕ είναι επίκαιρες, βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και μπορεί να δημιουργήσουν νέες καινοτόμες διδακτικές ιδέες και πρακτικές. Η

αξιοποίησή τους θέτει τους φοιτητές σε μια διαδικασία αναζήτησης τόσο για υλικό που χρειάζεται να είναι ενδιαφέρον και προκλητικό για τη μάθηση των μαθητών, όσο και για το χτίσιμο του υλικού αυτού σε ένα διδακτικό σχέδιο υλοποιήσιμο, δυναμικό και κομψό. Το είδος της αξιολόγησης σε μια τέτοια προσέγγιση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών ταυτόχρονα με την αξιολόγηση των επιλεγμένων διδακτικών υλικών και τεχνικών. Συχνά οι δραστηριότητες ενασχόλησης των μαθητών λειτουργούν και ως δεδομένα για την αξιολόγησή τους.

Εικόνα 3. Το μοντέλο των Supovitz, & Turner (2000) για τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης μεντόρων και ανάπτυξης φοιτητών-εκπαιδευτικών

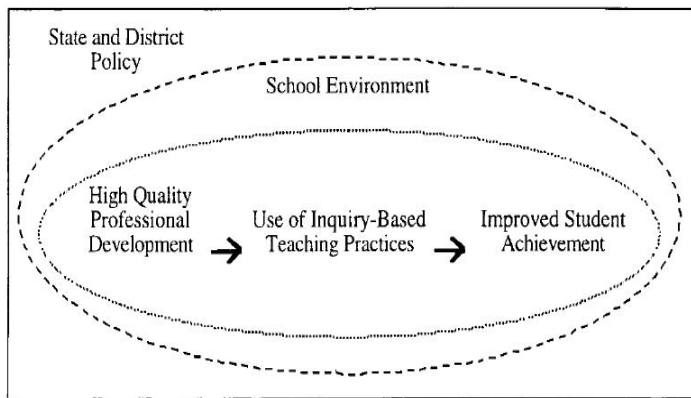


Figure 1. Model depicting theoretical relationship between professional development and student achievement.

Μια τέτοια δραστηριότητα χρειάζεται στήριξη και οι μέντορες, ακόμη κι αν οι ίδιοι δεν χρησιμοποιούν συχνά αυτές τις ιδέες, μπορούν, λόγω της εμπειρίας τους, να βοηθήσουν τους φοιτητές να τις αξιοποιήσουν στην τάξη. Αυτό μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερο νόημα, αν οι μέντορες αντιμετωπίσουν αυτές τις ιδέες ως και μια δική τους διδακτική επιλογή ή ένα προσωπικό τους ερευνητικό ενδιαφέρον. Αυτό σημαίνει ότι και το mentoring μπορεί να ενταχθεί σε μια διαδικασία αναζήτησης του ίδιου του μέντορα για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Σκέψεις και προτάσεις που είναι καλό να θυμόμαστε και θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στους μέντορες είναι οι ακόλουθες:

- Τα διδακτικά σχέδια δεν είναι ποτέ τέλεια, αλλά η συνεχής αναζήτηση τα βελτιώνει

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

- Είναι προτιμότερο να δοκιμάζονται κάποιες από τις προτεινόμενες ιδέες ακόμη κι αν δεν είναι ολοκληρωμένες
- Επιθυμητό είναι οι φοιτητές να περιλαμβάνουν δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές θα εργάζονται κυρίως συνεργατικά
- Επιθυμητή είναι η από κοινού (φοιτητή και μέντορα) ανάπτυξη διδακτικών σχεδίων (πχ, η αναζήτηση ενός κειμένου από εφημερίδες γύρω από ένα οικολογικό θέμα)
- Η έμφαση στα σχόλια δίνεται στις συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές και ενδιαφέρουν ιδιαίτερα η αναζήτηση της κατανόησης των μαθητών και της εννοιολογικής αλλαγής
- Σχόλια για προσωπικά χαρακτηριστικά του φοιτητή έχουν νόημα, αν διατυπώνονται στην κατεύθυνση προτεινόμενων ενεργειών που είναι δυνατόν να έχουν αποτέλεσμα
- Η σχέση μέντορα-εκπαιδευομένου είναι μια σχέση που μπορεί να στηρίζει την ανάπτυξη και των δυο πλευρών με στόχο πάντα τη βελτίωση της διδακτικής πράξης
- Ο απώτερος σκοπός είναι να επιτύχουμε μαθησιακές καταστάσεις στις ΦΕ σύγχρονες με ενδιαφέρον και νόημα
- Οι ΦΕ δεν είναι ένα σώμα γνώσης για απομνημόνευση. Είναι ένας τρόπος σκέψης, δράσης και ανάπτυξης και η γνώση εννοιών, γεγονότων, θεωριών, καθώς και η εξοικείωση με την ιστορία και τη φύση των ΦΕ στοχεύουν στον κριτικό μαθητή και πολίτη
- Η συνεργασία μεντόρων και διδασκόντων του θεωρητικού μαθήματος του Προγράμματος των φοιτητών θεωρείται μια επιθυμητή συνιστώσα και συνεισφέρει στη γενικότερη έννοια της ανατροφοδότησης.

Η σημασία της συνάντησης διδασκόντων με τους μέντορες

Στόχοι

- Να αποκτήσουν επίγνωση του mentoring και να διευρύνουν την αντίληψή τους για τη σημασία και του ρόλο του μέντορα των φοιτητών αναφορικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ).
- Να εξοικειωθούν με τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της ΔΦΕ και με παραδείγματα καινοτόμων διδακτικών σχεδιασμών που προτείνονται στους φοιτητές.
- Να έρθουν σε επαφή με την οπτική της διαδικασίας αναζήτησης (inquiry) τόσο για τη μάθηση, και τη διδασκαλία στις σχολικές τάξεις, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη και έρευνα.

- Να αποκτήσουν πρακτικές και συγκεκριμένες εμπειρίες για τις πτυχές του έργου τους ως μέντορες στη πρακτική άσκηση διδασκαλίας των ΦΕ.

Σχέδιο – Περιεχόμενο συνάντησης

- Ενημέρωση για τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της ΔΦΕ και απόδοση νοήματος στη διδακτική καινοτομία.
- Παραδείγματα για κάποιες από τις ιδέες και για αντίστοιχους διδακτικούς σχεδιασμούς.
- Συζήτηση για συνήθειες πρακτικές των φοιτητών και για την αντιμετώπισή τους.
- Αναστοχαστικές δραστηριότητες, συνεργατικές στρατηγικές και ο ρόλος του μέντορα στην υποστήριξή τους.

Δραστηριότητες κατά τη συνάντηση

- Ενημέρωση – παρουσίαση βασικών σημείων της συλλογιστικής του μαθήματος.
- Παρακολούθηση βίντεο για τη δημιουργία πλαισίου συζήτησης, π.χ. <http://www.youtube.com/watch?v=UYppglf5qJY> (Mentoring in Primary Science: A Classroom Case Study).
- Οι μέντορες δουλεύουν ατομικά πάνω σε μελέτες περίπτωσης, προτείνοντας τις προσωπικές τους παρεμβάσεις.
- Οι μέντορες σε ομάδες συζητούν τις προσωπικές τους παρεμβάσεις και προτείνουν ομάδες σχολίων για τα σχέδια και τη δράση των φοιτητών.
- Προτάσεις για κατευθύνσεις στήριξης των φοιτητών κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας.
- Παρουσίαση τυποποιημένης περιγραφής της διαδικασίας στήριξης των φοιτητών και της ανάπτυξης της διδακτικής τους συμπεριφοράς.

Κύριες ιδέες που διδάσκονται οι φοιτητές στο μάθημα ΔΦΕ

1^η ιδέα: Οι προηγούμενες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τις έννοιες, τα φαινόμενα και τις θεωρίες των Φυσικών Επιστημών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Θεωρείται λοιπόν πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται στη διδακτική διαδικασία. Διάφορες τεχνικές ανάδειξης και καταγραφής των αντιλήψεων των μαθητών είναι καλό να επιστρατεύονται. Επίσης, η γνώση των ευρημάτων

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

της έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί με τους μαθητές στη σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα οι προτάσεις για τη διδασκαλία του ηλεκτρικού κυκλώματος (Grotzer & Sudbury 2000). Έτσι για παράδειγμα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μια ελλιπής αναπαράσταση των μαθητών με τους ίδιους τους μαθητές. Η δραστηριότητα που παρουσιάζεται στην Εικόνα 4 αξιοποιεί ένα μοντέλο σκέψης των μαθητών για το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα με τους ίδιους τους μαθητές.

2^η ιδέα: Οι φοιτητές καλούνται να εξοικειωθούν με τις **οπτικές αναπαραστάσεις** των Φυσικών Επιστημών, έτσι ώστε να αξιοποιούν την πολυτροπικότητα στη μάθηση και να στηρίζουν τους μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης **στην οπτικοποίηση** (visualization) των εννοιών. Έρχονται σε επαφή με τις εικόνες των σχολικών βιβλίων των ΦΕ και με τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν τις θετικές και αρνητικές πτυχές τους και να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα με τους μαθητές τους, να τις συμπληρώνουν με άλλες σχετικές ή να επιλέγουν άλλες πιο κατάλληλες. Η εξοικείωση με τις πρακτικές αναπαράστασης της επιστημονικής κοινότητας αποτελεί σημαντική παράμετρο στη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ (Roth, Bowen & McGinn 1999).

Εικόνα 4. Δραστηριότητα που αξιοποιεί ευρήματα για τις ιδέες των μαθητών

Διδακτική δραστηριότητα

- Ένας συμμαθητής σας έχει σχεδιάσει το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα όπως φαίνεται στο σχέδιο πιο κάτω. Τι κατά τη γνώμη σας δεν έχει καταλάβει ο συμμαθητής σας; Πως θα τον βοηθούσατε;



The diagram shows a simple electrical circuit. On the left, there is a battery represented by a rectangle with a '+' sign, labeled 'heat'. A wire goes from the battery to a light bulb in the middle, which is labeled 'light'. Another wire goes from the light bulb to the right, labeled 'circuit through wire'.

3^η ιδέα: Η οπτική των **πολυαλφαβητισμών** (multi-literacies) και ειδικότερα του επιστημονικού αλφαβητισμού στις Φυσικές Επιστήμες χρειάζεται να εκφράζεται μέσα από διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις με στόχο την ανάπτυξη του **κριτικού μαθητή** και του αυριανού **κριτικού εναλφάβητου πολίτη**. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση συγκεκριμένων καταστάσεων για έννοιες της οικολογίας, της τεχνολογίας και η ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών (Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al 1996) συζητούνται. Η συσχέτισή τους με τις οπτικές του οικολογικού, οπτικού και μιντιακού αλφαβητισμού εισάγονται και αναζητούνται οι εκφράσεις τους στη διδασκαλία των διάφορων γνωστικών περιοχών των ΦΕ (Mills 2011).

4^η ιδέα: Η **αξιοποίηση των ΜΜΕ** στη διδακτική πράξη στηρίζει την εξοικείωση των μαθητών με τις νέες επιστημονικές εξελίξεις, τη σύνδεση των εννοιών των σχολικών ΦΕ με τη **δημόσια εικόνα και κατανόηση των ΦΕ**. Οι φοιτητές καλούνται να εξοικειωθούν με τη βαθύτερη ανάγνωση και κατανόηση άρθρων των ΜΜΕ. Στόχος είναι να μπορούν να επιλέγουν και να εντάσσουν κατάλληλα άρθρα με αποτελεσματικό και κριτικό τρόπο στη διδασκαλία τους. Μια τέτοια προσέγγιση υποστηρίζει την ανάπτυξη του κριτικού μιντιακού αλφαβητισμού (Torres & Mercado 2006) και στοχεύει στη δημιουργία του κριτικού πολίτη.

5^η ιδέα: Η σημασία των **αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης** σχετίζεται τόσο με την επιλογή καταστάσεων που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή, όσο και με καταστάσεων που προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και με καταστάσεις σχετικές με τους επιστήμονες, τα ερωτήματα, τις μεθόδους και τα εργαλεία μέσα από τα οποία παράγεται η νέα γνώση (Wallace 2004). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση τέτοιων σχεδίων από τους φοιτητές για τη διδασκαλία των ΦΕ στην Α/θμια εκπαίδευση είναι ένας, επίσης στόχος του μαθήματος.

6^η ιδέα: Αναμένεται, επίσης, να εξοικειωθούν με τη φύση και την **ιστορία των Φυσικών Επιστημών** και να την χρησιμοποιήσουν στην τάξη, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή όχι μόνο με τις έννοιες ως προϊόντα, αλλά και να μάθουν για την ίδια την επιστήμη, την εξέλιξή της, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και τις δυσκολίες που εμπεριέχει. Πολλά επιχειρήματα έχουν αναπτυχθεί για μια τέτοια διδακτική οπτική (Matthews 1994; Monk & Osborn 1997).

Στο πλαίσιο αυτό, οι φοιτητές σχεδιάζουν αφηγήσεις, ψηφιακές ή συμβατικές, κατάλληλες για τους μαθητές τους, στις οποίες επιλέγουν και εντάσσουν ιστορικά στιγμιότυπα, βιογραφίες επιστημόνων, αναδρομές στην εξέλιξη επιστημονικών ιδεών και γεγονότων, ώστε να αποκαλύπτεται

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

η φύση των ΦΕ.

Ένα παράδειγμα δραστηριότητας που αξιοποιεί ιστορικά στοιχεία παρουσιάζεται στην Εικόνα 5. Είναι ένα παράδειγμα που περιλαμβάνεται και στο πρόγραμμα των φοιτητών (Spiliotopoulou & Agelopoulos 2008).

Ο μαθητής με αυτό το ιστορικό παράδειγμα αποκτά εμπειρία για τη σημασία της ανακάλυψης νέων εργαλείων, όπως το μικροσκόπιο, στην εξέλιξη του τρόπου που σκεφτόμαστε και της ίδιας της επιστήμης. Του δίνεται η ευκαιρία να σκεφθεί ότι η κατασκευή των επιστημονικών οργάνων δεν είναι εύκολη διαδικασία και η ανάπτυξή τους δεν είναι εύκολη, ενώ η λειτουργία τους συνεχώς βελτιώνεται. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί ότι όσα γνωρίζουμε δεν είναι αυτονόητα και πολλές από τις επιστημονικές ιδέες είναι πρόσφατες, καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται και διευρύνεται η αντίληψή μας για τα εμπειρικά δεδομένα. Ένα παράδειγμα είναι οι θεωρίες για την αναπαραγωγική διαδικασία και το γεγονός ότι η επιστημονική γνώση που σήμερα δεχόμαστε δεν υπήρχε μέχρι τον 17^ο αιώνα.

Εικόνα 5. Αξιοποίηση ιστορικών στοιχείων με στόχο τη συνειδητοποίηση της αξίας μιας επινόησης στις ΦΕ, όπως το μικροσκόπιο

Διδακτική δραστηριότητα



**Hartsoecker
Simple Screw-Barrel
Microscope
(circa 1694)**

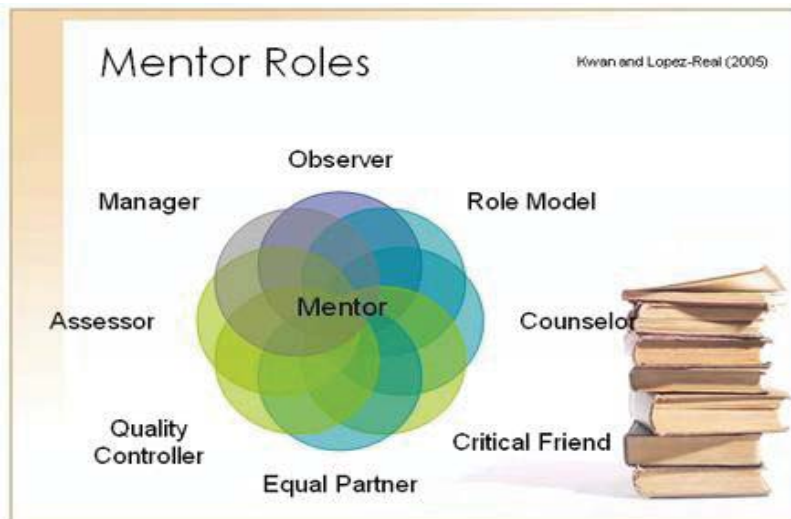
Ο Nicolaas Hartsoecker, ένας επιστήμονας (μαθηματικός και φυσικός) το 1694 με ένα από τα πρώτα μικροσκόπια, που κατασκεύασε, και το οποίο δεν ήταν και πολύ μεγάλης ακριβείας, παρατηρώντας σπερματοζώαρια νόμισε ότι είδε ένα μικρό σχηματισμένο ανθρώπκι και πρότεινε μια θεωρία για την αναπαραγωγή του ανθρώπου, που ονομάστηκε η θεωρία των σπερμιστών. Είναι ένα μόνο μοντέλο, καθώς σύντομα νέες θεωρίες διατυπώθηκαν, ώστε να καταλήξουμε στην επιστημονική άποψη που γνωρίζουμε σήμερα.

Γιατί οι επιστήμονες μέχρι τον 17^ο αιώνα δεν είχαν καταφέρει να διατυπώσουν μια θεωρία κοντά στην πραγματικότητα; Τι κατά τη γνώμη σας ήταν αυτό που βοήθησε; Ποια η γνώμη σας για τον Hartsoecker;

Μιλώντας σε πρακτικό επίπεδο

Ας σκεφτούμε το ρόλο μας ως μέντορες

- Βοηθάμε στην προετοιμασία στηρίζοντας τις επιλογές του φοιτητή/τριας, ακόμη και αν είναι διαφορετικές από τις προβλεπόμενες από το αναλυτικό πρόγραμμα ή από ότι ο ίδιος μέντορας χρησιμοποιεί.
- Συμβουλευόμαστε επί του σχεδίου μαθήματος, ώστε να βελτιωθεί, κάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις.
- Παρατηρούμε με προσοχή και ενδιαφέρον τις σκέψεις, τις προσπάθειες του φοιτητή στο σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και τις διδακτικές ενέργειές του μέσα στην τάξη.
- Συμμετέχουμε, αν το σχέδιο του μαθήματος το επιτρέπει (δουλειά σε ομάδες) ή αν κρίνουμε ότι χρειάζεται.
- Δίνουμε άμεση προφορική ανατροφοδότηση.
- Δίνουμε γραπτή ανατροφοδότηση για σημεία που χρειάζεται να σκεφτεί ιδιαίτερα ο φοιτητής/τρια
- Αναζητούμε επιπλέον στοιχεία και πληροφόρηση για θέματα που προέκυψαν στη διδασκαλία και που μπορεί να χρειάζονται διερεύνηση



Πεδία ανατροφοδότησης

- Σχέδιο μαθήματος
 - ✓ Στόχοι (διατύπωση – καταλληλότητα),
 - ✓ Πλήθος δραστηριοτήτων – ύλης, φύλλα εργασίας

*Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη*

- Διαχείριση τάξης
- Επικοινωνία
 - ✓ Ο/η φοιτητής/ρια μπορεί να μιλά επεξηγηματικά;
 - ✓ Θέτει ερωτήσεις κατάλληλες;
 - ✓ Αναθέτει δραστηριότητες κατάλληλες για ομάδες;
 - ✓ Ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν τη σκέψη τους;
 - ✓ Ακούει τους μαθητές; Ανταποκρίνεται στις σκέψεις των μαθητών;
- Περιεχόμενο
 - ✓ Ποσότητα ύλης
 - ✓ Αριθμός/ποιότητα /καταλληλότητα δραστηριοτήτων
 - ✓ Χρήση κατάλληλων υλικών (εικόνων, άρθρων, αφηγήσεων, χειραπτικών υλικών, πειραματικών δραστηριοτήτων)
 - ✓ Βάθος διαπραγμάτευσης εννοιών
 - ✓ Συγκρότηση εννοιολογικού πεδίου ενότητας – Επίτευξη στόχων
- Διαμορφωτική αξιολόγηση
 - ✓ Ύπαρξη δραστηριοτήτων που οι μαθητές εμπλέκονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (αρχή, μέση, τέλος) – συλλογή των απαντήσεων
 - ✓ Διαχείριση των ιδεών των μαθητών

Μέσα από την εμπειρία ένας εκπαιδευτικός/μέντορας μπορεί να αναπτύξει τα δικά του εργαλεία (σχέδια μαθήματος, δραστηριότητες, υλικά, φύλλα παρακολούθησης) για να στηρίξει την ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών που αναλαμβάνει και αυτό έχει καταγραφεί ως πολύ σημαντικός παράγοντας στην όλη διαδικασία του mentoring. Όμως, ακόμη και απλά εργαλεία μπορούν να υιοθετηθούν και με τη συστηματική χρήση τους να έχουν νόημα και αποτελεσματικότητα. Ένα τέτοιο απλό φύλλο παρακολούθησης παρουσιάζεται στη συνέχεια. Μπορούμε να συμπληρώνουμε τα πεδία, όταν είμαστε έτοιμοι για το καθένα. Δεν σημαίνει ότι οποιαδήποτε άλλη σκέψη που κάνουμε για την παρουσία του φοιτητή/τρια στο σχολείο και στη τάξη δεν την επικοινωνούμε επίσης στον/η φοιτητή/τρια. Μπορούμε να πούμε πολλά πράγματα για θέματα που κρίνουμε ότι θα τους βοηθούσαν να βελτιωθούν. Αρκεί να είμαστε γνήσιοι, ουσιαστικοί, με πραγματικό ενδιαφέρον και με κύριο στόχο να μπορέσει να συνειδητοποιήσει ο

φοιτητής/τρια πλευρές που θα τις σκεφθεί ο ίδιος στη συνέχεια και σε κάποιο βαθμό θα τις αλλάξει.

Φύλλο παρακολούθησης - ανατροφοδότησης

Σχέδιο μαθήματος	
Διαχείριση τάξης	
Επικοινωνία	
Περιεχόμενο	
Αξιολόγηση	

Επίπεδα mentoring

Τα σχόλια και οι προτάσεις μας δεν είναι απόλυτα ομοιόμορφα, αλλά διαμορφώνονται και διατυπώνονται

- Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά/δυνατότητες του φοιτητή/ριας
- Ανάλογα με τις δυνατότητες/εξειδικεύσεις του μέντορα
- Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά/επίπεδο της ενότητας
- Ανάλογα με τη φάση της Πρακτικής Άσκησης (αρχή, μέση, τέλος προγράμματος)
- Με αναφορά τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και με το πρόγραμμα σπουδών των φοιτητών/ριών για το οποίο καλό είναι να είμαστε ενημερωμένοι
- Αν υπάρχουν σκέψεις/ προτάσεις για τις πλευρές/σημεία του σχεδίου και της διδασκαλίας
 - ✓ μπορεί να χρειάζεται να επιλέξουμε τα πιο σημαντικά κατά τη γνώμη μας για να επικεντρώσουμε την ανατροφοδότηση
 - ✓ μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποια άλλα σημεία, σε μια επόμενη διδασκαλία, ή σε μια άλλη φάση, ή σε κάποια άλλη κατάλληλη στιγμή.

Παράδειγμα 1

Σχεδιασμός διδασκαλίας και πιθανός σχολιασμός του σχεδίου μαθήματος από μέντορα

Στο Παράρτημα βρίσκεται ένα σχέδιο μαθήματος με τίτλο «Οι τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης (Στερεά - Υγρά - Αέρια)» που οργανώθηκε, αλλά και πραγματοποιήθηκε από συνεργάτη του ΠΤΔΕ, τον κ. Δ. Τσιόκανο, στο πλαίσιο συνάντησης με τους Μέντορες. Στη δράση αυτή, ‘παίξιμο ρόλων’, στόχος ήταν να παρακολουθήσουμε όλοι μια διδασκαλία, να μελετηθεί το σχέδιο μαθήματος και να συζητηθούν σκέψεις των συμμετεχόντων, ώστε να κατευθυνθούμε προς σχόλια που εκφράζουν το ειδικό mentoring. Καταγράφονται στη συνέχεια ενδεικτικά σχόλια (Εικόνα 6) και ανατροφοδότηση μέντορα, τα οποία βασίζονται στο σχέδιο μαθήματος που είχε ειδικά προετοιμασθεί. Τα σχόλια είναι συγκεκριμένα και αφορούν διάφορες πλευρές του διδακτικού σχεδιασμού.

Εικόνα 6. Πιθανά σχόλια μέντορα στο σχέδιο μαθήματος του Παραρτήματος

Ανατροφοδότηση μέντορα

- Σχετικά με τους στόχους, θα ήταν καλύτερο να ήταν πιο εστιασμένοι, πχ
 - ο 6^{ος} στόχος είναι γενικός, είναι μάλλον ένας από τους σκοπούς του μαθήματος.
 - Επίσης ο 5^{ος} στόχος δεν φαίνεται πως μέσα από το συγκεκριμένο σχέδιο μπορεί να πραγματοποιηθεί.
- Το σχέδιο μαθήματος είναι υπερφορτωμένο, πχ καταστάσεις της ύλης, μοντέλα δομής της ύλης, διαστολή, βρασμός
- Σχετικά με το πρώτο video αναρωτιέμαι για τη χρησιμότητά του. Χρειάζεται να σκεφθούμε τι προσφέρει ουσιαστικά;
- Ο χρόνος που έχει υπολογισθεί για τη φάση 3 μήπως είναι μικρός;
- Η φάση 5, μήπως φορτώνει το μάθημα εννοιολογικά; Θα χωρέσει στον πραγματικό χρόνο; Μήπως είναι επικίνδυνο το πείραμα για τους μαθητές;
- Τελικά, η έννοια της δραστηριότητας περιλαμβάνει μόνο ανάπτυξη δεξιοτήτων να κάνουν πειράματα; Μήπως η νοητική εμπλοκή των μαθητών δεν υποστηρίζεται;

Επιπλέον, θα μπορούσε ένας μέντορας μέσα από την εμπειρία του να προτείνει συγκεκριμένες εναλλακτικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να προτείνει στον

φοιτητή/τρια, αντί του ερωτήματος 3 του φύλλου αξιολόγησης (Βλ. Παράρτημα), μια εναλλακτική δραστηριότητα (Εικόνα 8), η οποία να περιλαμβάνει και εικόνες του σχολικού βιβλίου για τα μόρια (Εικόνα 7). Πέραν αυτού, μια τέτοια δραστηριότητα που συγκρίνει δυο διαφορετικά είδη αναπαράστασης αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές είναι μια πιο πλούσια δραστηριότητα, καθώς εξοικειώνει με τις πρακτικές των οπτικών αναπαραστάσεων τη δομή της ύλης.

Εικόνα 7. Τμήμα του σχολικού βιβλίου

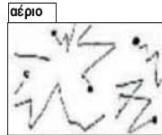
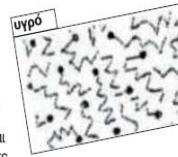
Θερμοκρασία και θερμότητα στα στερεά, υγρά και αέρια σώματα



Σε όλες τις θερμοκρασίες, τα μόρια όλων των σωμάτων κινούνται συνεχώς και τυχαία προς όλες τις κατευθύνσεις. Οι κινήσεις αυτές των μορίων είναι διαφορετικές στα στερεά, τα υγρά και τα αέρια σώματα. Στα στερεά σώματα, τα μόρια κινούνται πολύ κοντά το ένα στο άλλο και κοντά σε μόνιμες θέσεις που έχουν και δεν τις αλλάζουν, έτσι ώστε ούτε να πλησιάζουν μεταξύ τους ούτε να απομακρύνονται.

Στα υγρά σώματα, τα μόρια κινούνται αλλάζοντας συνεχώς θέσεις, αλλά παραμένουν κοντά το ένα στο άλλο, έτσι ώστε ούτε να πλησιάζουν μεταξύ τους ούτε να απομακρύνονται. Στα αέρια σώματα, τα μόρια κινούνται ελεύθερα αλλάζοντας συνεχώς θέσεις, χωρίς να πλησιάζουν πολύ μεταξύ τους, μπορούν όμως να απομακρύνονται το ένα από το άλλο όσο τους είναι δυνατό.

Όταν από ένα σώμα αποβάλλεται θερμότητα, τα μόρια του κινούνται με μικρότερες ταχύτητες. Η θερμοκρασία του ελαττώνεται. Αντίθετα, όταν σε ένα σώμα προσφέρεται θερμότητα, τα μόρια του κινούνται με μεγαλύτερες ταχύτητες. Η θερμοκρασία του αυξάνεται.



Εικόνα 8. Πιθανή πρόταση για δραστηριότητα εναλλακτική της προτεινόμενης από τον φοιτητή/τρια

Υπάρχουν πολλοί τρόποι αναπαράστασης της δομής της ύλης. Βλέπετε 2 είδη αναπαραστάσεων της δομής σωμάτων που βρίσκονται σε τρεις διαφορετικές καταστάσεις της ύλης. Ποιες οι ομοιότητες; Ποιες οι διαφορές; Ποια από τις 2 είναι πιο κοντά με την πραγματικότητα;

Παράδειγμα 2

Υιοθέτηση μιας καινοτομίας και πιθανά σχόλια στη διδακτική δραστηριότητα

Μελέτη περίπτωσης: Ας υποθέσουμε ότι φοιτήτρια διδάσκει την ενότητα «Ανανεώσιμες και μη πηγές ενέργειας» (Εικόνα 9), έχει ως στόχο τον μνπιακό και οικολογικό αλφαριθμητικό των μαθητών της και χρησιμοποιεί άρθρο εφημερίδας που εντοπίζει στο διαδίκτυο (Εικόνες 10, 11).

Κάνει εισαγωγή στο μάθημα παρουσιάζοντας τις βασικές έννοιες. Μοιράζει φωτοτυπημένο το κείμενο των Εικόνων 10 και 11 στους μαθητές της και τους ζητά να το διαβάσουν για 5 λεπτά.

Τους ρωτά «το καταλάβατε; Ποιος θα μας πει τι κατάλαβε;».

Ένας μαθητής απαντά σύντομα και η φοιτήτρια συνεχίζει με τις δραστηριότητες του βιβλίου μαθητή.

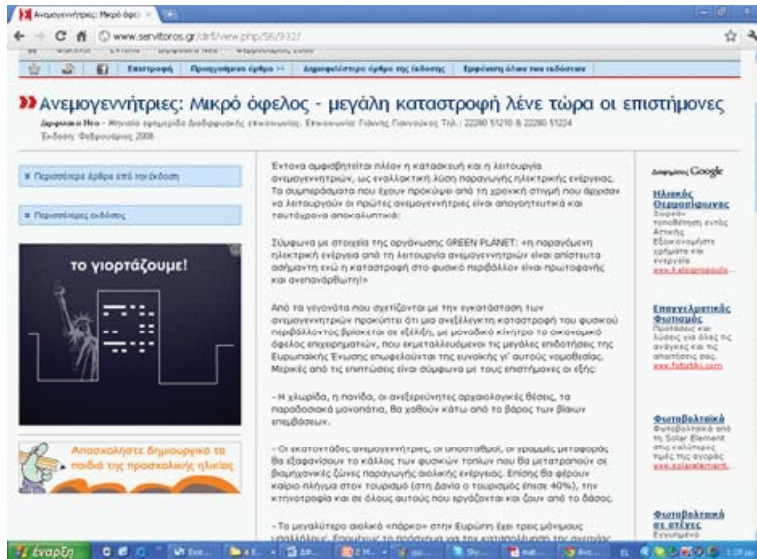
Εικόνα 9. Η ενότητα του σχολικού βιβλίου



Πως θα σχολιάζαμε μια τέτοια επιλογή; Τι θα λέγαμε στην φοιτήτρια; Τέτοιου είδους ερωτήματα αξίζει να συζητούνται και είναι η ουσία τόσο στη Διδακτική των ΦΕ, όσο και στο mentoring. Σχετίζονται, επίσης, με ένα θέμα επίκαιρο, σημαντικό από πολλές πλευρές, κοινωνική, οικονομική, οικολογική, τεχνολογική, προσωπική, εθνική, διεθνή. Τα ερωτήματα

σχετικά με το πώς αξιοποιούνται στην εκπαίδευση των μαθητών μας και των φοιτητών μας είναι καίρια και αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής. Ας σκεφτούμε πιθανά σχόλια για την προσπάθεια της φοιτήτριας αυτής.

Εικόνα 10. Άρθρο (α΄ μέρος) από το Διαδίκτυο που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια της μελέτης περίπτωσης



Εικόνα 11. Άρθρο (β΄ μέρος) από το Διαδίκτυο που χρησιμοποίησε φοιτήτρια στη μελέτη περίπτωσης



Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

“Πολύ ωραία Αρετή που επέλεξες ένα άρθρο για τη διδακτική σου παρέμβαση. Το μάθημα είναι κατάλληλο για μια τέτοια επιλογή και το θέμα και περιεχόμενο του άρθρου απόλυτα σχετικό, ενδιαφέρον και επίκαιρο. Ένα τέτοιο υλικό μπορεί να υποστηρίξει τον μιντιακό και οικολογικό αλφαριθμητισμό των μαθητών. Αρκετά καλή και η εισαγωγή στο εννοιολογικό περιεχόμενο. Νομίζεις, όμως, ότι μπόρεσαν οι μαθητές να το διαβάσουν σε πέντε λεπτά; Δεν σε προβληματίσε που οι μαθητές δεν ήταν αρκετά πρόθυμοι να απαντήσουν; Κατά τη γνώμη μου το άρθρο ήταν πολύ μεγάλο για να διαβασθεί σε 5 λεπτά. Έτσι κι αλλιώς το άρθρο είναι μεγάλο και πιθανόν κουραστικό για την ηλικία των μαθητών. Θα πρότεινα να επιλέξεις κάποιο κομμάτι του και να ζητήσεις από τους μαθητές να το διαβάσουν (Εδώ θα μπορούσε ο μέντορας να είναι ακόμη πιο συγκεκριμένος, δηλαδή να προτείνει κάποιο συγκεκριμένο τμήμα του άρθρου). Θα μπορούσες να το αξιολογούσες και σε ομαδική εργασία. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να σπάσει σε κομμάτια και να δοθούν σε κάθε ομάδα από ένα να διαβασθεί και συζητηθεί. Η συζήτηση με όλη την τάξη, στη συνέχεια, θα ενοποιούσε τα νοήματα και θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν μια πιο ουσιαστική κατανόηση πλευρών για το θέμα των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, που παραδοσιακά δεν περιλαμβάνονται στη διδασκαλία του θέματος στη σχολική τάξη.”

Επίλογος

Η διαδικασία του mentoring είναι ασφαλώς μια πολύπλευρη και σημαντική υπόθεση και μάλιστα αν στόχος είναι να γίνει όσο πιο αποτελεσματική γίνεται για όλους τους συμμετέχοντες. Σημαντικός παράγοντας σε αυτή την κατεύθυνση είναι η ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κουλτούρας στο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα (Johnson 2002), ενώ υπάρχουν προτάσεις για τη δημιουργία ενός μοντέλου εξειδικευμένου τόσο για το ίδιο το mentoring, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων ως απαραίτητο υποστηρικτικό πλαίσιο (Ward, Johnson, & Campbell 2004).

Η προσέγγιση της αναζήτησης (inquiry-based learning) στην ανάπτυξη είτε μαθητών, είτε μελλοντικών εκπαιδευτικών, είτε μεντόρων, είτε των διδασκόντων στα πανεπιστημιακά προγράμματα φαίνεται να κερδίζει έδαφος και είναι ευρύτερης αποδοχής στη ΔΦΕ (Anderson, 2002). Θεωρείται ουσιαστικά ότι είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες είναι **ενεργοί** στη μαθησιακή διαδικασία, διευκολύνεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, υποστηρίζεται από τον αναστοχασμό και

στοχεύει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Μια, επίσης, βασική ιδέα, αναφορικά με το mentoring, είναι η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου. Η οπτική αυτή καλεί όλους μας να σκεφτόμαστε συγκεκριμένα, να συνδέουμε τη θεωρία με τη πρακτική, τις επιστημονικές έννοιες με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή διδακτικών και μαθησιακών παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα δεν μπορεί παρά να προσπαθεί να αναπτύξει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προτάσεις σε μια τέτοια κατεύθυνση. Μόνο με βάση συγκεκριμένες εικόνες μπορούμε να συζητούμε για τον τελικό μας στόχο, τη μάθηση των μαθητών, αναπτύσσοντας κοινή αντίληψη. Επεισόδια, ιστορίες και αφηγήσεις από την τάξη (Krajcik, et al., 1994; Duschl & Gitomer 1997), επεισόδια, ιστορίες και αφηγήσεις από την πρακτική εμπειρία των φοιτητών στις τάξεις, επεισόδια, ιστορίες και αφηγήσεις από τις εμπειρίες των μεντόρων κατά την καθοδήγηση των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών χρειάζεται να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη μιας κοινότητας κοινής πρακτικής (community of practice) (Tarr, 2012). Μέσα σε αυτήν θα μπορούμε να αναπτύξουμε κοινή σκέψη για τη σημασία και την υλοποίηση της πρακτικής διδακτικής άσκησης των φοιτητών, κοινές πρακτικές και ευκαιρίες για την επαγγελματική και προσωπική μας ανάπτυξη.



Βιβλιογραφία

Ackley, B., & Gall, M. (1992). *Skills, strategies and outcomes of successful mentor teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

- Anderson, R. D. (2002.) Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12
- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 1- 23.
- Brown, M. L., Davis, G., Fagen, A. P., Niebur, S. M., & Wells, K. S. (2001). The 2000 National Doctoral Program Survey. Retrieved February 2, 2008 from <http://survey.nagps.org>.
- Brukardt, M., Holland, B., Percy, L., & Zimpher, N. (2004). *Calling the question: Is education ready to commit to community engagement?* Report from Wingspread Conference, University of Wisconsin.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *Educational Forum*, 66(4), 380-385.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (1998, January). *How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicums.* Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers of Science. Minneapolis, MN.
- Duschl, R.A. & Gitomer, D.H. (1997). Strategies and challenges to changing the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment*, 4(1), 37-73.
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student teacher learning in schools.* Buckingham: Open University Press.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., & Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Fagen, A. P., & Niebur, S. M. (2000, December). *Preliminary results for the national doctoral program survey: 32,000 student experiences.* Paper presented at the Council of Graduate Schools 40th Annual Meeting, New Orleans, LA.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher*

- Education*, 41(3), 32-43.
- Grotzer, T. A. & Sudbury, M. (2000). The Understandings of Consequence Project. Presented at the National Association of Research in Science Teaching (NARST), New Orleans, April 28- May 1, Retrieved May 5 2012 from <http://www.pz.harvard.edu/Research/UCPpapers/elecnarst.pdf>.
- Holland, B. (2004). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 30-41.
- Hudson, P. & Skamp, K.R. (2002). Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*, 7(1).
- Hudson, P., & McRobbie, C. (2003, November). *Evaluating a specific mentoring intervention for preservice teachers of primary science*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association of Research in Education (AARE) Conference, Auckland, NZ.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching (MEPST). *Science Education*, 89(4), 657-674.
- Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D., & Vause, J. (2001). Beyond Generic Mentoring: Helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science & Technological Education*, 19(1), 5-23.
- Jarworski, B., & Watson, A. (Eds). (1994). *Mentoring in mathematics teaching*. London: Falmer Press.
- Johnson, B. W. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research & Practice*, 33(1), 88-96.
- Jonson, K. F. (2002). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Kennedy, J., & Dorman, J. (2002). *Development and validation of the extended practicum learning environment inventory*. Sydney, Australia: Australian Catholic University.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94(5), 483- 497.
- Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Matthews, M. (1994). *Science Teaching. The Role of History and*

- Philosophy of Science*, New York: Routledge.
- Mills, K. A. (2011) *The multiliteracies classroom. New Perspectives in Language and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Monk, M & Osborne, J. (1997), Placing the History and Philosophy of Science on the Curriculum: A Model for the development of Pedagogy. *Science Education*, 81, 405-424.
- Nyquist, J. D., & Woodford, B. J. (2000). *Re-envisioning the Ph.D. What concerns do we have?* Seattle: University of Washington Center for Instructional Development and Research.
- Ramsey, G. (2000). *Quality matters. Revitalising teaching: Critical times, critical choices*. Sydney, NSW: Department of Education and Training, Board of Studies.
- Roth, W.-M., Bowen, G.M., & McGinn, M.K. (1999). Differences in graph-related practices between high school biology textbooks and scientific ecology journals. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 977–1019.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spiliotopoulou, V. & Agelopoulos K. (2008). Enhancement of Pre-service Teachers' Teaching Interventions with the Aid of Historical Examples, *Science & Education*, 18(9), 1153-1175.
- Supovitz, J. A. Turner, H. M. (2000). The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Tarr, P. (2010). Tangled Threads: Mentoring within a community of practice. *McGill Journal of Education /Revue des sciences de l'education de McGill*, 45(2), 273-285.
- Torres, M. & Mercado, M. (2006). The need for Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula. *Educational Studies*, 39(3), 260- 282.
- Veenman, S., de Laat, H., & Staring, C. (1998). *Coaching beginning teachers*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Ljubljana, Slovenia.
- Wallace, C. (2004). Framing New Research in Science Literacy and Language Use: Authenticity, Multiple Discourses, and the 'Third Space'. *Science Education*, 88(6), 901-914.
- Ward Y. L., W. Johnson, W. & Campbell C. D. (2004). Practitioner Research Vertical Teams. *The Clinical Supervisor*, 23(1), 179-190.
- Upson, L., Koballa, T., & Gerber, B. (2002, January). *Preparing sciencespecific*

mentors: A look at one successful Georgia program. Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC. 1007-1021.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗ ΜΕ ΑΤΕΛΕΙΕΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΜΕΝΤΟΡΕΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Του φοιτητή Σάκη Τσιόκανου – 696ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών Ε΄ Τάξη – Τμήμα 2 . Πάτρα 22 Ιαν 2012 <i>(το σχέδιο που ακολουθεί δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση διδακτική πρόταση. Είναι μια αφορμή για κριτική πάνω στην εφαρμογή της διδακτικής πράξης στο πλαίσιο του σεμιναρίου των Μεντόρων)</i>	
Ενότητα: Οι τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης (Στερεά-Υγρά-Αέρια).	
	<p>Οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας πρέπει:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Να αναγνωρίζουν ότι ένα σώμα μπορεί να βρεθεί και στις τρεις φυσικές καταστάσεις ανάλογα με τις συνθήκες. Δηλαδή ανάλογα με την θερμοκρασία στην οποία βρίσκεται.2) Να έχουν αποκτήσει τη δεξιότητα να πραγματοποιούν απλά πειράματα διαστολής και βρασμού.3) Να χρησιμοποιούν σωστά την επιστημονική ορολογία και τους όρους: τήξη-πήξη- εξάερωση-υγροποίηση-βρασμός-εξάτμιση-συμπύκνωση-εξάχνωση.4) Να έχουν κατακτήσει την ικανότητα του να συνδέουν το φαινόμενο της διαστολής και συστολής των σωμάτων με την κινητική κατάσταση των μορίων στον μικρόκοσμο.5) Να ερμηνεύουν καθημερινά φαινόμενα διαστολής και συστολής εξάτμισης, βρασμού κλπ.6) Να ενθουσιαστούν και να διασκεδάσουν με το μάθημα των Φυσικών.
Φάση 1 Εισαγωγικό ερέθισμα (Διάρκεια 2 min)	<p>Προβολή video το οποίο δείχνει μια βρύση στην οποία το νερό έχει παγώσει από το πολύ κρύο. (Η επιλογή του video έγινε με κριτήριο την επικαιρότητα. Στην Πάτρα τις μέρες αυτές έκανε πολικό ψύχος).</p>

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο
Θεωρία και Πράξη

<p style="text-align: center;">Φάση</p> <p>2 Ανάδειξη των απόψεων των μαθητών (Διάρκεια 5min)</p>	<p>Με αφορμή το video, ο διδάσκων προκαλεί συζήτηση δείχνοντας ένα μπουκαλάκι εμφιαλωμένο νερό και απευθύνει την ερώτηση: -Στο χέρι μου κρατώ ένα αντικείμενο. Μπορείτε να μου πείτε αν αυτό είναι υγρό στερεό ή αέριο. Ακολουθεί συζήτηση κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο που κλείνει με την ερώτηση: -Τι παθαίνουν τα σώματα όταν θερμαίνονται ή ψύχονται;</p>
<p style="text-align: center;">Φάση</p> <p>3 Πειραματική δραστηριότητα διαστολής (Διάρκεια 10min)</p>	<p>Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και πραγματοποιούν πειράματα διαστολής στερεού, υγρού και αερίου με τις οδηγίες του δασκάλου</p>
<p style="text-align: center;">Φάση 4</p> <p>Σύνδεση των πειραμάτων με τον μικρόκοσμο. (Διάρκεια 5min)</p>	<p>Προβολή video (animation) στο οποίο απεικονίζεται η κίνηση των μορίων στις τρεις φάσεις. Συζήτηση και σύνδεση της διαστολής με την μοριακή κίνηση και τον μικρόκοσμο.</p>
<p style="text-align: center;">Φάση</p> <p>5 Πειραματική δραστηριότητα βρασμού του νερού. (Διάρκεια 20min)</p>	<p>Οι μαθητές σε ομάδες πραγματοποιούν πείραμα βρασμού του νερού σημειώνοντας κάθε λεπτό τη θερμοκρασία του νερού και κατασκευάζοντας διάγραμμα θερμοκρασίας – χρόνου.</p> <p>Κατά τη διάρκεια του πειράματος ο δάσκαλος καλεί τους μαθητές να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Πόση είναι η θερμοκρασία του νερού (πριν ανάψει το γκαζάκι); -Πόση είναι η θερμοκρασία του πύνακα; -Πόση είναι η θερμοκρασία του θρανιού; -Τι προβλέπετε για τη θερμοκρασία του νερού; Θα ανεβαίνει συνέχεια; Μέχρι που θα φτάσει; <p>- Τι νομίζετε πως είναι αυτό που θολώνει το γυαλί κατά τη διάρκεια της θέρμανσης του νερού;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Πως θα καταλάβουμε ότι το νερό βράζει; -Τι περιέχουν οι φυσαλίδες του βρασμού; -Το νερό κατά τη διάρκεια του βρασμού τι γίνεται; Χάνεται, εξαφανίζεται;
<p style="text-align: center;">Φάση</p> <p>6 Εφαρμογή της νέας γνώσης στην ερμηνεία καθημερινών φαινομένων. (Διάρκεια 5min)</p>	<p>Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας:</p>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τάξη:	Τμήμα:	Ημερομηνία:
Επώνυμο:		Όνομα:
Επώνυμο:		Όνομα:
Επώνυμο:		Όνομα:
Επώνυμο:		Όνομα:

Οι φυσικές καταστάσεις της ύλης

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τάξη:	Τμήμα:	Ημερομηνία:
Επώνυμο:		Όνομα:

Οι φυσικές καταστάσεις της ύλης

1) Πόσες είναι οι καταστάσεις της ύλης;

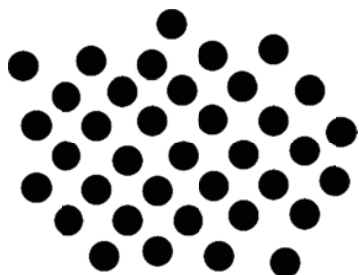
1	2	3	4
---	---	---	---

2) Το νερό που υπάρχει μέσα σ' αυτό το μπουκάλι των 20°C είναι:

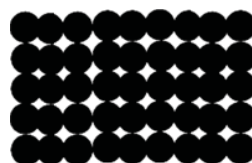


- α) Υγρό
- β) Στερεό
- γ) Αέριο
- δ) Στερεό και υγρό
- ε) Στερεό και αέριο
- στ) Υγρό και αέριο

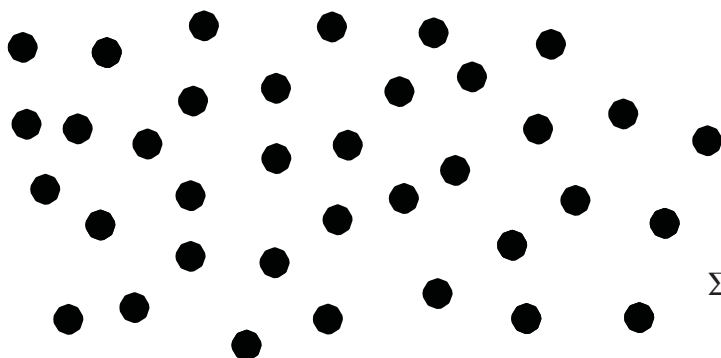
3) Στις παρακάτω εικόνες απεικονίζονται τα μόρια ενός σώματος. Ποια από τις εικόνες πιστεύεις ότι ανήκει στο στερεό και ποια στο υγρό;



Σώμα Α

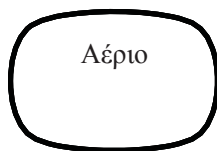
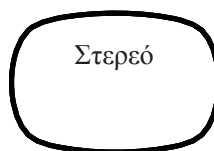
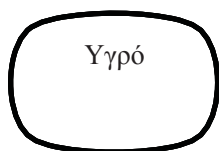


Σώμα Β



Σώμα Γ

4) Συμπληρώστε τον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη και σημειώστε συνδεδεμένες λέξεις πάνω στα βέλη που θα τοποθετήσετε.



Η φυσιογνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις

*Άννα Φτερνιάτη,
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει τα χαρακτηριστικά και τη φυσιογνωμία των ισχυόντων εγχειριδίων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού και να παρουσιάσει τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται μέσα από την ανάλυση των σημαντικότερων μεθοδολογικών πρακτικών τους. Με αφορμή τη διδασκαλία διαφόρων ειδών κειμένων (αφηγηματικών, περιγραφικών, επιχειρηματολογικών κτλ.) από τα βιβλία της Γλώσσας όλων των τάξεων, γίνεται μια απόπειρα να αναδειχθούν οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό και οι τρόποι υλοποίησής τους, όσον αφορά την οργάνωση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Δίνονται παραδείγματα για τη διδασκαλία μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών από τις δραστηριότητες που εμπεριέχονται στα βιβλία όλων των τάξεων.

LanguageArtsinGreekElementarySchool.Approaches,Characteristics and Methodological Directions

Abstract

The purpose of this paper is to present the framework used to develop the Greek elementary language arts textbooks as well as to outline the teaching

methodologies implemented. The didactic approaches adopted are analyzed and the perceptions and practices regarding the written discourse teaching are pointed out.

The changes noted in the elementary language arts textbooks (compared with the previous ones) with respect to language teaching are linked with contemporary language learning and teaching theory, including the formal adoption of communicative text-oriented approaches, as well as collaborative and critical teaching/learning.

The textbooks include an emphasis on:

- collaborative and cooperative approaches to processing and producing authentic texts from our social environment to be integrated into wider communicative activities
- teaching written language production using text typology and text composition conception wherein writing as a process is highlighted
- written discourse production is considered as a long and ongoing process which includes designing, producing, and reviewing-editing of the student's text
- developing a reflective culture surrounding the issue of evaluation with a focus on self-evaluation and peer-evaluation

More specifically, the teaching approach aims to help students realise each genre's different structure, and choose the appropriate linguistic means to produce specific texts. This is attempted through the analysis and production of different discourse types and genres in specific situational contexts. Ultimately, students should develop efficient communicative skills, by perceiving and producing various socially acceptable discourse types and genres, and thus become aware of the linguistic system. Texts provided should be authentic, while discourse production should be placed in context (who speaks/writes, to whom, why, what about, where and when) and culminating in the assessment of the produced discourse by the students themselves.

It has long been suggested that textual competence is not enhanced only by performing speech acts and functions, but mostly by developing the necessary skills for choosing the right contextualisation strategies for such speech acts and functions. Consequently, teaching should utilise the concept of the text, as implemented in various situational contexts. The language arts textbooks organise and construct the syllabus around the genre, not discrete grammatical phenomenon, function, or communicative situation. Based on a main genre, each teaching unit consists of related texts, associated communicative functions and their defining elements, as well as corresponding activities and exercises. (Various examples from the textbooks are provided).

On the contrary, due to the practices that had been followed before the implementation of the new curriculum and teaching material:

- written discourse practices were limited to a simple analysis of the meaning of the (usually narrative and often non authentic but constructed) text, followed by subject-guided production of written discourse, for a maximum of fifteen minutes, without previous planning or later processing.
- the production of written discourse was not viewed as a dynamic cognitive process. Nor did it include processing various text versions before final production using interactive practices and taking into consideration the text's communicative purpose and targeted audience.
- assessment consisted almost exclusively of grammatical errors discussion, touching fleetingly on content and structure.
- the socio-cultural and communicative aspects of written discourse production were equally ignored. Teaching practices did not implement the widely accepted view that literacy is a process of producing text structures with socio-cultural influence

If the new textbooks are to achieve maximum efficiency and the aims of the new language teaching practice in Greece are to be met, educators should realise the need to adopt new teaching methods, striving to develop strategies to enhance students' textual competence.

1. Εισαγωγή

Η έρευνα στη διδακτική της γλώσσας, τις τελευταίες δεκαετίες, εστίαζε όλο και περισσότερο στη συστηματική μελέτη της δομής των κειμένων. Προβλήθηκε η διδακτική αξιοποίηση της έννοιας του κειμένου (γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη/genre based literacy) (Collins & Blot, 2003· Baynham 2002), όπως πραγματώνεται σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας και έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες θέσεις που αναδεικνύουν τη δυναμική υφή της κειμενικής επικοινωνίας (Richards & Renandya, 2002· Kalantzis & Cope, 2001· Stern, 2001· McCarthy & Carter, 1994· Cope & Kalantzis, 1993). Οι θέσεις αυτές επιχειρούν να διαπραγματευτούν ζητήματα σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων πλαισίων κριτηρίων - γλωσσικών και εξωγλωσσικών- που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας κάθε είδους κειμένου (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία κτλ.) και συνακόλουθα της επικοινωνιακής του επάρκειας (Ivanic, 2004· Clark & Ivanic, 1997).

Οι μελέτες και οι διδακτικές εφαρμογές τους που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς (βλ. ενδεικτικά Richards & Renandya 2002· Brown, 2001· Hedge, 2000· Cope & Kalantzis, 1993) υποδεικνύουν

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

ότι η κειμενική επικοινωνία μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που κυκλοφορούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Τέτοιου είδους κείμενα, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, μπορούν να χρησιμεύουν ως βάση για την παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου. Συνιστάται ιδιαίτερα η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους), καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών. Οι παραπάνω προϋποθέσεις φαίνεται ότι συνιστούν παραμέτρους καθοριστικής σημασίας για τη διεύρυνση της κειμενικής γνώσης των παιδιών και συνακόλουθα της ικανότητας να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το λόγο αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων ειδών κειμένου (κειμενική ικανότητα/textual competence).

Στην Ελλάδα, αφού προηγήθηκε ανάλογος προβληματισμός (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2004· Πολίτης, 2001· Ιορδανίδου και Φτερνιάτη, 2000· Χαραλαμπίδης και Κωστούλη, 2000· Γλωσσικός υπολογιστής, 1999· Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997), προβλήθηκαν ως καρποί αυτού του προβληματισμού τα ισχύοντα εγχειρίδια -καθώς και τα βιβλία δασκάλου- για το γλωσσικό μάθημα (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2006).

2. Η διδακτική προσέγγιση. Πλαίσιο αρχών και στόχων της διδασκαλίας.

Οι κύριες επιλογές του διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με κάποιες από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να υιοθετούν σύγχρονες προσεγγίσεις (βλ. ενδεικτικά Πουρκός και Κατσαρού, 2011· Παπούλια και Φτερνιάτη, 2010· Φτερνιάτη, 2008· Καψάλης και Κατσίκης, 2007· Fterniati, 2007).

Σύμφωνα με τα βιβλία του δασκάλου, βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να καταστήσει το μαθητή ικανό να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε είδος λόγου ή κειμένου και για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Γι' αυτό το κείμενο προτείνεται ως βασική μονάδα επικοινωνίας αντίθετα με παλιότερες απόψεις που πρόβαλλαν ως μονάδα επικοινωνίας την πρόταση. Ως βάση δηλώνεται η σχέση γλώσσας και πραγματικότητας. Ειδικότερα επιδιώκεται η ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να αναφέρεται στην πραγματικότητα, να την επηρεάζει, να τη μεταβάλλει ή και να δημιουργεί πραγματικότητα. Εισάγεται έτσι μια αντίληψη περί προτεραιότητας της

καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς η γλώσσα νοείται ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, αντιμετωπίζεται με τη φυσική της πολυπλοκότητα και, συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης όχι μόνο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, αλλά και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες.

Ο ρόλος των εγχειριδίων της γλώσσας είναι να παρέχουν τα βασικά σημεία για την επεξεργασία και τη χρήση του λόγου, ανοίγοντας παράλληλα δρόμους για την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που παρέχουν τα άλλα μαθήματα και η όλη σχολική ζωή. Η έμφαση, άλλωστε, δίνεται στη δημιουργία ετοιμότητας και στην αλλαγή στάσης εκ μέρους του δασκάλου, ο οποίος αναλαμβάνει τη συνολική ευθύνη διαχείρισης των στόχων, του διαθέσιμου υλικού και του διαθέσιμου χρόνου, ώστε να προσαρμόζει τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τις περιστάσεις και τους στόχους που τίθενται κάθε φορά. Η πρωτοβουλία βέβαια προϋποθέτει επίγνωση στόχων, ενημέρωση, κίνητρα και καθοδήγηση.

Σύμφωνα με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου, οι βασικοί στόχοι που διαφαίνονται είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε είδος κειμενικής δομής, καθώς επίσης και η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Η πραγμάτωση των παραπάνω επιχειρείται μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) και της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου και ειδών κειμένου μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και ειδών κειμένου και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος.

Τα κείμενα που δίνονται οφείλουν να είναι αυθεντικά, η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου να εντάσσεται μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με τι θέμα, πού και πότε) και να ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Για την πραγμάτωση του τελευταίου, τονίζεται ότι απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή. Στη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή και η αντιμετώπιση των λαθών του όχι με τον τρόπο που συνηθίζονταν μέχρι σήμερα στη διδακτική πρακτική αλλά ως ίχνος της μαθησιακής του πορείας. Ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο το μαθητή σχετικά με τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και μόνιμος στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το

Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο Θεωρία και Πράξη

λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντας τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε.

Τονίζεται επίσης ότι ο δάσκαλος εκτός από την ευθύνη της διαχείρισης του χρόνου, η οποία οφείλει να είναι ιδιαίτερα ελαστική, έχει και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας που μπορεί να χειριστεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης. Μπορεί, π.χ., να αντικαταστήσει κάποια από τα κείμενα με άλλα καταλληλότερα για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό ή πιο επίκαιρα, να αφαιρέσει, να προσθέσει ή να τροποποιήσει δραστηριότητες, με τον όρο να τηρηθεί η βασική ιδέα.

Τα βασικά προς επεξεργασία κείμενα χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία. Είναι όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (άρθρα, διαφημίσεις, κτλ.), συμπεριλαμβανομένων και διαφόρων χρηστικών κειμένων (ενημερωτικά έντυπα, οδηγίες κτλ.), τα οποία έχει γίνει προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αυθεντική μορφή τους. Με αυτό τον τρόπο αντιπροσωπεύονται όλα τα κύρια κειμενικά είδη και εξασφαλίζεται η ενασχόληση των μαθητών με αυτά.

Δίνονται διαφόρων ειδών ασκήσεις και δραστηριότητες (ασκήσεις επεξεργασίας του εκάστοτε κειμένου -νοηματική επεξεργασία περιεχομένου και επεξεργασία δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το προς επεξεργασία κείμενο-, ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας (με παιγνιώδη μορφή). Τελικός στόχος των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οργάνωσης κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και ο τρόπος με τον οποίο αυτά δομούν τη συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου (π.χ. αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό).

3. Δραστηριότητες επεξεργασίας των κειμένων

Με τις προτεινόμενες δραστηριότητες επιχειρείται συστηματική αξιοποίηση των πληροφοριών, οι οποίες αφενός ερμηνεύουν τη μορφή, την οργάνωση και το περιεχόμενο των κειμένων που δίνονται προς επεξεργασία και αφετέρου προσδιορίζουν και διαμορφώνουν τη μορφή, την οργάνωση και το περιεχόμενο των κειμένων που καλείται να παράγει ο μαθητής. Κάθε είδος κειμένου διδάσκεται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στα κειμενικά χαρακτηριστικά εντάσσονται όχι μόνο η τυπική οργάνωση-δομή κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), αλλά και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεσή του (π.χ. χειρισμός των κατάλληλων

γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και του κατάλληλου λεξιλογίου). Το παραπάνω προβάλλεται συχνά σε προοργανωτές (στην αρχή της ενότητας ή του βασικού κειμένου προς επεξεργασία), μέσω των οποίων δάσκαλος και μαθητής αποκτούν σαφή αντίληψη των αντίστοιχων στόχων (παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1: Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, α΄ τεύχος, σ. 73

Σ' αυτή την ενότητα θα μάθουμε:

- *Να δίνουμε οδηγίες με διαφορετικούς τρόπους*
- *Με ποιες εγκλίσεις δίνουμε οδηγίες*

Η επίτευξη της διδασκαλίας της κειμενικής δομής (υπερδομής) επιχειρείται στα βιβλία με συστηματική καθοδήγηση σε διάφορες μορφές: ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου (π.χ. αφηγηματικού, περιγραφικού, επιχειρηματολογικού), σαφή αναφορά στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να προβλέπει κατά το σχεδιασμό να εμπεριέχονται στο γραπτό του κάθε φορά, κείμενα ημιτελή για συμπλήρωση κτλ. Στη συνέχεια δίνονται κάποια παραδείγματα (2-6) διδασκαλίας κειμενικής δομής για διάφορα κειμενικά είδη.

Παράδειγμα 2: Ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής μιας πρόσκλησης. Τάξη Α΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 2^ο, σελ. 67

Κάθε πρόσκληση μας δίνει ορισμένες πληροφορίες.
Διαβάστε προσεκτικά τις προσκλήσεις.

- Ποιος μας προσκαλεί;
- Για ποιο λόγο μας προσκαλεί;
- Ποια μέρα και ώρα πρέπει να είμαστε εκεί που μας προσκαλούν;
- Ποιοι μας προσκαλούν;

Παράδειγμα 3: Σαφείς αναφορές των βασικών σημείων δομής ενός περιγραφικού κειμένου (περιγραφή χώρου). Τάξη Β΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 2^ο, σελ. 49

Για να περιγράψεις ένα χώρο, μπορείς να πεις για το **σχήμα** του, το **μέγεθός** του, το **χρώμα** του και **τι υπάρχει μέσα** σ' αυτόν, ξεκινώντας από τη μία πλευρά του έως την άλλη. Μπορείς ακόμα να πεις **σε τι χρησιμεύει** ο χώρος αυτός.

Παράδειγμα 4: Σαφείς αναφορές των βασικών σημείων δομής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Τάξη Γ΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 74

Συζήτησε με το διπλανό σου και γράψε τη γνώμη σου για τη ρύπανση του αέρα από τα καυσαέρια.

Νομίζω ότι

Η γνώμη μου είναι ότι

Λέω τη γνώμη μου...

Γιατί, επειδή διότι

Υποστηρίζω τη γνώμη μου με επιχειρήματα...

Για το λόγο αυτό, άρα,
επομένως

Καταλήγω σε ένα συμπέρασμα...

Παράδειγμα 5: Άσκηση με στόχο τη συνειδητοποίηση της δομής ενός περιγραφικού κειμένου. Τετράδιο εργασιών Γλώσσας Γ΄ δημοτικού, α΄ τεύχος, σ. 39

Συμπλήρωσε το δελτίο ταυτότητας του δελφινιού με βάση τις πληροφορίες των κειμένων του βιβλίου σου.

Δελτίο ταυτότητας

Κοινό όνομα:

Μήκος:

Χρώμα:

Χαρακτηριστικά σώματος:

Συνήθειες/συμπεριφορά:

Αγαπημένο φαγητό:

Κύριες απειλές:

Παράδειγμα 6: Ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής ενός αφηγηματικού κειμένου. Τάξη ΣΤ΄, βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 14

Θέλετε να διηγηθείτε με λίγα λόγια σε ένα φίλο σας την ιστορία που διαβάσατε; Χρειάζεται δηλαδή να του πείτε:

- ◆ Ποιος είναι ο βασικός ήρωας και ποια άλλα πρόσωπα παίρνουν μέρος;
- ◆ Πού και πότε συμβαίνει η ιστορία;
- ◆ Πώς ξεκινάει η περιπέτεια;
- ◆ Τι γίνεται μετά;
- ◆ Ποιο είναι το αποτέλεσμα;
- ◆ Τι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη;

Απαντήστε με μια φράση κάθε ερώτηση και συνδέστε τις φράσεις μεταξύ τους σε ένα κείμενο (χρησιμοποιώντας συνδέσμους και άλλες λέξεις), για να διηγηθείτε περιληπτικά την ιστορία.

4. Κειμενικά είδη και γραμματικές λειτουργίες

Υιοθετείται μια διευρυμένη αντίληψη της γραμματικής. Προβλέπεται διδασκαλία της γραμματικής για το επίπεδο της λέξης, της πρότασης και του κειμένου. Το επίπεδο της λέξης αντιστοιχεί με το αντικείμενο της μορφοφωнологίας και το προτασιακό επίπεδο με την περιοχή της σύνταξης. Στο τρίτο επίπεδο θεωρείται ότι για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών δομών, οφείλει να συνδέεται με τη λειτουργία τους στο επίπεδο του κειμένου (Knapp & Watkins, 1994). Έτσι τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα εξετάζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των κειμενικών ειδών στα οποία λειτουργούν (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση) και οι στόχοι δεν αφορούν απλώς γνώσεις αλλά ικανότητα τέλεσης λεκτικών πράξεων (αιτιολογώ, προτείνω, καθοδηγώ, πληροφορώ, διηγούμαι κτλ.), νοούμενων σε επίπεδο κειμένου. Γενικότερα, η καλλιέργεια της χρήσης της γλώσσας συνδέεται οργανικά με τη διδασκαλία του συστήματος, εφόσον διδακτέα ύλη του τελευταίου αποτελούν τα λεξικογραμματικά στοιχεία που προσιδιάζουν σε κάθε ειδική χρήση της γλώσσας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στα αφηγηματικά κείμενα, τα οποία δομούνται γύρω από ένα χρονικό άξονα, κάποια από τα κύρια φαινόμενα που εξετάζονται είναι η χρήση χρονικών συνδέσμων, επιρρημάτων ή φράσεων -προκειμένου να δηλωθεί η χρονική αλληλουχία των γεγονότων-, οι χρονικές προτάσεις και οι παρελθοντικοί χρόνοι των ρημάτων και οπωσδήποτε τα πρόσωπα της αφήγησης.

Όσον αφορά δε στα περιγραφικά κείμενα, όταν αυτά δομούνται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης των περιγραφόμενων στοιχείων π.χ. στο χώρο, τα φαινόμενα που μπορούν να εξεταστούν είναι τα τοπικά επιρρήματα και γενικότερα οι τοπικοί προσδιορισμοί, τα επίθετα και οι επιθετικοί προσδιορισμοί που κάνουν πιο ζωντανές τις περιγραφόμενες εικόνες, η παρατακτική σύνταξη και ο άχρονος ενεστώτας που κυριαρχεί συνήθως στην περιγραφή.

Στα επιχειρηματολογικά κείμενα κυρίαρχος είναι ο άξονας της λογικής συσχέτισης και της διαλεκτικής σύνθεσης των δεδομένων. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται συχνά η υποτακτική σύνταξη, όπως αιτιολογικές προτάσεις και ο ενεστώτας, προκειμένου να δηλωθούν αλήθειες καθολικής και διαρκούς ισχύος, συχνά σε απρόσωπη σύνταξη, καθώς και ρήματα που δηλώνουν εξελικτικές διαδικασίες και φράσεις που αποδίδουν ισχύ σε μια γνώμη ή άποψη.

Στα κείμενα που δίνουν οδηγίες κάθε είδους χρησιμοποιούνται ρήματα περιγραφής, κατηγοριοποίησης και διαδικασίας σε οριστική ενεστώτα ή σε προστακτική και υποτακτική, τα οποία παρουσιάζουν την όλη διαδικασία με χρονική αλληλουχία.

Παρακάτω δίνονται παραδείγματα (7-11) για το πώς επιχειρείται στα εγχειρίδια η προσέγγιση γραμματικών λειτουργιών σε διάφορα κειμενικά είδη.

Παράδειγμα 7: Διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση επιχειρηματολογικού κειμένου. Τάξη Δ΄, Τετράδιο εργασιών, τεύχος 2^ο, σελ. 59

Όταν συζητάτε και θέλετε να υποστηρίξετε την άποψή σας με επιχειρήματα:

- Βάζετε σε μια σειρά τις σκέψεις σας, δικαιολογώντας κάθε φορά τις απόψεις σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τους συνδέσμους «γιατί, αφού, επειδή».
- Για να συνδέσετε τις απόψεις σας χρησιμοποιείτε φράσεις και λέξεις όπως: **επιπλέον, εκτός από αυτά, άρα, διότι, δεν αποκλείεται να...**
- Ακούτε με προσοχή τα επιχειρήματα του συνομιλητή σας και προσπαθείτε να τον πείσετε για τη δική σας γνώμη. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις φράσεις: **νομίζω ότι, καλά όσα λες αλλά, άμα ... τότε, κ.ά.**

Παράδειγμα 8: Διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση περιγραφικού-καθοδηγητικού (οδηγίες) κειμένου. Τάξη Ε΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 26

Όταν δίνουμε οδηγίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε α) **ενεστώτα οριστικής**, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει, και τότε πολύ ευγενικά του ζητάμε να το κάνει, και β) **ενεστώτα ή αόριστο προστακτικής ή ενεστώτα ή αόριστο υποτακτικής**, οπότε με άμεσο τρόπο του λέμε τι να κάνει.

Παράδειγμα 9: Διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση επιχειρηματολογικού-περιγραφικού (διαφημιστικού) κειμένου. Τάξη ΣΤ΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 57

Για να τραβήξει την προσοχή μας μια διαφήμιση, να μας επηρεάσει και να μας πείσει χρησιμοποιεί:

- Κυρίως την **προστακτική έγκλιση** (μερικές φορές και την **υποτακτική**).
- Πολλά σημεία στίξης και ιδιαίτερα το **θαυμαστικό**, το **ερωτηματικό** και τα **αποσιωπητικά**.
- Πολλά **επίθετα** και μάλιστα με τρόπο συχνά υπερβολικό. Έτσι, τα σάντουιτς της διαφήμισης 3, για παράδειγμα, δεν είναι μόνο *καλά* αλλά *μοναδικά, ξεχωριστά και όχι απλώς φρέσκα αλλά ολόφρεσκα*. Ακόμα, το γάλα Α δεν είναι απλώς θρεπτικό αλλά *θρεπτικότερο* (πιο θρεπτικό) από άλλα γάλατα (συγκριτικός βαθμός). Πολύ συχνά μάλιστα είναι το *θρεπτικότερο*, το πιο θρεπτικό απ' όλα, είναι *θρεπτικότερο* (υπερθετικός βαθμός).

**Παράδειγμα 10: Λειτουργία του επιθέτου σε περιγραφικό κείμενο.
Τάξη Β΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 2^ο, σελ. 8**

- Παρατήρησες ότι οι μπλε λέξεις στο κείμενο της Χαράς σε βοήθησαν να καταλάβεις πώς είναι η Χωχαρούπα; Τις λέξεις αυτές τις λέμε **επίθετα**.

Λουκάς: Που λες, είδα μια μηχανή με καλώδια, λαμπάκια και ένα κουμπί. Είχε κεραία, τρύπες, ακουστικό και αριθμούς.

Γαλήνη: Που λες, είδα μια μαύρη μηχανή με στριφογυριστά καλώδια, με κίτρινα λαμπάκια και ένα μεγάλο πορτοκαλί κουμπί. Στο πάνω μέρος είχε μια κόκκινη κεραία. Στη μέση είχε δυο σειρές με τρύπες, στο δεξιό μέρος είχε ένα πελώριο ακουστικό και στο κάτω μέρος είχε κάτι που μοιάζει με ρολόι με μεγάλους αριθμούς.

- Παρατήρησε την εικόνα και διάβασε τα δύο κείμενα

- Ποιο από τα δύο κείμενα μας δίνει να καταλάβουμε καλύτερα πώς είναι η μηχανή;
- Ποιες λέξεις βοηθούν να περιγράψουμε τη μηχανή;
- Βάλε αυτές τις λέξεις σε κύκλο.

Παράδειγμα 11: Λειτουργία των χρόνων του ρήματος σε αφηγηματικό κείμενο. Τάξη ΣΤ΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 15 και τεύχος 2^ο, σ. 56

α. Θυμάστε ποιοι χρόνοι χρησιμοποιούνται στην αφήγηση; Χρησιμοποιούνται και στο κείμενο που διαβάσατε;

β. Σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Ποιος διηγείται την ιστορία; Είναι κάποιος ήρωας της ιστορίας;

γ. Διαβάστε την τρίτη παράγραφο «Ο Γιάννης ... συμβιώσουν». Φανταστείτε τώρα πως την ιστορία διηγείται ο ίδιος ο Γιάννης. Σε ποιο πρόσωπο θα γραφτεί; Τι άλλο θα αλλάξει;

Ο συγγραφέας διηγείται μια ιστορία που έγινε στο παρελθόν. Φανταστείτε ότι διηγείται το παρακάτω μέρος της ιστορίας σαν να συμβαίνει τώρα. Ξαναγράψτε την ιστορία αλλάζοντας τους χρόνους. Σε ποιο χρόνο θα βάλετε τα ρήματα για να δείξετε ότι τα γεγονότα συμβαίνουν τη στιγμή που μιλάει;

Ποιος χρόνος είναι καλύτερος για να διηγηθούμε μια ιστορία με πιο ζωντανό τρόπο, σαν να συμβαίνει τώρα;

Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι η επεξεργασία των παραπάνω φαινομένων δε γίνεται σε αποσπασματικές φράσεις με μηχανιστικό τρόπο, αλλά σε αποσπάσματα κειμένου (ώστε να είναι φανερό σε ποιο κειμενικό είδος ανήκει το κείμενο) που, σύμφωνα με θεμελιώδεις κειμενικές αναλύσεις, αποτελεί τη μικρότερη γλωσσική και επικοινωνιακή μονάδα ολοκληρωμένου νοήματος.

5. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου

Για τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου παρέχονται πλαίσια και μέσα, εμπλέκονται οι μαθητές, μετέχει ο δάσκαλος και ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία. Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, να εμπλέκεται στα διαδραματιζόμενα και να οδηγηθεί σε ένα επίπεδο, που να παράγει, όσο επιτρέπει η ηλικία του, λόγο αποτελεσματικό.

Εισάγεται η αντίληψη (Hayes, 2000· Flower & Hayes, 1994) της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων (προ-συγγραφικού-συγγραφικού-μετασυγγραφικού). Κατά την προσυγγραφική φάση υλοποιείται η παραγωγή και οργάνωση των ιδεών (προσχέδιο), κατά το συγγραφικό στάδιο γράφεται η πρώτη εκδοχή του κειμένου, ενώ κατά τη μετασυγγραφική φάση γίνονται όλες οι βελτιωτικές παρεμβάσεις που καθιστούν το κείμενο κατάλληλο και αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται.

Τονίζεται στις οδηγίες στα βιβλία για το δάσκαλο ότι θα πρέπει η όλη διαδικασία της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου να ξεκινάει από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου, γιατί τότε διδάσκονται τα σημαντικότερα στοιχεία της βασικής δομής και οργάνωσης του είδους στο οποίο ανήκει το συγκεκριμένο κείμενο. Αυτά θα χρησιμεύσουν για την ανάπτυξη κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται επιτυχημένη και αποτελεσματική περιγραφή και θα αποτελέσουν το σημείο αναφοράς για την παραγωγή από το μαθητή του αντίστοιχου είδους κειμένου. Στη συνέχεια θα πρέπει να ακολουθεί η συστηματική καθοδήγηση του δασκάλου, καθ' όλη τη διάρκεια της διόρθωσης από το μαθητή του κειμένου που ο ίδιος παρήγαγε. Η καθοδήγηση δεν αφορά μόνο θέματα δομής του κειμένου αλλά και θέματα κειμενικής συνοχής, γραμματικούς στόχους ή άλλους που τίθενται κάθε φορά.

Για τα παραπάνω δίνονται στη συνέχεια κάποια παραδείγματα. Πρόκειται για δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου μέσω των οποίων διαγράφονται τα τρία στάδια συγγραφής: το στάδιο του σχεδιασμού, το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου και το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη βελτίωσή του και τη δημιουργία του τελικού κειμένου.

Ως καθοδήγηση για το πρώτο και το δεύτερο στάδιο (του σχεδιασμού και της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου) θεωρούνται δραστηριότητες στον οποίων την εκφώνηση αναφέρονται τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τα στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για την παραγωγή του συγκεκριμένου κάθε φορά κειμενικού είδους), (παραδείγματα 12-15).

Παράδειγμα 12: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών αφηγηματικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη Δ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 2^ο, σελ. 32

Σκεφτείτε τι θα κάνατε εσείς στη θέση του Αργύρη. Σας έτυχε να πάτε κάποτε αδιάβαστοι ή «λίγο αδιάβαστοι» στο σχολείο; Τι κάνατε; Γράψτε τη δική σας ιστορία στο τετράδιό σας με ζωντανό και εύθυμο τρόπο όπως στο κείμενο που διαβάσατε.

- Πότε και πού συνέβησαν αυτά που διηγούμαι;
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής;
- Ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν;
- Τι ακριβώς έγινε;
- Πώς έγινε;
- Γιατί έγινε;
- Ποια ήταν τα αποτελέσματα;
- Σκέψεις και συναισθήματα.

Σε μια διήγηση χρησιμοποιούμε ρήματα συνήθως σε παρατατικό και αόριστο. Για να κάνουμε όμως τη διήγησή μας πιο ζωντανή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ρήματα και σε χρόνο **ενεστώτα**.

Παράδειγμα 13: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών περιγραφικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη Δ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 1^ο, σελ. 16

- Μοιάζει το σχολείο σας με το σχολείο της Αστραδενής στη Σύμη;

- Σημειώστε στα τουβλάκια όσες πληροφορίες υπάρχουν στο κείμενο και περιγράφουν το σχολείο της Αστραδενής.
- Πού βρίσκεται;
- Πώς είναι εξωτερικά; Είναι παλιό ή καινούριο; Ποιο είναι το πιο εντυπωσιακό στοιχείο της εμφάνισής του;
- Με τι υλικά είναι κατασκευασμένο;
- Πώς είναι ο εξωτερικός χώρος του σχολείου;

- Περιγράψτε τώρα το δικό σας σχολείο, στο τετράδιό σας, με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα:

- Ποιο είναι το όνομά του; Πού βρίσκεται; Πότε χτίστηκε; Ποια είναι η ιστορία του;
- Πώς είναι απ' έξω και πώς είναι από μέσα; (από τι υλικά είναι κατασκευασμένο, είναι παλιό ή καινούριο, ποιο είναι το πιο εντυπωσιακό στοιχείο της εξωτερικής του εμφάνισης, πόσοι και ποιοι είναι οι εσωτερικοί του χώροι;)
- Πώς νιώθετε όταν βρίσκεστε στο σχολείο σας και ποιες αναμνήσεις σας συνδέουν με αυτό;

- Για να κάνετε την περιγραφή σας πιο ζωντανή χρησιμοποιήστε ρήματα σε χρόνο ενεστώτα και όσο περισσότερα επίθετα μπορείτε!

Παράδειγμα 14: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών επιχειρηματολογικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη Γ΄, Τετράδιο εργασιών, τεύχος 2^ο, σελ. 11

Ο δάσκαλος αποφάσισε να συγκεντρώσει τις γνώμες των παιδιών της τάξης σου για τον ελεύθερο χρόνο τους. Εσύ, λοιπόν, θέλεις να τον πείσεις να δίνει λιγότερες εργασίες για το σπίτι, ώστε να έχεις περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Γράψε τη γνώμη σου αυτή και δικαιολόγησέ τη.

Πρώτη προσπάθεια:

Η γνώμη μου (πιστεύω ότι, νομίζω ότι, έχω τη γνώμη ότι)

Υπερασπίζομαι τη γνώμη μου με επιχειρήματα (γιατί, διότι, επειδή) ...

Συμπέρασμα (άρα, επομένως).....

Παράδειγμα 15: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών επιχειρηματολογικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη ΣΤ΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 84-85

Κοντά στην περιοχή σας έχει δημιουργηθεί ένας καταυλισμός όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες διωγμένοι από διάφορες χώρες. Όμως, κάποιοι θέλουν να τους διώξουν.

Η τάξη σας, λοιπόν, αποφασίζει να ζητήσει από το δήμαρχο να συνεχίσουν οι πρόσφυγες να φιλοξενούνται στον καταυλισμό και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τις συνθήκες ζωής τους.

Ετοιμάστε την επιστολή που ακολουθεί, με σκοπό να πείσετε λογικά αλλά και να συγκινήσετε τον δήμαρχο.

Μην ξεχάσετε:

Στην επιστολή χρειάζεται να πείτε τις απόψεις σας και να τις αιτιολογήσετε:

- πώς ζουν τώρα οι πρόσφυγες στον καταυλισμό
- γιατί δεν πρέπει να τους διώξουν
- γιατί είναι σωστό να τους βοηθήσουμε να φτιάξουν τη ζωή τους

Φροντίστε να χρησιμοποιήσετε:

- αιτιολογικές προτάσεις
- σκέψεις και φράσεις που θα συγκινήσουν το δήμαρχο
- ρήματα και φράσεις που φανερώνουν την άποψή σας λέξεις όπως *βέβαια, φυσικά, λοιπόν, τελικά*

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι στις εκφωνήσεις των ασκήσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου καθορίζεται, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, το επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. αποδέκτης, σκοπός) και φυσικά το είδος του κειμένου που ζητείται να παραχθεί, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της διδακτικής σήμερα.

Ως καθοδήγηση για το τρίτο στάδιο (επεξεργασία της πρώτης εκδοχής του κειμένου με σκοπό τη βελτίωσή του και την παραγωγή της τελικής εκδοχής) θεωρούνται:

- πίνακες αυτοδιόρθωσης που περιλαμβάνουν οδηγίες για τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής (παραδείγματα 16-18)
- επαναληπτικοί πίνακες με τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τα στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα) για την παραγωγή των ειδών που διδάχτηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής (παραδειγμα 19)

Παράδειγμα 16: Πίνακας αυτοδιόρθωσης με οδηγίες για τη βελτίωση του κειμένου που έχει παραχθεί και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Τάξη Γ΄, Τετράδιο εργασιών, τεύχος 1^ο, σελ. 61

Διάβασε το γραπτό σου στο διπλανό σου και συζήτησε τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Η παρακάτω λίστα θα σε βοηθήσει.

Βελτιώνω το γραπτό μου

- Βάζω ένα τίτλο που να ταιριάζει στην ιστορία.
- Γράφω αυτά που ζητάει το θέμα
- Φροντίζω αυτά που γράφω να είναι κατανοητά
- Δίνω όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται.
- Βάζω σωστά τις τελείες και τους τόνους.
- Προσέχω την ορθογραφία και την εμφάνιση του γραπτού μου.
- Χρησιμοποιώ παραγράφους.

Σε ποιο από τα παραπάνω σημεία πιστεύεις ότι πρέπει να βελτιωθείς;

Παράδειγμα 17: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο, ενώ συγχρόνως δίνονται οδηγίες για τη βελτίωση του ζητούμενου κειμένου (περιγραφή γεγονότος) και την παραγωγή της τελικής του μορφής (3^ο στάδιο). Τάξη Δ΄, Τετράδιο εργασιών, τεύχος 1^ο, σελ. 12

1. Σχεδιάζω πώς θα γράψω το άρθρο

Διαλέξτε ένα θέμα:

Γράψτε για ένα θέμα που είναι σημαντικό, ενδιαφέρον ή ασυνήθιστο, έτσι ώστε κάποιος να θέλει να το διαβάσει.

π.χ. Ένας σχολικός αγώνας.

Μια επίσκεψη με το σχολείο στο μουσείο με απρόβλεπτη εξέλιξη.

Η επίσκεψη ενός σημαντικού προσώπου στο σχολείο.

Αν χρειαστείτε περισσότερες πληροφορίες, αναζητήστε τις σε διάφορες πηγές (έντυπα, συνεντεύξεις, διαδίκτυο, κ.ά.).

2. Γράφω το άρθρο

Γράψτε την αρχή του άρθρου:

Ξεκινήστε με την πιο σημαντική ή ενδιαφέρουσα πληροφορία.

Γράψτε το κύριο μέρος του άρθρου σας:

Γράψτε περισσότερα για την αρχική πληροφορία απαντώντας στις ερωτήσεις: πού, πώς, ποιος, πότε, τι.

Γράψτε το τέλος του άρθρου:

Προσπαθήστε να κάνετε τους αναγνώστες σας να σκεφτούν ή να προβληματιστούν για κάτι.

Για να τραβήξετε την προσοχή του αναγνώστη, συνοδέψτε το άρθρο σας με μια φωτογραφία που να ταιριάζει με το περιεχόμενό του. Γράψτε μια λεζάντα που να περιγράφει τη φωτογραφία.

3. Βελτιώνω το άρθρο και το ξαναγράφω στο τετράδιό μου

Ξανακοιτάξτε όσα έχετε γράψει:

Σιγουρευτείτε ότι έχετε συμπεριλάβει στο άρθρο σας όλες τις σημαντικές πληροφορίες. **Ελέγξτε για απροσεξίες και λάθη:**

Σιγουρευτείτε ότι;

α) αν στο άρθρο σας υπάρχουν **κύρια** ονόματα, τα έχετε γράψει σωστά,

β) αν χρησιμοποιήσατε τα λόγια κάποιου προσώπου, τα βάλατε σε εισαγωγικά,

Διορθώστε τυχόν ορθογραφικά λάθη και, αν χρειαστεί, ζητήστε βοήθεια από το δάσκαλο σας.

4. Δίνω έναν τίτλο στο άρθρο

Βρείτε έναν τίτλο για το άρθρο σας, σύντομο και ελκυστικό

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας αυτοαξιολόγησης (παράδειγμα 18) που δίνεται στα βιβλία μαθητή της Ε΄ και της ΣΤ΄ και τον οποίο χρησιμοποιεί ο μαθητής μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής του κειμένου του (ως ελάχιστος χρόνος στο *Βιβλίο δασκάλου της Ε΄ και της Στ΄* ορίζονται τα 20 λεπτά), με σκοπό τη βελτίωσή του και την παραγωγή της τελικής του μορφής (ορίζεται ως ελάχιστος συνολικός διαθέσιμος χρόνος για παραγωγή και επεξεργασία οι 2 ώρες). Για την πρώτη ερώτηση του πίνακα (παράδειγμα 18), γίνεται χρήση της εκφώνησης της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και του επόμενου επαναληπτικού πίνακα (παράδειγμα 19) που διαγράφει τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους, δηλαδή τα βασικά στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα (λειτουργική-κειμενική γραμματική) για την παραγωγή του.

Παράδειγμα 18: Πίνακας αυτοδιόρθωσης με οδηγίες για τη βελτίωση του ζητούμενου κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, Βιβλίο μαθητή, στο τέλος της 1^{ης} ενότητας κάθε τεύχους

Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (*Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά και τους επαναληπτικούς πίνακες στο τέλος της κάθε ενότητας*)
2. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
3. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
4. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
5. Είναι αρκετά πλούσιο το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησα ή έχω επαναλάβει συχνά τις ίδιες λέξεις;
6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
7. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
8. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τι θα μπορούσα να αφαιρέσω;
9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
10. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

Παράδειγμα 19: Επαναληπτικός πίνακας με τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά για την παραγωγή περιγραφικού κειμένου, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου που έχει παραχθεί και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Τάξη ΣΤ΄, Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 37

Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας
για να διορθώσω το γραπτό μου

(κοίταξε πρώτα στη σελίδα 22 τον πίνακα: *Διορθώνω το γραπτό μου*)

Σημειώνω στη δεξιά στήλη του πίνακα ένα + για όσα νομίζω ότι έχω γράψει και ένα -- για όσα δεν έχω γράψει. Στη συνέχεια συμπληρώνω όλα όσα λείπουν για να είναι το γραπτό μου πλήρες

1. Πώς περιγράφουμε ένα κτίσμα

Γράφουμε:

- ◆ Πού βρίσκεται
- ◆ Πότε χτίστηκε, ποια είναι η ιστορία του
- ◆ Πώς είναι το κτίσμα, καθώς η περιγραφή μας προχωράει από τα έξω προς τα μέσα (ποια γενικά εντύπωση δημιουργεί, ποια είναι τα γενικά χαρακτηριστικά της αρχιτεκτονικής του, από τι υλικά είναι φτιαγμένο, πόσους και ποιους χώρους έχει, ποια είναι και πώς είναι τα αντικείμενα που συναντάει κανείς μέσα στο κτίσμα)
- ◆ Ζουν ή έζησαν κάποια πρόσωπα σε αυτό; Γνωρίζουμε κάτι για τη ζωή τους;
- ◆ Ποια συναισθήματα ή σκέψεις μάς προκαλεί το κτίσμα

Χρησιμοποιούμε:

- ◆ Ενεστώτα (συνήθως) ρημάτων
- ◆ Επίθετα και επιθετικούς προσδιορισμούς
- ◆ Τοπικούς προσδιορισμούς

Μετά από την παραπάνω διαδικασία, δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μεταξύ των μαθητών και σχετικής συζήτησης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε μέσω αυτής της μορφής ετεροαξιολόγησης ή και μέσω άλλων μορφών συλλογικής αξιολόγησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές λάθη και ελλείψεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου. Όπως αναφέρθηκε, για όλη τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και αξιολόγησης του απαιτούνται περίπου 2 διδακτικές ώρες. (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. Βιβλία Δασκάλου Ε΄ και ΣΤ΄Ε 2006)

Πρέπει να τονιστεί ότι στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία. Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών στην Ελλάδα για την ποιότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Fterniati & Spinthourakis, 2004· Φτερνιάτη, 2000, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000· Κωστούλη, 1997), η παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι πριν την εφαρμογή του ισχύοντος εκπαιδευτικού υλικού νοείτο ως η μηχανιστική δόμηση λεξιλογικών και προτασιακών στοιχείων σε μία ευρύτερη ενότητα και δεν αντιμετωπιζόταν ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία. Το γραπτό του μαθητή θεωρείτο ως ένα αυτόνομο προϊόν, το οποίο υφίσταται ανεξαρτήτως του κοινωνικού ή πολιτιστικού πλαισίου παραγωγής του έχοντας ως μοναδικό αποδέκτη το διδάσκοντα. Ωστόσο, εδώ και δεκαετίες η σύγχρονη έρευνα έχει αναθεωρήσει τις απόψεις αυτές. Οι σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της γλώσσας (Richards & Renandya 2002· Brown, 2001· Barton, Hamilton and Ivanic, 2000· Hedge, 2000 Cope & Kalantzis, 1993·) προτείνουν η διδασκαλία του γραπτού λόγου να γίνεται μέσα από δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων μέσα σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές κοινότητες.

Τέλος, στα παιδιά που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής δίνεται η δυνατότητα από το διδακτικό υλικό να εισάγονται στις απαιτητικές γλωσσικές διαδικασίες με βάση αυθεντικά κείμενα που το ύφος τους συχνά θυμίζει το λόγο σε καθημερινές και περισσότερο οικείες συνθήκες επικοινωνίας, συμμετέχοντας σε διάφορες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους. Η συγκεκριμένη πρακτική, όπως και άλλες διαδικασίες που προβλέπονται, αποτελούν κίνητρο για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

6. Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση δίνονται αρκετά λεπτομερείς οδηγίες στα βιβλία δασκάλου και, εκτός από προτάσεις σχετικές με τα τρία είδη αξιολόγησης που ορίζονται (διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική), τονίζεται ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί ευθύνη μόνο του δασκάλου αλλά προκύπτει από τη συνεργασία δασκάλου και μαθητών ή συμμαθητών μεταξύ τους και εμπλέκει κάθε μαθητή ατομικά. Γι' αυτό και γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την αυτοαξιολόγηση-αυτοβελτίωση, την ετεροαξιολόγηση και τη συλλογική αξιολόγηση. Οι μορφές αυτές αξιολόγησης προβάλλονται ως

πολύ σημαντικότερες από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και έχουν ως τελικό στόχο την αξιολόγηση του λόγου, αυτού που δίνεται προς επεξεργασία μέσω των κειμένων και του παραγόμενου λόγου μέσα στην τάξη, με σκοπό τη βελτίωσή του.

Όλες οι τεχνικές αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν θεωρείται ότι αναπτύσσουν στους μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες (Milian-Gubern, 1996) και κυρίως κριτικές ικανότητες αναγνώστη ωθώντας τους να διαμορφώσουν μια κριτική στάση απέναντι στην κάθε κειμενική δομή (*κριτική γλωσσική επίγνωση: critical language awareness*) (Goatly, 2000· Fairclough, 1992). Πρόκειται για βασικό παιδαγωγικό στόχο, εφόσον συμβάλλει στην αγωγή του μαθητή και αυριανού πολίτη ως δέκτη και πομπού μηνυμάτων, διαμορφώνοντας κριτήρια αξιολόγησης του μηνύματος και αναπτύσσοντας την ικανότητα του να επιλέγει. Για την πραγμάτωση των παραπάνω, τονίζεται ότι απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, διαδικασία κατά την οποία είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή. Τα λάθη οφείλουν να αξιοποιούνται δημιουργικά δίνοντας ευκαιρίες για γόνιμες συζητήσεις και ασκήσεις σύγκρισης με τα κριτήρια αναφοράς και αντιμετωπίζονται ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου ικανότητας του μαθητή, χρήσιμα για την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.

Ως τελικό κριτήριο οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης προβάλλεται η αποτελεσματικότητα κάθε είδους λόγου σχετικά με το σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτότητά του ως συνόλου. Η τελευταία αναλύεται σε επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης, όπως η καταλληλότητα του περιεχομένου, της διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους, η ορθότητα της σύνταξης και της μορφολογίας, η ορθογραφία και η γενική εικόνα του κειμένου (βλ. τους πίνακες αυτοαξιολόγησης που παρατέθηκαν παραπάνω, παραδείγματα 16-18).

7. Επίλογος

Όπως φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση, η φυσιογνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό, όσον αφορά τους στόχους του και τους τρόπους υλοποίησής τους, καθώς και την οργάνωση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, φαίνεται να καθορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- ◆ την επεξεργασία με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους αυθεντικών κειμένων κάθε είδους λόγου από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε φυσικές/πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας
- ◆ την εστίαση στα κειμενικά χαρακτηριστικά (υπερδομή, γλωσσικά μέσα) και την αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής
- ◆ τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση της

τυπολογίας των κειμένων και την εισαγωγή της αντίληψης της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων

- ♦ την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην αξιολόγηση με ποικίλες μορφές και τεχνικές

Επίσης, όπως διαφάνηκε από την παρουσίαση των χαρακτηριστικών των νέων βιβλίων και από την ανάλυση των σημαντικότερων μεθοδολογικών πρακτικών τους, οι κύριες επιλογές τους φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με κάποιες από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να υιοθετούν σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, αντιλήψεις και εφαρμογές.

Ιδιαίτερα όσον αφορά το γραπτό λόγο τα νέα γλωσσικά εγχειρίδια κινούνται, όπως φαίνεται, στο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων για τη φύση του κειμένου και τη διαδικασία παραγωγής του.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα των εγχειριδίων είναι η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης ενός τρόπου διδασκαλίας που να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη στρατηγικών καλλιέργειας της κειμενικής επικοινωνίας των μαθητών, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, επιμ. Ε. Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο (*Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 1995).
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Γλωσσικός υπολογιστής τ. 1 και 2*. 1999. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Collins, J. & R. K. Blot (2003). *Literacy and Literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Fairclough, N. (1992) (ed.). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. Rudell; M. Rudell; H. Singer (eds). *Theoretical Models and*

- Processes of Reading* (pp. 928-950). Newark, D.E. International Reading Association.
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J. A. (2004) The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students. *L1. Educational Studies in Language and Literature*, 4, 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publishers .
- Fterniati, A. (2007). The New Greek Elementary Language Arts Textbooks: Teaching Written Discourse Production. *The International Journal of Learning* 14 (9), 112-121.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London & New York: Routledge.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano and J. Squire (eds), *Perspectives on writing*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Ιορδανίδου, Α. και Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3), 220-245.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (Eds.). (2001). *Transformations in Language and Learning*. Australia: Common Ground.
- Καψάλης, Γ και Κατσίκης, Α. (Επιμ.) (2007). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 545 -553) Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Knapp, P. & M. Watkins (1994). *Context - Text - Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Australia: Text Productions.
- Κωστούλη, Τ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41, 43-57.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Milian-Gubern, M. (1996). «Contexted Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing». In G. Rijlaarsdam et al (eds), *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam University Press.

- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Papouliia-Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.
- Παπούλια, Π. και Φτερνιάτη, Ά. (Επιμ.). (2010). Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού. *Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση*. Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού
- Πολίτης, Π. (2001). Γένη και είδη λόγου. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και κείμενο. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας* www.komvos.edu.gr
- Πουρκός, Μ. και Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση.
- Richards, J. & Renandya, W (ed.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα. Βιβλίο μαθητή* (για την Α΄ έως τη Στ΄ τάξη του δημοτικού, 17 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα. Βιβλίο δασκάλου* (για την Α΄ έως τη Στ΄ τάξη του δημοτικού, 6 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Φτερνιάτη, Α. (2000). Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ. και Χρίστου, Κ. (επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 329-335). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Φτερνιάτη, Α. (2001). Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας». *Π.Ι. Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων* 4, 136-144.
- Φτερνιάτη, Ά. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων. *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της*

λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή.
Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. και Κωστούλη, Τρ. (2000). *Διδασκαλία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.