

Το παρόν έντυπο εκδόθηκε σε πρώτη έκδοση τον Αύγουστο 2003 στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και σε δεύτερη έκδοση το 2010 στο πλαίσιο της πράξης "Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας", ΑΠ7: «Ενίσχυση της Διά Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις οκτώ Περιφέρειες Σύγκλησης», που εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΑΘΗΝΑ 2010

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.)*Υπουργός: Άννα Διαμαντοπούλου**Αναπληρώτρια Υπουργός: Φώφη Γεννηματά***Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)**

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης είναι ο βασικός επιτελικός δημόσιος φορέας στον τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων

*Γενικός Γραμματέας Διά Βίου Μάθησης: Ευθύμιος Μπάκας**Διεύθυνση: Αχαρνών 417, Αθήνα, Τ.Κ.: 11143, Τηλ: 2131311623**Ιστοχώρος: www.gslll.edu.gr, e-mail: gsae@gsae.edu.gr***Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι. ΕΚ.Ε.)**

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με βασικό στόχο την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη Διά Βίου Μάθηση.

*Διεύθυνση: Αχαρνών 417, Αθήνα, Τ.Κ.: 11143, Τηλ: 2102113204**Ιστοχώρος: www.ideke.edu.gr, e-mail: ideke@ideke.edu.gr***Δ. Σ. Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)***Πρόεδρος .Σ.: Γιάννης Β. Γαληνέας**Τηλ.: 2131311690, e-mail: ggalineas@ideke.edu.gr**Διευθύνων Σύμβουλος: Παναγιώτης Καπούλης**Τηλ.: 2131311689, e-mail: mdirector@ideke.edu.gr**Αντιπρόεδρος: Μαρία Βασιλειάδου**Μέλος: Αναστάσιος Κουρκούτας**Μέλος: Βασίλης Χρονόπουλος**Μέλος: Ειρήνη Σενετάκη**Μέλος: Μαρίεττα Παππά**"Σχορεία Δεύτερης Ευκαιρίας"**Αγγελική Λύτσιου, Υπεύθυνη Έργου**Τηλ: 2131311509, e-mail: ideke.e2c@gsae.edu.gr***Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση****Ευρωπαϊκή Ένωση-Συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο**

Η εικόνα του εξωφύλλου είναι από το εργαστήρι ζωγραφικής "BODY ART" με υπεύθυνο το ζωγράφο Γιάννη Δημητράκη και με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο των πολιτιστικών εκδηλώσεων που διοργάνωσε το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. στο Ηράκλειο Κρήτης, τον Ιούνιο του 2002.

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Λευτέρης Βεκρής
Ελένη Χοντολίδου

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Λευτέρης Βεκρής
Τασούλα Βερβενιώτη
Δημήτρης Βεργίδης
Βασίλης Δαγδιλέλης
Ζαφειρούλα Καγκαλίδου
Ελένη Κατσαρού
Σπύρος Κρίβας
Χαράλαμπος Λεμονίδης
Γιώργος Μεταξιώτης
Γρηγόρης Πασχαλίδης
Βασίλης Τσάφος
Ευγενία Φιλογαίτη
Κρυσταλλία Χαλκιά
Σωφρόνης Χατζησαββίδης
Ελένη Χοντολίδου

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Αδάμ Ευαγγελία
Δημητρακοπούλου Ασήμω
Ελληνοπούλου Ζαφειρώ
Ζαφείρη Ιωάννα
Κουτσαύτη Αικατερίνη
Κραββαρίτη Ηλιάνα
Λάζου Σωτηρία
Λεονάρδου Αναστασία
Λευθεριώτου Πιέρα
Λύτσιου Αγγελική (Υπεύθυνη Έργου)
Μανώλης Θεαγένης
Μουτσουρούφη Ιωάννα
Μπαλτά Ηρώ
Νικολοπούλου Βασιλική
Πειτζικά Ειρήνη
Πετρόχειλος Ιωάννης
Πυρένη Κλημή
Σολδάτος Αντώνης
Τσουκαλά Αγγελική

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ <i>Λευτέρης Βεκρής & Ελένη Χοντολίδου</i>	11
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΕΝΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ – Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΧΗ <i>Λευτέρης Βεκρής</i>	15
Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΔΕ–ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Δημήτρης Βεργίδης</i>	27
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Ελένη Χοντολίδου</i>	33
ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Βασίλης Τσάφος & Ελένη Χοντολίδου</i>	39
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Ελένη Κατσαρού</i>	45
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος</i>	55
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ <i>Δημήτρης Βεργίδης</i>	63
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Ελένη Χοντολίδου</i>	73
ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ & ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ) <i>Σωφρόνης Χατζησαββίδης</i>	79
ΑΡΙΘΜΗΤΙΣΜΟΣ Ή ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ <i>Χαράλαμπος Λεμονίδης</i>	113

ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΚΑΙ Ο ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ/ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ <i>Βασίλης Δαγδιλέλης</i>	135
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ <i>Κρυσταλλία Χαλκιά</i>	165
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ <i>Γιώργος Μεταξιώτης</i>	183
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ <i>Γρηγόρης Πασχαλίδης</i>	197
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ <i>Τασούλα Βερβενιώτη</i>	215
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ <i>Ευγενία Φιλογαϊτη</i>	243
ΜΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ <i>Σωφρόνης Χατζησαββίδης</i>	261
ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΓΚΑΘΙΔΡΥΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ <i>Σπύρος Κρίβας & Ζαφειρούλα Καγκαλίδου</i>	275
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	285
ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ <i>Τασούλα Βερβενιώτη</i>	287
Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ <i>Ελένη Χοντολίδου</i>	307
Η ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ <i>Από τις ιστοσελίδες του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου</i>	311
ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ	313
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΤΩΝ ΣΔΕ	315

Εγγραμματοσύνη δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Εγγραμματοσύνη είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, δια του λόγου. Η κριτική εγγραμματοσύνη καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλιάξουν. Από την άποψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου.

Ελεύθερη απόδοση από Traves, Peter. «Reading: the entitlement to be 'properly literate'», στο Kimberley Keith, Meek Margaret & Jane Miller eds. (1992). *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, σσ. 77–85.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Έχουν περάσει δέκα ολόκληρα χρόνια από το 2000, όταν λειτούργησε το πρώτο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στο Περιστέρι, μέχρι σήμερα, το 2010, που λειτουργούν 57 Σχολεία σε όλη την Ελλάδα και πολλά τμήματα εκτός έδρας. Δέκα χρόνια πορείας των Σχολείων στη χώρα μας.

Στα χρόνια αυτά 7000 περίπου ενήλικες εκπαιδευόμενοι φοίτησαν στα ΣΔΕ και απέκτησαν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου, κατορθώνοντας να βελτιώσουν έτσι τη ζωή τους σε πολλά επίπεδα.

Παράλληλα, μέσα σ' αυτά τα δέκα χρόνια, πολλοί εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και ωρομίσθιοι, δίδαξαν στα ΣΔΕ, επιμορφώθηκαν για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους, τόσο στα ζητήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και στα θέματα διδακτικής της ειδικότητάς τους, και δοκιμάστηκαν σε σημαντικές καινοτομίες που περιλαμβάνει το Πρόγραμμα Σπουδών, με κυρίαρχη αυτή που θέλει τον εκπαιδευτικό έτοιμο να ανταποκριθεί σε ποικίλες ανάγκες, να αναλάβει διαφορετικά και πολυεπίπεδα καθήκοντα.

Στη δεκάχρονη πορεία των ΣΔΕ πολλά στοιχεία άλλαξαν και άλλα εξειδικεύτηκαν, συγκεκριμενοποιήθηκαν ή ακυρώθηκαν. Αλλά οι Προδιαγραφές Σπουδών παραμένουν κείμενα επίκαιρα και συνεχίζουν να είναι η σταθερή βάση πάνω στην οποία δομείται το Πρόγραμμα Σπουδών και η μεθοδολογία του. Γι' αυτό και πιστεύουμε ότι πρέπει να εξακολουθήσουν να αποτελούν βιβλίο αναφοράς για κάθε εκπαιδευτικό ή επιστήμονα που εμπλέκεται στο έργο των ΣΔΕ, καθώς περιλαμβάνουν τα πιο κατάλληλα κείμενα για την κατανόηση της φιλοσοφίας του Προγράμματος Σπουδών και των καινοτομιών του.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Λευτέρης Βεκρής & Ελένη Χοντολίδου

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Αττικής, στο Περιστέρι, με την ολοκλήρωση του έτους 2000–2001, ολοκλήρωσε και την πρώτη φάση της πιλοτικής του εφαρμογής, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρείχε το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, στον άξονα προτεραιότητας 1: «Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό» και στο μέτρο 1.1 «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών».

Ο πρώτος χρόνος εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος υπήρξε καθοριστικής σημασίας. Έπρεπε για πρώτη φορά να εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο καινοτομικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και απειλούνται, επειδή δεν έχουν τα προσόντα που απαιτούνται από την αγορά εργασίας, να αποκλεισθούν από τις κοινωνικές παραγωγικές διαδικασίες. Έπρεπε να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο και να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες, ώστε να διαμορφωθεί κατά το δυνατόν ένα αποτελεσματικότερο Πρόγραμμα Σπουδών. Και τέλος, όλα αυτό το εγχείρημα να προβληθεί, να διαχυθεί σε επιλεγμένες πόλεις–στόχους, ώστε να επεκταθεί ο θεσμός, από την επόμενη σχολική περίοδο 2001–2002, στη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα, το Ηράκλειο, το Μενίδι και, μέχρι το τέλος του 2006, και σε άλλες οκτώ ελληνικές πόλεις.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρειάστηκε η συνεργασία πολλών ανθρώπων της Διοίκησης ΓΓΕΕ και ΙΔΕΚΕ, ανθρώπων της επιστήμης, της Τοπικής και Νομαρχιακής αυτοδιοίκησης. Για τη διαμόρφωση μιας πρότασης που θα οριοθετεί ένα «καταλληλότερο» κατά το δυνατό Πρόγραμμα Σπουδών ΣΔΕ, συγκροτήθηκε, το καλοκαίρι του 2001, ομάδα εργασίας αποτελούμενη κυρίως από τους συγγραφείς του παρόντος τόμου, με συντονιστές το Λευτέρη Βεκρή, φιλόλογο, επιστημονικό υπεύθυνο στην ομάδα παρακολούθησης του προγράμματος «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας», και την Ελένη Χοντολίδου, Επίκουρο Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου

Θεσσαλονίκης.

Τα ΣΔΕ, καθώς συνιστούν μία καινοτομία στον ελληνικό αθλή και τον ευρωπαϊκό χώρο, αποτελούν προνομιακό πεδίο μεταρρυθμίσεων: σχεδιασμού του Προγράμματος Σπουδών τους με παράλληλο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων διδασκαλίας, ακόμη και εισαγωγή νέων αντικειμένων διδασκαλίας. Στο εγχείρημα αυτό η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων μας πρότεινε να υιοθετήσουμε τον προβληματισμό των *γραμματισμών* (multiliteracies), με τον οποίο ούτως ή άλλως τα περισσότερα μέλη της ομάδας εργασίας ήταν ήδη εξοικειωμένα. Η επιτροπή παρέδωσε την πρότασή της, η οποία και αποτέλεσε το πλαίσιο του πειραματισμού και των καινοτομικών εφαρμογών σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών, κατά τη διετία 2001–2003. Στο τέλος της διετίας όλοι οι διδάσκοντες στα ΣΔΕ και οι επιστημονικοί συνεργάτες του προγράμματος αναστοχάστηκαν τα κείμενα των προδιαγραφών, βασιζόμενοι στη διετή διδακτική εμπειρία τους, για να εμπλουτίσουν τα αρχικά κείμενα και να επιφέρουν τις αναγκαίες προσαρμογές.

Μετά λοιπόν από διετή βάσανο, δημοσιεύουμε τις Προδιαγραφές Σπουδών με την εξής δομή:

Ξεκινούμε τον προβληματισμό μας από το τι είναι και τι επιδιώκει το ΣΔΕ (Εισαγωγή: το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) και συνεχίζουμε με το πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ (Η πρόταση λειτουργίας του ΣΔΕ - Το πλαίσιο). Καταρχήν συζητούμε τη σύνδεση του ΣΔΕ με τις βασικές αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και επιχειρούμε να συνδέσουμε κάποιες βασικές αρχές γραμματισμού με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε την προτεινόμενη μεθόδευση διδασκαλίας στα ΣΔΕ, καθώς και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Τέλος, παρουσιάζεται η αξιολόγηση των σχολείων, τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική. Από τη σκοποθεσία των ΣΔΕ και την επισκόπηση των αρχών της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης προκύπτει μία τομή. Αυτήν την τομή γονιμοποιούμε με τις αρχές του γραμματισμού και τις αρχές των Curriculum Studies καθώς και της Παιδαγωγικής γενικότερα (τόσο ως προς τη μεθόδευση διδασκαλίας όσο και ως προς την αξιολόγηση), προκειμένου να διαμορφώσουμε το νέο παιδαγωγικό πλαίσιο του ΣΔΕ. Στο εγχείρημά μας αυτό, προσπαθήσαμε να εκμεταλλευτούμε την παγκόσμια και ελληνική εμπειρία, στο βαθμό που μας ήταν γνωστές και μπορούσαν να συνδεθούν με το σκοπό και τη φυσιογνωμία των ΣΔΕ.

Στο επόμενο κεφάλαιο (Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας), παρουσιάζουμε αναλυτικά τους έξι επιμέρους γραμματισμούς τους οποίους θεωρήσαμε ότι οφείλει να καλύψει το ΣΔΕ. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται ο *γλωσσικός γραμματισμός* (literacy) με τους δύο κλάδους του: τον ελληνικό και τον αγγλοαμερικανικό γραμματισμό, ο *αριθμητισμός ή μαθηματικός γραμματισμός* (numeracy), ο *πληροφορικός γραμματισμός* (information technology literacy & computer literacy), ο *επιστημονικός γραμματισμός* (ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία -science & technology literacy), ο *γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία* με δύο επιμέρους τομείς: το *γραμματισμό στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* (media literacy) και τον *οπτικό γραμματισμό* (visual literacy) και, τέλος, ο *κοινωνικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός*.

Τα «μαθήματα» όμως δεν είναι το άπαν για τα ΣΔΕ: υπάρχει και ο ελεύθερος χρόνος. Στο τέταρτο κεφάλαιο, λοιπόν, καταθέτουμε τον προβληματισμό μας για τον ελεύθερο χρόνο και την ενδεχόμενη αξιοποίησή του από τα ΣΔΕ. Καθώς τα ΣΔΕ είναι σχολεία ενηλίκων δε θα μπορούσαν παρά να έχουν και μία πρόταση για το πώς συνδέονται με την αγορά εργασίας (Η σύνδεση του ΣΔΕ με την αγορά εργασίας).

Ακολουθεί Παράρτημα με κάποια συνοδευτικά κείμενα που είναι ο ιστορικός γραμματισμός αντικείμενο που δε διδάσκεται ως αυτόνομο στα ΣΔΕ, αλλά διαπερνά τον κοινωνικό γραμματισμό τουλάχιστον και, όπως πιστεύουμε, γονιμοποιεί τη δουλειά των συναδέλφων στα ΣΔΕ. Ακολουθεί ένα σύντομο κείμενο για τη λογοτεχνία στα ΣΔΕ. Και η λογοτεχνία δε διδάσκεται ως αυτόνομο αντικείμενο στα ΣΔΕ, αλλά «χρησιμοποιείται» από δύο τουλάχιστον γραμματισμούς: το γλωσσικό και τον κοινωνικό. Συμπληρωματικά προς αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται και οδηγίες του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου για τη συγκρότηση ομάδων ανάγνωσης, τις οποίες είχε δοκιμάσει σε μεγάλη έκταση αυτός ο οργανισμός στο παρελθόν με επιτυχία. Μακάρι τα ΣΔΕ να στήσουν και να λειτουργήσουν τέτοιες ομάδες ανάγνωσης στο μέλλον.

Ακολουθεί η πληροφορική σελίδα για την ομάδα έργου και τους συγγραφείς του παρόντος τόμου και, τέλος, παρατίθενται τα ονόματα των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν με τους θεματικούς υπευθύνους για τον εμπλουτισμό των Προδιαγραφών Σπουδών στους επιμέρους γραμματισμούς των ΣΔΕ.

Τα κείμενα αυτά παραμένουν ανοικτά για συζήτηση και εμπλουτισμό. Ωστόσο περιγράφουν μια δίχρονη εμπειρία που μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει το πλαίσιο

για ένα ανοικτό ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο είναι σεβαστές οι μορφωτικές ανάγκες και η προσωπική ιστορία των ενήλικων εκπαιδευομένων μας, όπως είναι εξίσου σεβαστές, η ανάγκη του εκπαιδευτικού για δημιουργία, επαγγελματική εξέλιξη και αναστοχασμό, καθώς και οι προσδοκίες της κοινωνίας μας για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού εξαιτίας της υπο-εκπαίδευσης.

Τα ΣΔΕ είναι ένα πολύ ενδιαφέρον στοίχημα που πρέπει και μπορεί να κερδηθεί από όλους και για όλους μας. Οι ανταμοιβές μας θα είναι πλούσιες, γιατί το ΣΔΕ δεν είναι μόνο μία δεύτερη ευκαιρία για τους εκπαιδευομένους του* είναι –χωρίς υπερβολή– μία δεύτερη ευκαιρία για το ελληνικό σχολείο.

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΕΝΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ–Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΧΗ

Λευτέρης Βεκρής

Η πρόταση υλοποίησης προγράμματος με την επωνυμία *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας* (ΣΔΕ) για πρώτη φορά διατυπώνεται στη *Λευκή βίβλο* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης», τον Νοέμβριο του 1995.

Στο κείμενο αυτό διατυπώθηκαν πέντε κύριοι στόχοι:

1. Να ενθαρρυνθεί ο Ευρωπαίος πολίτης στην κατάκτηση νέων γνώσεων
2. Το σχολείο να πλησιάζει περισσότερο και να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων
3. Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός
4. Ο Ευρωπαίος πολίτης να χρησιμοποιεί με επάρκεια τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
5. Η επένδυση στην Εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις.

Για την επίτευξη του τρίτου κυρίως στόχου, της καταπολέμησης δηλαδή του κοινωνικού αποκλεισμού, προτάθηκε από την κ. Cresson, μέλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, να συμπεριληφθούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πειραματικά προγράμματα (experimental projects). Βασικός στόχος των Σχολείων η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανθρώπων ανειδίκευτων, μεταξύ 16 και 24 ετών, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες.

Το πρόγραμμα στηριζόταν σε τρεις βασικές αρχές:

- ✓ Τα εκπαιδευτικά μέσα που θα υιοθετηθούν για την επίτευξη του βασικού στόχου πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του. Πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσ-

δοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Για κάθε εκπαιδευόμενο πρέπει να διαμορφώνεται ένα εξατομικευμένο σχέδιο εκπαίδευσης και κατάρτισης που δε θα τον περιορίζει σε στενά πλαίσια διδακτικών ενοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή του στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

- ✓ Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων πρέπει να προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευθούν και να κατάρτισθούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο, στον άμεσο κοινωνικό περίγυρο. Για τη δημιουργία προϋποθέσεων, απαραίτητων για την απρόσκοπτη φοίτηση και εκπαίδευση των εκπαιδευομένων, σημαντικό ρόλο έχει να επιτελέσει η σύμπραξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών φορέων.
- ✓ Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίστηκαν, απαιτούν ένα πολυεπίδεδξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και κυρίως με διάθεση για εθελοντική προσφορά.

Δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεκίνησαν ισάριθμα πιλοτικά προγράμματα, μεταξύ των ετών 1997 και 1999, με 4000 μαθητές περίπου... Οι πόλεις είναι: Μασσαλία (Γαλλία), Χάιλε και Κοθωνία (Γερμανία), Λοντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χεμενλίννα (Φινλανδία), Νορτσέπινκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα, Σεϊζάη (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία) και Σβέντμποργκ (Δανία). Τον Ιούνιο του 1999 δημιουργήθηκε ένας Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος πόλεων στις οποίες λειτουργεί ΣΔΕ. Οι πόλεις αυτές αποτέλεσαν το πρώτο δίκτυο με στενή συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, ώστε να ενισχυθεί και να διαδοθεί η ιδέα των ΣΔΕ και σε άλλες πόλεις. Οι πόλεις που συμμετέχουν έχουν αυξηθεί ήδη, είναι 24 και πολλές πόλεις ήδη έχουν εκδηλώσει το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στα πέντε χρόνια που προηγήθηκαν, πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις επιχειρήθηκαν, σχολεία με διαφορετική φυσιογνωμία και με διαφορετικές προτεραιότητες διαμορφώθηκαν. Κυρίως η διαφορά έγκειται στην έμφαση που δίδεται στην

εκπαίδευση ή την κατάρτιση και στην απόσταση από την τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, οι τελευταίες αξιολογικές εκθέσεις επαναβεβαίωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, όπως αυτά διατυπώθηκαν αρχικά, και προσέθεσαν κάποια άλλα τα οποία συντελούν και αυτά στην επίτευξη του βασικού στόχου και είναι τα παρακάτω (ΕΥ, 2001):

- ✓ *Η κοινωνική σύμπραξη φορέων για την υποστήριξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.* Η συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης με τους κοινωνικούς φορείς από το χώρο της εκπαίδευσης, της εργασίας και της εθελοντικής προσφοράς, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος. Η εξασφάλιση της ανταπόκρισης από τα άτομα που εντάσσονται στην ομάδα-στόχο, η αποδοχή της φιλοσοφίας του προγράμματος από την τοπική κοινωνία, η εξασφάλιση οικονομικών πόρων, η αξιοποίηση υπάρχοντων τοπικών δικτύων συνεργασίας, η αξιοποίηση της γνώσης επί του προβλήματος, επιτυγχάνονται μέσα από τη δημιουργία ενός εταιρικού σχήματος μεταξύ των τοπικών κοινωνικών φορέων. Η συνεργασία των φορέων μπορεί να διαμορφώσει κοινό στόχο και κοινή στρατηγική.
- ✓ *Η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες.* Οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικοι που δεν έχουν την ίδια ηλικία, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις, έχουν διαφορετικές φιλοδοξίες, έχουν ήδη διαμορφώσει, συνειδητά ή ασυνείδητα, τρόπους να μαθαίνουν και έχουν πολλή υποχρέωση που προκύπτουν από τους πολλούς και ανταγωνιστικούς μεταξύ τους ρόλους. Η εξατομικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση είναι ικανή χωρίς να διαψεύσει τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, χωρίς να αγνοήσει το μαθησιακό ήθος τους, να τους οδηγήσει στην κατάκτηση ενός κοινωνικού στόχου που είναι η υπέρβαση των δυσκολιών λόγω της ελλειμματικής εκπαίδευσης, μέσω ενός σχεδιασμένου ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών.
- ✓ *Ευέλικτα μαθήματα που στοχεύουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων και συνδυάζουν τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης.* Τα προγράμματα σπουδών στο ΣΔΕ κατηγοριοποιούνται στις εξής περιοχές:
 1. Βασικές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμηση)

2. Δεξιότητες κατάρτισης
3. Κοινωνικές δεξιότητες («μαθαίνω πώς να μαθαίνω», συν-επιχειρείν, ομαδική εργασία, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, συμπεριφορά κ.ά).
4. Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, Πληροφορική, Νέες Τεχνολογίες.
5. Ξένη γλώσσα.
6. Άλλα ποικίλα (αθλητισμός, τέχνη, πολιτιστική εκπαίδευση, χειροτεχνίες κ.ά.).

Όλα τα προγράμματα χαρακτηρίζονται για το εύρος τους. Αξιοποιούν, λιγότερο ή περισσότερο, τις παραδοσιακές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης, την κατάρτιση αλλήλ και τις άτυπες μορφές μάθησης στο χώρο της εργασίας, στην οικογένεια, στον ελεύθερο χρόνο. Η διεξαγωγή του προγράμματος δεν περιορίζεται στο σχολικό χώρο αλλά συντελείται και σε χώρους εκτός σχολείου, σε επιχειρήσεις, σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς κ.ά.

- ✓ *Η Πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες ως βασικό εργαλείο μάθησης.* Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα πολυμέσα, το ηλεκτρονικό διαδίκτυο, είναι μέσα η χρήση των οποίων θεωρείται απαραίτητη για την αγορά εργασίας. Θεωρούνται, επίσης, αποτελεσματικό εργαλείο για την εξατομικευμένη μάθηση. Παρόλο που υπάρχει έλλειψη κατάλληλων λογισμικών υλικών και ελλιπής γνώση ως προς τη χρήση τους από πλευράς εκπαιδευτών, η χρήση των μέσων αυτών τίθεται σε πρώτη προτεραιότητα σε όλα τα ΣΔΕ της Ευρώπης.
- ✓ *Ο τοπικός χαρακτήρας των ΣΔΕ.* Στο πρόγραμμα λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι χώροι μέσα στους οποίους κινούνται. Οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων από τον κοινωνικό τους περίγυρο αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο που μπορεί να αξιοποιηθεί, ώστε να αποκτήσουν ένα δυναμικότερο ρόλο στην τοπική τους κοινωνία για το συμφέρον των ίδιων και της κοινωνίας τους.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, τα ΣΔΕ είναι καρπός των πολιτικών της διά βίου μάθησης και καλούνται να καταστήσουν το αγαθό της μάθησης αυτή πραγματικότητα για τους Ευρωπαίους πολίτες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Και, όπως είναι επόμενο, δεν εστιάζουν μόνο στα τεκταινόμενα στην αγορά εργασίας, αλλά στην όλη προσωπικότητα του εκπαιδευομένου, στην κριτική του σκέψη, στην επιχειρηματικότητά του (να μπορεί να πράττει, να υλοποιεί αυτά που επιδιώκει), στη μαθησιακή του ικανότητα, στις κοινωνικές του αξίες, ώστε να μπορεί

να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη με πολλοπληθούς κοινωνικούς ρόλους.

Η φυσιογνωμία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αττικής

Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και σπεύδει με τον νόμο 2525/97 να θεσμοθετήσει το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, με τον οποίο αναγνωρίζεται το ΣΔΕ ως «εδικό ταχύρυθμο πρόγραμμα δημοτικής ή γυμνασιακής εκπαίδευσης». Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναλαμβάνει την υλοποίηση του προγράμματος των ΣΔΕ στην Ελλάδα. Από το Μάρτιο του 2000 αρχίζουν οι πρώτες προκαταρτικές ενέργειες (προσλήψεις εκπαιδευτών, επιλογή εκπαιδευομένων, επιμορφώσεις, υποδομές κ.ά), προκειμένου να λειτουργήσει το σχολείο από το Σεπτέμβριο του 2000. Παραχωρούνται από το Δήμο Περιστερίου, σε Λύκειο της περιοχής, έξι αίθουσες για αποκλειστική χρήση. Ο τόπος εγκατάστασης που επιλέγεται δεν είναι τυχαίος· τα ποσοστά αναλφαριθμητισμού και ανεργίας στην ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Αθήνας, Νίκαιας και Περιστερίου είναι σημαντικά υψηλά σε σύγκριση με άλλες περιοχές του Λεκανοπεδίου της Αθήνας.

Ανταποκρίθηκαν 47 πολίτες, κάτοικοι των γύρω περιοχών, ηλικίας 21–59 χρόνων, με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και προσόντων, που θέλουν να βελτιώσουν το κοινωνικό και εργασιακό τους status. Για τις ανάγκες του προγράμματος αποσπώνται καθηγητές από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και επιμορφώνονται 13 εκπαιδευτικοί και ένας διευθυντής, προσλαμβάνονται 2 ψυχολόγοι, μία γραμματέας και ένας υπεύθυνος για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Σε 2,8 εκπαιδευομένους αντιστοιχεί ένας εκπαιδευτής, ενώ σε 1,8 εκπαιδευομένους αντιστοιχεί ένας Η/Υ.

Η διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες και χωρίζεται σε δύο εννιάμηνα, 72 εβδομάδες με ωρολόγιο πρόγραμμα 21 ωρών ανά εβδομάδα.

Το Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις προδιαγραφές, στοχεύει κυρίως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (40%), κοινωνικών δεξιοτήτων (20%), δεξιοτήτων στη χρήση Η/Υ, ηλεκτρονικού διαδικτύου (20%) και στη χρήση ξένης γλώσσας (10%) και δεξιοτήτων κατάρτισης (10%). Περιλαμβάνει τις εξής θεματικές περιοχές:

1. Γλώσσα
2. Μαθηματικά

3. Αγγλικά
4. Πληροφορική
5. Κοινωνική Εκπαίδευση
6. Πολιτισμική – Αισθητική Εκπαίδευση
7. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
8. Τεχνολογία

Στο ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπονται ώρες για Επαγγελματικό Προσανατολισμό και ενδυνάμωση της ομάδας. Παρέχεται συστηματικά συμβουλευτική υποστήριξη τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Ενθαρρύνονται οι διαθεματικές προσεγγίσεις, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων περισσότερο αληιά είναι και πιο αποτελεσματικές για την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων. Το μεγαλύτερο μέρος (κατά 90%) των δραστηριοτήτων συντελείται μέσα στο σχολικό χώρο, ενώ μερικές πραγματοποιούνται σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς (μουσεία, μνημεία κ.ά) ή σε χώρους με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον.

Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο, με το δικό του ρυθμό και με τα μέσα που διευκολύνουν περισσότερο, να φτάσει στους επιδιωκόμενους στόχους. Οι νέες τεχνολογίες με την πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα πολυμέσων τον βοηθούν στην εξατομικευμένη μάθηση. Το λογισμικό υλικό που έχει παραχθεί για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ενώ οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευομένου, ενθαρρύνεται συγχρόνως η ομαδικότητα μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που ακολουθείται από όλους τους εκπαιδευτές, και των ομαδικών εργασιών, που δίνουν τη δυνατότητα άσκησης στη συνεργασία. Ο εκπαιδευόμενος έχει το χρόνο που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του και, συγχρόνως, συλλειτουργεί με τους άλλους και συνεργάζεται για την αντιμετώπιση των ίδιων αναγκών.

Η αξιολόγηση της προσπάθειας του εκπαιδευομένου δεν αρκείται σε αντικειμενικού τύπου διαδικασίες (ερωτηματολόγια), αληιά επιτυγχάνεται και με μεθόδους που ενεργοποιούν τον αξιολογούμενο, όπως είναι ο φάκελος εργασίας (portfolio) και η αυτοαξιολόγηση.

Η δεκαοκτάμηνη εκπαίδευσή του πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου.

Τα Σχοδεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα κατά τη διετία 2001-2003

Το ΣΔΕ, στο Περιστερί, αφού ολοκλήρωσε το πρώτο εννεάμηνο λειτουργίας του, σύμφωνα με τις πρώτες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών που παρακολουθούσαν το έργο, παρ' όλες τις δυσκολίες της έναρξης και τον καινοτομικό χαρακτήρα του Σχοδείου, κατάφερε να θέσει τις προϋποθέσεις για μια καλύτερη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, το ΣΔΕ Περιστερίου κατάφερε να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη και τα ΜΜΕ• τέσσερις ολοσέλιδες παρουσιάσεις στον ημερήσιο τύπο, εκτεταμένη αναφορά από τα τηλεοπτικά μέσα και εκατοντάδες τηλεφωνημάτων για πληροφορίες και αιτήσεις στα γραφεία του ΙΔΕΚΕ το μαρτυρούν. Η θετική αντίδραση του κοινωνικού περίγυρου, η προβολή των εκπαιδευομένων μέσα από ΜΜΕ, τόνωσαν την αυτο-εκτίμησή τους και έδωσαν κίνητρο για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Οι εκπαιδευόμενοι δεν ένιωσαν στιγματισμένοι κοινωνικά, αλλά πρωταγωνιστές μιας σημαντικής εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Η υλικο-τεχνική υποδομή των ΣΔΕ, με τις πλήρως εξοπλισμένες αίθουσες πολυμέσων και με τις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας, κάλυψε με επάρκεια τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης και πρόσφερε νέες δυνατότητες για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Η αμηχανία των εκπαιδευτικών απέναντι στα νέα εργαλεία ξεπεράστηκε με γρηγορότερους ρυθμούς του αναμενόμενου και οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώθηκαν και πρόθυμα έγιναν δόκιμοι χρήστες των νέων μέσων. Οι νέες τεχνολογίες έδειξαν ότι θα αποτελέσουν ένα ενδιαφέρον σημείο του προγράμματος και ότι από τη χρήση τους θα προκύψουν χρήσιμες πρακτικές και εμπειρίες για την εκπαίδευση γενικότερα.

Επίσης, πολύ σημαντική ήταν η αλληλαγή στάσης και νοοτροπίας που σημειώθηκε σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα• συνειδητοποιήθηκε η ανάγκη προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών υλικών στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η ανάγκη εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών και διδακτικών μεθοδολογιών (ομαδική διδασκαλία, μέθοδος project, εξατομικευμένη διδασκαλία

κ.ά.), η ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικού κεφαλαίου μέσα από συνεργασίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Γενικότερη αίσθηση, ωστόσο, στο χώρο της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων που είναι και ο εποπτεύων φορέας του προγράμματος, ήταν και είναι ότι χρειάζεται περισσότερη τόλη στην προσπάθεια αυτή για τη συνέχεια. Ήταν φυσικό στην αρχή της καινοτομίας εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι και στελέχη της εκπαίδευσης να στηριχθούν στις εμπειρίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνέπεια το Πρόγραμμα Σπουδών να παραπέμπει εν πολλοίς στα συστήματα της τυπικής εκπαίδευσης. Στην πρόσδεση του ΣΔΕ με τις πρακτικές της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνέδραμε και η κρατούσα ερμηνεία του νόμου 2525/97. Στο τρίτο εδάφιο του άρθρου 5 αναφέρεται: «Στα ΣΔΕ εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης...». Πολλοί ερμήνευσαν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ πρέπει να αντιστοιχεί με το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου ή του Δημοτικού αναλόγως. Η παραπάνω άποψη ενισχύθηκε από το γεγονός ότι στο ίδιο άρθρο αναγνωρίζεται ο απολυτήριος τίτλος του ΣΔΕ, ισότιμος με το απολυτήριο Γυμνασίου. Η οργάνωση, η διοίκηση και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες του ΣΔΕ σχεδιάστηκαν με τα πρότυπα του γνωστού σε όλους σχολείου.

Ό,τι είναι ισότιμο και ομόβαθμο, δεν είναι αναγκαστικά ίδιο, μπορεί να είναι διαφορετικό. Η ισοτιμία δεν είναι λόγος για να εμμένουμε σε κεκτημένες συνήθειες και να μην επιχειρούμε γενναία ανοίγματα σε χώρους, όπου μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης είναι αξιόλογες και πρόσφορες. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κινούνται και σε χώρους εκτός σχολείου, στην οικογένεια, σε επιχειρήσεις, σε χώρους εθελοντικής κοινωνικής προσφοράς, σε χώρους συνάντησης με άλλους ανθρώπους και άλλους πολιτισμούς και να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις που ενδημούν στους χώρους αυτούς. Η περιορισμένη ευελιξία του Προγράμματος Σπουδών στο ΣΔΕ Αττικής είχε ως αποτέλεσμα την περιορισμένη επαφή του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Στόχος βασικός και απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι βιώσιμα τα ΣΔΕ είναι η σύμπραξη των κοινωνικών φορέων σε τοπικό επίπεδο. Θα πρέπει να αισθανθούν όλοι οι φορείς ότι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι κοινωνική υπόθεση. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας καθημερινά στο σχολείο, τα προβλήματα σχολικής διαρροής, συναρτώνται με ευρύτερα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα. Κατά συνέπεια, χρει-

άζεται ένα σχολείο που θα αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια σύνθετη κοινωνική διεργασία και όχι *in vacuum*. Με τη δημιουργική και εντός πλαισίων εμπλοκή των τοπικών φορέων διασφαλίζεται η απαραίτητη συνεργασία μεταξύ των φορέων, που θα επιτρέψει την απρόσκοπτη προσπάθεια σε χώρους μάθησης, ώστε ο εκπαιδευόμενος να έχει περισσότερες εναλλακτικές λύσεις και στα μαθησιακά του προβλήματα και στα προβλήματα κοινωνικής ένταξης. Τέλος, η επιτυχία του προγράμματος δε θα κριθεί από τον τίτλο σπουδών, αλλά από την κοινωνική αναγνώριση της προσπάθειας των ατόμων αυτών που κινδυνεύουν να είναι ή είναι ανενεργοί πολίτες.

Οι προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας από την εκπαίδευση των νέων συναντώνται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ίδιων των νέων και στα ευέλικτα μαθήματα και προγράμματα σπουδών του ΣΔΕ, που δεν σχεδιάζονται *ex ante*, αλλά διαμορφώνονται λαμβανομένης υπόψη της φυσιογνωμίας των εκπαιδευομένων και των αναγκών του κοινωνικού περίγυρου. Το Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να είναι ανοικτό στις αναγκαίες προσαρμογές από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο και από κοινωνία σε κοινωνία. Τα εκπαιδευτικά υλικά είναι ανοικτά σε προσθήκες και στην ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και αποτελούν σχέδιο μελέτης και όχι μοναδική πηγή ενημερωτικού ή πληροφοριακού υλικού. Η έμφαση δίνεται τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας, όσο και στα περιεχόμενα μάθησης. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες τέτοιες που θα τον βοηθήσουν να οργανώνει ο ίδιος την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του ζωή.

Με τις παραπάνω σκέψεις και προβληματισμούς η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων προχώρησε το φθινόπωρο του 2001 στην επέκταση του θεσμού σε τέσσερις νέες πόλεις, Νεάπολη Θεσσαλονίκης, Ηράκλειο Κρήτης, Πάτρα και Αχαρνές Αττικής. Για να δώσει νέα ώθηση και δυναμική στο θεσμό υιοθέτησε τη λογική των πολυγραμματισμών, γιατί πίστευε και πιστεύει ότι μέσω των γραμματισμών:

- ✓ Ο εκπαιδευόμενος καλείται να διευρύνει τις εμπειρίες του με τη βοήθεια μορφωτικών γεγονότων και πράξεων συμμετέχοντας ενεργητικά
- ✓ Ο ενήλικος γίνεται περισσότερο επιδέξιος, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος και των διαφορετικών επικοινωνιακών πλαισίων, μέσα στα οποία καλείται να διαλέγεται αποτελεσματικά
- ✓ Η προσωπικότητα του εκπαιδευομένου γίνεται σεβαστή ως όλο, στη συγχρονική και ιστορική της διάσταση.

- ✓ Ο εκπαιδευόμενος απελευθερώνεται μέσα από την επίγνωση των μηχανισμών μάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω») και της αξιοποίησης του προσωπικού και πολιτισμικού κεφαλαίου.

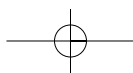
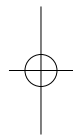
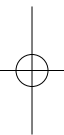
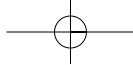
Η διετής πορεία των πέντε σχολείων έδειξε ότι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι βοηθήθηκαν πολύ στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ οι τοπικές κοινωνίες από την εφεκτική στάση που τηρούσαν στην αρχή έχουν μετατοπισθεί στην ολοπρόθυμη και αμέριστη στήριξη του θεσμού. Το παρόν συλλογικό πόνημα έρχεται να προδιαγράψει αυτό που οραματίζεται ο φορέας για το θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και να θέσει το πλαίσιο ενός δημιουργικού διαλόγου που θα στηρίζει το θεσμό, τώρα μάλιστα που τα ΣΔΕ είναι περισσότερα (περίπου 20) και μέχρι το τέλος του 2006 προβλέπεται ότι θα είναι περισσότερα από 40.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΥ (1995), *Teaching and Learning: towards the Learning Society*, Brussels.

ΕΥ (2001), *The Second Chance Schools, the Results of a European Pilot Project*, Brussels.

Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΔΕ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Δημήτρης Βεργίδης

Εισαγωγή

Η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνολο αρχών που προσανατολίζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές προς νέες κατευθύνσεις, στο πλαίσιο της κοινωνίας της μάθησης και της πληροφορίας. Κάθε φορά, όμως, που θέτουμε έναν κανόνα ισότητας δημιουργούμε μια νέα ανισότητα. Εφόσον πρέπει όλοι να μαθαίνουν διαρκώς, να επικαιροποιούν και να εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις τους, όσοι δεν έχουν αποκτήσει τις αναγκαίες δεξιότητες/ικανότητες για την επίτευξη αυτού του κοινωνικά αναγκαίου προσόντος, μειονεκτούν και κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό.

1. Η έννοια της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης

Η διά βίου εκπαίδευση και μάθηση δεν είναι καινούρια ιδέα. Ήδη στις αρχές της δεκαετίας του '70, η επιτροπή Edgar Faure διέτύπωσε ένα πλήγμα θέσεων για τη διά βίου εκπαίδευση. Παραθέτουμε ορισμένες από τις κυριότερες:

Θέση 1: Κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ιδέα της διά βίου εκπαίδευσης είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας της μάθησης.

Θέση 2: Η ζωντανή εμπειρία πρέπει να διοχετεύεται στην εκπαίδευση, με την αναδιοργάνωση της διδασκαλίας στο χώρο και στο χρόνο.

Θέση 3: Η εκπαίδευση πρέπει να προσφέρεται και να αποκτάται με πολλαπλά μέσα. Το σημαντικό δεν είναι το μονοπάτι που ακολούθησε το άτομο, αλλά αυτό που έμαθε ή οι ικανότητες που απέκτησε.

Θέση 7: Η έννοια της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να διευρυνθεί σημαντικά, ώστε να συμπεριλάβει γενικές κοινωνικο-οικονομικές, τεχνικές και πρακτικές γνώσεις.

Θέση 8: Η εκπαίδευση, που προετοιμάζει το άτομο για τον κόσμο της εργασίας και την ενεργό ζωή, θα πρέπει να στοχεύει λιγότερο στην άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγ-

γέληματος και περισσότερο στην ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής του σε μια ποικιλία επαγγελματιών...

Θέση 9: Η διά βίου εκπαίδευση, με όλη τη σημασία του όρου, σημαίνει ότι οι εμπορικές, βιομηχανικές και αγροτικές επιχειρήσεις θα αναλάβουν σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο.

Θέση 14: Η νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία καθιστά το άτομο δημιουργό της πολιτικής του εξέλιξης. Η αυτομόρφωση, ιδιαίτερα η συνεπικουρούμενη αυτομόρφωση έχει αναντικατάστατη αξία σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Θέση 16: Η ευρεία και αποδοτική χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι δυνατή, μόνο όταν μέσα στο ίδιο το σύστημα γίνουν ικανοποιητικές αλλαγές.

Στο πλαίσιο αυτό, σε κάθε τύπο και σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύσσονται δεξιότητες που θα περιλαμβάνουν (Δούκας Χ. 2003: 32-33):

- ✓ την ανάπτυξη της ικανότητας για μάθηση
- ✓ την καλλιέργεια της έφεσης για μάθηση
- ✓ την επίλυση προβλημάτων
- ✓ την εργασία σε ομάδες
- ✓ την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών
- ✓ τη συλλογή, ανάλυση και οργάνωση των πληροφοριών
- ✓ το σχεδιασμό και την οργάνωση δράσεων
- ✓ την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη
- ✓ την κατανόηση και διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών
- ✓ την εκμάθηση των βασικών τρόπων σκέψης στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και της μεταξύ τους συνάφειας.

Η *διεύρυνση* του περιεχομένου και των στόχων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διά βίου εκπαίδευση δημιουργούν νέες δυνατότητες και προοπτικές αλλά και νέα προβλήματα, ορισμένα από τα οποία συνδέονται με την υποεκπαίδευση σημαντικού μέρους των ενηλίκων πολιτών.

2. Η υπο-εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού και, ευρύτερα, της υπο-εκπαίδευσης δεν συγκεντρώνει συνήθως τα φώτα της δημοσιότητας. Όμως, οι ίδιοι οι υπο-εκπαιδευμένοι αντι-

μετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, τόσο προσωπικά όσο και κοινωνικά.

Όπως υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά από την UNESCO, στις βιομηχανικές χώρες «... ο αναλφαβητισμός παρεμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ένταξη των νέων και την επαγγελματική επανακατάρτιση των ανέργων. Για να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της τεχνολογίας θα πρέπει να διαθέτουν στέρεες βασικές γνώσεις και τη δυνατότητα να τις προσαρμόζουν στις νέες καταστάσεις» (Unesco 1987: 13). Είναι σαφές, ότι τουλάχιστον στις αναπτυγμένες χώρες, ο αναλφαβητισμός συνδέεται με την έλλειψη βασικών γνώσεων, με δυσκολίες στην επαγγελματική ένταξη και την επαγγελματική επανακατάρτιση, καθώς και με την παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων και την κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες.

Ο όρος υπο-εκπαίδευση (Βεργίδης, 1995), εκτός από την ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και τον αναλφαβητισμό, συμπεριλαμβάνει στο εννοιολογικό του περιεχόμενο την ελλιπή, αποσπασματική, απλώς στοιχειώδη ή και ανύπαρκτη κατάρτιση των εργαζομένων, που σχετίζεται με την περιορισμένη δυνατότητα για βελτίωση και εξέλιξη στην εργασία τους, με την ευάλωτη θέση τους στην αγορά εργασίας και, τελικά, με τη συρρίκνωση των ευκαιριών απασχόλησης.

Η υπο-εκπαίδευση προσδιορίζεται, σύμφωνα με τα παραπάνω, από τέσσερις κύριες συνιστώσες:

- ✓ Την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η υπο-εκπαίδευση παρατηρείται κυρίως μεταξύ αυτών που δεν έχουν ολοκληρώσει τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Verhaest D. και Omey E. 2002).
- ✓ Την έλλειψη, ή την απλώς στοιχειώδη, ή την χαμηλού επιπέδου, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- ✓ Την απαξίωση των παραδοσιακών τεχνικών και κοινωνικο- επαγγελματικών γνώσεων και την επαγγελματική αποειδίκευση.
- ✓ Την έλλειψη κοινωνικο-πολιτικής εκπαίδευσης.

Σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου διαπιστώθηκε ότι οι υπο-εκπαιδευμένοι – σημειώνουμε ότι σχεδόν το 50% των Ελλήνων ηλικίας 15 ετών και άνω δεν έχει ολοκληρώσει 9 έτη εκπαίδευσης– αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή, οι οποίες δεν αφορούν μόνο τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα: «... η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται στις συναλλαγές τους με τις Δημόσιες Υπηρεσίες: σχεδόν έξι στους δέκα χρειάζονται *συχνά ή μερικές φορές* βοήθεια από τρίτους για να συμπληρώσουν μια αίτηση σε Δημόσια Υπηρεσία, ενώ ο βαθμός δυσκολίας οξύ-

νεται όσο χαμηλώνει το εκπαιδευτικό επίπεδο. Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στην κατανόηση των οδηγιών χρήσης των φαρμάκων (42%) ή άλλων προϊόντων (32,7%), στην κατανόηση των εγγραφών ενός βιβλιαρίου Τράπεζας (30,2%) και στη χρήση του τηλεφωνικού καταλόγου (28,7%)» (Ε.ΚΕ.ΒΙ. 1998: 16).

Δυστυχώς, υπάρχει διάχυτη η εντύπωση ότι επειδή έχει θεσμοθετηθεί ήδη από το 1976 η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, το πρόβλημα της υπο-εκπαίδευσης μεσοπρόθεσμα θα επιλυθεί με τη βιολογική αποχώρηση της «τρίτης» ηλικίας. Συνολικά, όμως, το 1996 περισσότεροι από 170.000 νέοι ηλικίας 12–21 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, γνωρίζουμε ότι στις αρχές της δεκαετίας του '90 περίπου το 10% μιας ηλικιακής ομάδας δεν ολοκλήρωνε την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΟΕΕΚ και Π.Ι. 1996: 20).

Το ποσοστό της σχολικής διαρροής έχει μειωθεί σε περίπου 7% του συνόλου των μαθητών που γράφτηκαν κανονικά στην Α' γυμνασίου, το σχολικό έτος 1997/98 (Παιδαγωγικός 2001). Όμως, η μείωση αυτή δεν πρέπει να καταλήξει στον εφησυχασμό μας.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου διαπιστώνεται ότι:

«... στη χώρα μας υπάρχει μια 'κρίσιμη μάζα' υπο-εκπαιδευμένων η οποία λιμνάζει, δεν μπορεί να ανταποκριθεί και κοστίζει στη χώρα, αφού παγιδεύει τις προσπάθειες ανάπτυξης και προόδου. Η ανθρώπινη κοινωνική οργάνωση, η ροή γνώσεων και πληροφοριών, ο εκσυγχρονισμός και η αύξηση της παραγωγικότητας, η απασχόληση και η εργασιακή κινητικότητα, οι υπηρεσίες, ο πολιτισμός και η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη γενικότερα συνδέονται με την παιδεία και την 'καλλιέργεια' του ανθρώπινου δυναμικού στη χώρα μας» (Ε.ΚΕ.ΒΙ. 1998: 30).

Τέλος, είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι, όπως υποστηρίζεται από τον επιχειρηματικό κόσμο, στην πορεία για τον εκσυγχρονισμό απαιτείται η στέρεη βασική εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, που θα προσδίδει στους αποφοίτους ικανότητες πρόσληψης νέων γνώσεων, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα προσαρμογής σε *μη προβλέψιμες μελλοντικές ανάγκες* στην απασχόληση (Περιοδικό *Η λέσχη των εκπαιδευτικών* 1996: 10-12).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί της χώρας μας βρίσκονται μπροστά σε νέες προκλήσεις, που διαφοροποιούν ριζικά τη λειτουργία τους. Απαιτείται, λοιπόν, η διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ανταποκρίνεται ή, ενδεχομένως, θα αντιπαράθεται στις νέες ανάγκες που πολύ συνοπτικά σκιαγραφήσαμε.

3. Διά βίου εκπαίδευση και προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Η αλματώδης ανάπτυξη όλων των μορφών εκπαίδευσης θέτει δύο βασικά προβλήματα.

α. Τη συνοχή των διαφόρων μορφών και επιπέδων εκπαίδευσης που παρουσιάζει τα εξής προβλήματα:

- ✓ Προβλήματα δομικής και λειτουργικής συνοχής
- ✓ Προβλήματα ουσιαστικής συνοχής. Ένα από τα κυριότερα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτό το επίπεδο είναι η ουσιαστική σχέση μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης
- ✓ Προβλήματα μεθοδολογικής συνοχής.

β. Το πρόβλημα της συνοχής μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης.

Όπως είναι γενικά αποδεκτό, οι άνθρωποι μαθαίνουν –(δια)μορφώνονται– όχι μόνο συμμετέχοντας σε οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και στην εργασία τους, στις κοινωνικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. Συνεπώς, δεν πρέπει να κρίνεται μόνο το σχολείο για τα μορφωτικά του αποτελέσματα. Τόσο η εργασία όσο και η ψυχαγωγία πρέπει να συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και να αξιολογούνται σε σχέση και με τις (δια)μορφωτικές διαδικασίες από τις οποίες χαρακτηρίζονται.

Η έννοια της διά βίου εκπαίδευσης αποτελεί μια προσέγγιση των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των μορφών (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) και όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα *εκπαιδευτικό συνεχές*, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Ο στοχασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της διά βίου εκπαίδευσης μας δίνει, λοιπόν, τη δυνατότητα να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα–προκλήσεις που προαναφέραμε όχι σαν αποσπασματικές δυσλειτουργίες, αλλά ως ζητήματα δόμησης και διακυβεύματα ενός ενιαίου και διαφοροποιημένου συστήματος, που διαπερνάται από τις αντιθέσεις, τις αντιφάσεις, καθώς και τις κάθε φορά αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις της περιβάλλουσας κοινωνίας.

Στο πλαίσιο που συνοπτικά περιγράψαμε, τα ΣΔΕ θα πρέπει να αποτελούν μέρος του ενιαίου και διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος, ισότιμο με την τυπική εκπαίδευση, όχι μόνο θεσμικά αλλά και ουσιαστικά. Θα πρέπει τα ΣΔΕ να λειτουργήσουν ως *διαφορετικά* σχολεία υψηλού επιπέδου και όχι ως μηχανισμός συγκάλυψης του προβλήματος ή απορρόφησης πόρων.

Επίσης, τα ΣΔΕ αναμένεται να δώσουν μια –ελπίζουμε– καινοτόμο, δική τους συμ-

βοή στη διερεύνηση και στη διαπραγμάτευση της συνοχής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και της συνοχής μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδης, Δ. (1995), *Υπο-εκπαίδευση, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (1999), «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στο Χάρη, Κ.Π., Πετρουλάκη, Ν.Β. και Νικόδημου, Σ. (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και ελληνική προοπτική*, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς παιδαγωγικού Συνεδρίου, Ατραπός, Βόλος.
- Δούκας, Χ. (2003), *Διά βίου μάθηση. Ταυτότητες, πολιτείες, πολιτικές*, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, σελ. 32–33.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Παρατηρητήριο Βιβλίου (1998), *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαριθμητισμό*, Αθήνα.
- Ευστράτογλου, Α. (1999), *Οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαριθμητισμού στην Ελλάδα, 1983– 1997*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- ΙΔΕΚΕ (2001), *Μελέτη διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η διά βίου εκπαίδευση», στο Σπανού, Ε. (επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 259–267.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2001), «Έρευνα: μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο» (φουρνιά μαθητών 1997/98), Αθήνα.
- Συντακτική ομάδα (1996), Εξελίξεις στη σχέση εκπαίδευσης και απασχόλησης. Προβληματισμοί εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνοπτική παρουσίαση ενός τριμήνου εργασίας, στο *Η λήσχη των εκπαιδευτικών*, τευχ. 13, σελ. 10– 12.
- ΥΠΕΠΘ-Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1996), *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, Εμπειρική έρευνα*, Αθήνα.
- UNESCO (1987), Reunion technique de specialistes européens sur la prevention de l' analphabetisme fonctionnel et l' integration des jeunes au monde de travail, Rapport final et recommandations.
- Verhaest, D. και Omey, E. (2002), Overeducation in the Flemisch youth labor market, working paper, Department of Social Economics, Ghent University.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ¹

Ελένη Χοντολίδου

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό από τους επιστήμονες στο χώρο του γραμματισμού (Literacy Studies) ότι η κάθε εποχή καθορίζει με διαφορετικό τρόπο την έννοια και το περιεχόμενο του γραμματισμού της. Κατά καιρούς έχουν γίνει ποικίλες απόπειρες για τη διατύπωση ενός ορισμού, ο οποίος να αποδίδει την έννοια του γραμματισμού. Κάθε ορισμός, όμως, όντας δημιούργημα συγκεκριμένης κοινωνίας ανθρώπων και συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών, δεν θεωρούνταν αρκετά ικανοποιητικός σε μεταγενέστερες εποχές. Αλλιώς εννούσαμε το γραμματισμό και τον εγγράμματο πολίτη την εποχή του Μεσαίωνα και αλλιώς τον αντιλαμβανόμαστε σήμερα.

Ο γραμματισμός, ως πολυδιάστατη έννοια, εμπλέκεται τόσο σε κοινωνικούς θεσμούς, όσο και σε πρακτικές της καθημερινής ζωής του μέσου ανθρώπου (γεγονότα γραμματισμού/literacy events). Οι διάφορες πλευρές του οδήγησαν στο να κατονομασθούν διαφορετικές μορφές γραμματισμού (πολυγραμματισμοί/multiliteracies), με αποτέλεσμα κάποιοι να μιλούν για την ύπαρξη όχι ενός και μοναδικού γραμματισμού, αλλά περισσοτέρων. Έτσι, συναντώνται οι όροι: γραμματισμός των μέσων μαζικής ενημέρωσης, πολιτικός γραμματισμός, γραμματισμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών κ.ά.

Στη σημερινή εποχή *γραμματισμός* δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, *δια του λόγου*. Ο *κριτικός γραμματισμός*, επιπλέον, καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοι-

¹ Το κεφάλαιο αυτό βασίζεται και είναι –κατά μεγάλο μέρος– ελεύθερη απόδοση του άρθρου: Traves, Peter. «Reading: the entitlement to be 'properly literate'», στο Kimberley Keith, Meek Margaret & Jane Miller eds. (1992). *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, σσ. 77–85.

ωννίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλιάξουν. Από την άποψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου.

Ο γραμματισμός προϋποθέτει την ικανότητα χειρισμού του έντυπου λόγου στην κοινωνία μας, για την εξυπηρέτηση των καθημερινών μας αναγκών. Αυτή δεν είναι η ύψιστη επιδίωξη του γραμματισμού, αλλιά το σημείο εκίνησης. Και πάντως, δεν υπάρχει τίποτε δυσκολότερο και πιο άχαρο από το να επιχειρήσει κανείς να δικαιολογήσει, ακόμη και στις μέρες μας, τον αρκετά μεγάλο αριθμό ατόμων που δεν είναι σε θέση να χειρίζονται με άνεση τον έντυπο λόγο. Το ΣΔΕ έρχεται, μεταξύ άλλων και κυρίως αυτό, να καλύψει την ανάγκη κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευομένων μέσα από πολλαπλά και σύνθετα γεγονότα γραμματισμού.

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να αντεπεξέρχονται στις αναγνωστικές απαιτήσεις που έχει από αυτούς η εκπαιδευτική διαδικασία αλλιά και η κοινωνία. Πολύ συχνά, ως μαθητές, οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ αποκλείστηκαν από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, επειδή δεν ήταν σε θέση να διαβάζουν με επάρκεια. Είναι θλιπτό ότι η ανάγνωση ως *διαδικασία* και *προσέγγιση* είναι τόσο παραμελημένη στην ελληνική εκπαίδευση και, πάντως, συνδέεται σχεδόν αποκλειστικά με την ανάγνωση σχολικών βιβλίων και σπανίως αυθεντικών κειμένων.

Ο κριτικός γραμματισμός αναγνωρίζει ότι οι αναγνώστες ενεργοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης, ανάλογα με τη φύση και το σκοπό του κειμένου που διαβάζουν. Αυτό είναι σύμφυτο με τις απαιτήσεις που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα από τους μαθητές, αλλιά δεν είναι μία επίγνωση που αποκτάται με μαγικό τρόπο. Από πολύ μικρή ηλικία οι μαθητές θα έπρεπε να εκτίθενται σε ένα εύρος αναγνωστικών εμπειριών και δραστηριοτήτων. Όπου μάλιστα απαιτούνται ιδιαίτερες αναγνωστικές ικανότητες και όταν μία αυστηρά δομημένη πρακτική θα βοηθούσε στην ανάπτυξη αυτών των πρακτικών, η εργασία αυτή πρέπει να αναλαμβάνεται από την πλευρά του σχολείου μεθοδικά και όχι ευκαιριακά, όπως γίνεται τώρα στη χώρα μας, με δειλά σημάδια βελτίωσης. Στο ΣΔΕ αυτές οι ποικίλες στρατηγικές ανάγνωσης θα προσφέρονται στους εκπαιδευομένους μέσα από μία πλούσια σε κειμενικά είδη και γνωστικά αντικείμενα ποικιλία.

Οι αναγνώστες θα πρέπει να γνωρίζουν, σε κάποιο βαθμό, τη διαδικασία μέσω της οποίας παράγεται νόημα από τον έντυπο λόγο. Παρά ταύτα, μέχρι στιγμής, αυτό

αποτελεί γνώση για πολύ λίγους και ειδικούς, θεωρητικούς στο χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας ή της ρητορικής. Τα κείμενα επιδιώκουν να έχουν αποτελέσματα στους αναγνώστες τους. Ο κριτικός γραμματισμός θα έπρεπε να σχετίζεται με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς πώς λειτουργεί αυτή η ρητορική.

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση του γεγονότος ότι ο έντυπος λόγος είναι φορέας αξιών. Αυτές οι αξίες σχετίζονται με ευρύτερες ιδεολογικές δομές. Ο κριτικός γραμματισμός προϋποθέτει την ύπαρξη εμπιστοσύνης στον εαυτό μας να διερευνούμε αυτές τις αξίες. Η χαμένη εμπιστοσύνη και η επανάκτησή της είναι ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που θέτει το ΣΔΕ για κατάκτηση, όχι μέσω των γνωστικών αντικειμένων, όσο διατρέχοντας όλα τα αντικείμενα, τις δραστηριότητες, τις εκδηλώσεις.

Κάθε άνθρωπος έχει μία προσωπική ιστορία ως αναγνώστης. Μέρος της διαδικασίας του κριτικού γραμματισμού είναι η επίγνωση αυτής της ιστορίας. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να δουν αυτήν την ιστορία να αποτιμάται θετικά αναλύοντάς την γραπτά και προφορικά, εφόσον βεβαίως το επιθυμούν. Η ιστορία ενός αναγνώστη δεν είναι απλώς και μόνον ο κατάλογος αυτών που έχει διαβάσει και πότε τα έχει διαβάσει* αντίθετα, είναι ένα σύνθετο πλέγμα εμπειριών που συνθέτουν την αναγνωστική του μνήμη. Συμπεριλαμβάνει πού διαβάσαμε όσα διαβάσαμε, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιον, πώς ανταποκρίθηκαν οι άλλοι κ.ο.κ. Η αποτίμηση της αναγνωστικής ιστορίας των εκπαιδευομένων πρέπει να γίνεται από πλευράς εκπαιδευτών με παιδαγωγικό τακτ, υψηλό πολιτικό αίσθημα και προσωπική ευαισθησία. Θα δοθούν πολλές ευκαιρίες γι' αυτό. Το αντικείμενο του γραμματισμού στη νέα ελληνική, η τοπική ιστορία, τα project που θα γίνουν στο σχολείο, οι γενικότερες συζητήσεις, η ιστοσελίδα του κάθε εκπαιδευομένου μπορούν να αποτελέσουν μοναδική ευκαιρία για την εκτύλιξη και την αποτίμηση της αναγνωστικής μας ιστορίας. Εννοείται πως στο πλαίσιο αυτό έχουν θέση οι αναγνωστικές ιστορίες και των εκπαιδευτών.

Η αναγνωστική αυτή ιστορία μπορεί και να κατατεθεί ως γραπτό κείμενο στο πλαίσιο κάποιου γνωστικού αντικείμενου. Το κείμενο αυτό δεν αξιολογείται αλλιώς είναι πολύ χρήσιμο τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές, προκειμένου να κατανοήσουν αμφότεροι πώς και γιατί βρίσκονται εκεί που βρίσκονται ως αναγνώστες. Τα κείμενα είναι άλλοτε απολαυστικά, άλλοτε δημιουργικά, άλλοτε ανατρεπτικά... Σκιαγραφούν με τον καλύτερο τρόπο τις αναγνωστικές προ-

τιμήσεις των εκπαιδευομένων και φτιάχνουν ένα πορτραίτο της ελληνικής κοινωνίας και των συνήθειών της. Ένα σύνολο αναγνωστικών ιστοριών μπορούν να εκδοθούν με τον κλασικό τρόπο ή να “κρεμαστούν” στην ιστοσελίδα του σχολείου. Ενδεχόμενος τίτλος θα μπορούσε να είναι: *Αναγνωστικές ιστορίες εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ: πορεία προς τον κριτικό γραμματισμό*.

Η ανάγνωση είναι, δυνάμει, πηγή απόλαυσης. Η φύση αυτής της απόλαυσης ποικίλλει. Είναι πολύ σημαντικό, το εκπαιδευτικό σύστημα να θέτει σε προτεραιότητα το σκοπό της απόλαυσης για την ανάγνωση. Προς το παρόν, πολύ λίγος χρόνος καταναλώνεται στην ανάγνωση για απόλαυση, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Δεν είναι άξιον απορίας εάν οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ δεν αγαπούν το διάβασμα. Το αντίθετο θα μας προξενούσε κατάπληξη. Η ανάδειξη της ανάγνωσης όμως ως απόλαυσης δεν είναι το αποκλειστικό καθήκον των φιλολόγων μέσω των φιλολογικών μαθημάτων και μόνον. Θα έπρεπε ολόκληρο το πρόγραμμα, μέσω διαφορετικών μαθημάτων, να παρουσιάζει την ανάγνωση ως δυναμική πηγή απόλαυσης. Αυτό, λοιπόν, προτίθεται να πραγματοποιήσει το ΣΔΕ μέσω όλων των κειμενικών ειδών που θα αποτελέσουν αντικείμενο πραγμάτευσης στην τάξη: λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα, επιστημονικά και ιστορικά...

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ενθαρρύνονται να είναι ριψοκίνδυνοι στα διαβάσματά τους, τόσο ως προς το τι διαβάζουν όσο και ως προς πώς το διαβάζουν. Αυτό συνιστά πρόκληση στις στενές αντιλήψεις μας για την καταλληλότητα (τι ταιριάζει σε ποιόν). Θα πρέπει να κάνουμε λιγότερες υποθέσεις για το τι πραγματικά ενδιαφέρει τους εκπαιδευομένους διαφόρων ηλικιών και διαφορετικού πολιτιστικού υπόβαθρου. Οι εκπαιδευόμενοι, μέσω των διαβασμάτων τους, θα έπρεπε να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν αυτήν την αίσθηση ότι γεμίζουν τις “πολιτιστικές τους αποσκευές”, διευρύνουν τον πολιτιστικό τους ορίζοντα. Τα ΣΔΕ πρέπει να αναπτύξουν στους εκπαιδευομένους την αίσθηση ότι χρέος έχουν να αψηφούν τα πολιτιστικά σύνορα, πράγμα που θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν τη δύναμη της επιλογής του τι διαβάζουν, βλέπουν, γράφουν, ακούν ή, γενικότερα, παράγουν².

Ο κριτικός γραμματισμός θα έπρεπε να εμπεριέχει τη δυνατότητα επιλογής

² Η επιλογή να μην διαβάσεις Σεφέρη ή Σαχτούρη, επειδή δεν ευχαριστείς το έργο τους, είναι πραγματική επιλογή, η επιλογή να μην τους διαβάσεις επειδή πιστεύεις ότι είναι για κάποιους ανώτερους ή πιο καλλιιεργημένους από σένα δεν συνιστά επιλογή· είναι “πολιτισμική τρομοκρατία”.

αυτού που διαβάζουμε. Πολύ συχνά, το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει στους μαθητές πολύ λίγες ή και καθόλου δυνατότητες να επιλέξουν αυτά που θα διαβάσουν (έλλειψη βιβλιοθηκών, συγκεντρωτικό σύστημα, αυταρχικό σχολείο...). Πώς θα περίμενε κανείς μετά, στη ζωή τους ως ενήλικοι, οι μαθητές να είναι σε θέση να επιλέγουν, άρα και να κλείνουν ένα βιβλίο ή ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα; Η δυνατότητα επιλογής πηγάζει, μεταξύ άλλων, από την εμπιστοσύνη στον εαυτό μας και θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια να γίνει πραγματικότητα στα ΣΔΕ.

Είναι σημαντικό οι αναγνώστες να σέβονται αυτά που προσκομίζουν στη διαδικασία της ανάγνωσης, όσον αφορά στη γλώσσα, την κουλτούρα, τη διανοήση και τις αξίες τους. Χρειάζεται να τους δοθεί η ευκαιρία να στοχαστούν και να ελέγξουν τις δικές τους πηγές σε σχέση με αυτές του κειμένου. Η αναγνωστική ιστορία, τα διαθεματικά project και γενικότερα όλη η εργασία και το ήθος των ΣΔΕ επιδιώκει τον κριτικό στοχασμό και το σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου.

Επιπροσθέτως, οι αναγνώστες χρειάζεται να συνδέουν τις αξίες και τις εμπειρίες τους με αυτά που διαβάζουν. Η λογοτεχνία πρέπει να υπάρχει ως πλαίσιο και ως δυνατότητα στο σχολείο, μία λογοτεχνία όμως που δεν απευθύνεται σε υποψήφιους φοιτητές της Φιλολογίας αλλά μία λογοτεχνία μακριά και πέρα από τα στενά όρια του λογοτεχνικού κανόνα³, μία λογοτεχνία πραγματική, σημερινή, που απευθύνεται στα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου. Ακόμη, είναι απαραίτητο να διδάσκονται και λογοτεχνικά κείμενα τα οποία διευρύνουν τις εμπειρίες και την κουλτούρα των εκπαιδευομένων και που, ταυτοχρόνως, συνιστούν πρόκληση στις αξίες τους.

Η εμπειρία της ανάγνωσης στο ΣΔΕ οφείλει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν επίγνωση της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης αυτής ανάγνωσης, δηλαδή της ανάγνωσης των εντύπων. Οφείλει, επίσης, να τους βοηθήσει να αντιληφθούν ότι αυτή η διαδικασία νοηματοδότησης έχει πολλή κοινά με άλλες μορφές πολιτιστικών προϊόντων, όπως ο κινηματογράφος, το θέατρο, η μουσική κτλ.⁴

Ο κριτικός γραμματισμός περιέχει όλα τα γλωσσικά επίπεδα και, συνεπώς, δεν μπορεί να αποχωριστεί από καμία γλωσσική δραστηριότητα. Οι εκπαιδευόμενοι

³ Αυτό δε σημαίνει ότι δε διαβάζονται στο σχολείο ποτέ κείμενα που ανήκουν στον κανόνα. Σημαίνει όμως ότι τα κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων δεν είναι ακαδημαϊκά.

⁴ Βλ. και το κεφάλαιο 4 για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.

θα πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους ενθαρρύνουν να δουν τους εαυτούς τους ως παραγωγούς κειμένων τα οποία θα αναγνωσθούν από αυτούς και από άλλους. Η γραφή και η ανάγνωση συνιστούν ένα αδιάσπαστο σύνολο. Ο αναγνώστης ξαναγράφει το κείμενο που διαβάζει και ο συγγραφέας διαρκώς διαβάζει και ξαναδιαβάζει το κείμενο που συνθέτει/συγγράφει. Αυτό μπορεί να γίνει σαφές στον τρόπο με τον οποίο ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη γραφή και την ανάγνωση. Οι συζητήσεις για τις αναγνώσεις μας, για κείμενα και γενικότερα για την εμπειρία της ανάγνωσης θα πρέπει να είναι πολύ συχνότερες στο ΣΔΕ απ' όσο είναι σήμερα στο ελληνικό σχολείο και στις συζητήσεις αυτές θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται ως κείμενα προς ανάγνωση και τα κείμενα που έχουν παραχθεί από τους εκπαιδευόμενους-συγγραφείς, ως νόμιμα και ισάξια με τα υπόλοιπα, αντικείμενα σοβαρής συζήτησης.

Τελικά, τα ΣΔΕ πρέπει να επιδιώξουν να εμψυχήσουν στους εκπαιδευόμενους μία αίσθηση δύναμης και ελέγχου της διαδικασίας της ανάγνωσης. Οφείλουμε να ενισχύσουμε την παραγωγή αναγνωστών που όχι μόνον αντιλαμβάνονται την δυνατότητα απόλαυσης που μπορεί να προκύψει από το διάβασμα, αλλά που είναι, επίσης, σε θέση να αντιληφθούν την ανάγνωση ως *δύναμη*. Ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι ένα καταληκτικό τέρμα στο οποίο φθάνει κανείς. Είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι υπάρχουν μπορούν να αυξήσουν απεριόριστα τις κριτικές και δημιουργικές τους ικανότητες ή μπορούν απλώς να είναι παθητικοί καταναλωτές των προϊόντων κάποιων τρίτων. Εμάς σαφώς μας αφορά η διαπαιδαγώγηση κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων και γι' αυτό χρησιμοποιούμε τον κριτικό γραμματισμό ως ένα μέσο όχι μόνον για μία πλουσιότερη και πληρέστερη ζωή για τον καθένα χωριστά αλλά και για την κοινωνική ανάπτυξη και τη διεύρυνση της δημοκρατίας.

ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Βασίλης Τσάφος & Ελένη Χοντολίδου

Σε ένα σχολείο που, όπως το ΣΔΕ, στοχεύει στην επανένταξη στην εκπαίδευση των νέων, κυρίως ανέργων, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουμε τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οφείλουμε, αν όχι να εγκαταλείψουμε, τουλάχιστον να αναμορφώσουμε όλες εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που απομάκρυναν αυτούς τους νέους από την εκπαίδευση. Κι ακόμη πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι, οπότε στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης θα προσπαθήσουμε να υπερβούμε παραδοσιακά μοντέλα και να περάσουμε σε πιο ευέλικτα σχήματα. Μόνο έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως τμήμα της διεργασίας της ζωής (Rogers 1999: 93-94), που θα επιτρέψει στους εκπαιδευομένους ενήλικους να ενταχθούν στις διαδικασίες της συνεχιζόμενης μάθησης, όχι μόνο καθώς θα αλληλάζουν επαγγέλματα και κοινωνικούς ρόλους αλληλά –και κυρίως τότε– καθώς θα τους δημιουργούνται νέα προσωπικά ενδιαφέροντα και θα αισθάνονται τη συνεχιζόμενη μάθηση ως προσωπική τους ανάγκη.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα είναι δύσκολο να οργανώσουμε ένα αυστηρά προδιαγεγραμμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων που θα εκπορεύονται από επίσης αυστηρά καθορισμένους στόχους. Τέτοιες, άλλωστε, μαθησιακές πρακτικές προβάλλουν κυρίως το περιεχόμενο και στοχεύουν να θέσουν τους εκπαιδευομένους απέναντι σε μια καθορισμένη ύλη. Αντίθετα, σε μια δυναμική προοπτική, εκτός από το ότι ορίζουμε ένα ανοικτό πλαίσιο δραστηριοτήτων, υπάρχει μια συνεχής επανεκτίμηση, τροποποίηση και αναθεώρηση των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων. Τότε μπορούμε να μιλούμε για δυναμική μάθηση, για αναζήτηση, για διερευνητικές πρακτικές, για αυτομόρφωση, για ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων και γνωστικών στρατηγικών.

Με δεδομένο για παράδειγμα ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει μέσα από την επαγγελματική και κοινωνική του δράση ήδη ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, μπορεί πολύ ευκολότερα από τον τυπικό ανήλικο μαθητή να λειτουργήσει αναλογικά και να ακολου-

θήσει δραστηριότητες δοκιμής και πλάνης. Μπορεί με περισσότερη άνεση να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα με συνεχείς δοκιμές, καθώς αυτές είναι απόρροια μιας συσσωρευμένης εμπειρίας που ανακαλείται για να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο πρόβλημα, ώστε να συντελεστεί η μάθηση. Με τον τρόπο αυτόν, μέσα από παρεμβατικές και συμμετοχικές –αλλά κυρίως διερευνητικές μαθησιακές διαδικασίες– ενσωματώνει το νέο υλικό στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά και νοητικά σχήματα, τα οποία μπορεί έτσι και να τα αναθεωρεί.

Δημιουργώντας τότε και όχι απομνημονεύοντας γνώση, ο ενήλικος κατανοεί και τη σημασία αυτής της διαδικασίας, καθώς βρίσκει κλειδιά που τον βοηθούν καταρχήν να ερμηνεύσει και να κατανοήσει την εμπειρία του κι ίσως σε ένα δεύτερο στάδιο να τη μοιραστεί με τους συνεκπαιδευόμενους, στοιχείο που θα του επιτρέψει να την εμπλουτίσει, να τη διευρύνει κι ίσως ακόμη να την αντιμετωπίσει και περισσότερο κριτικά. Κι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκπαιδευόμενο να συναισθάνεται πόσο σημαντική είναι η εμπειρία του για την ατομική του εξέλιξη και να συνειδητοποιεί πως στον εκπαιδευτικό χώρο δεν παραγνωρίζονται οι πολιτισμικές και κοινωνικές του καταβολές (Πασχαλίδης 2000: 22). Σε ένα κλίμα τότε αποδοχής, χωρίς έμμεσους πολιτισμικούς αποκλεισμούς, είναι περισσότερο πρόθυμος να εκφράσει τις ανάγκες του, να παρέμβει δυναμικότερα στη μαθησιακή διαδικασία.

Αυτές οι συνθήκες είναι που θα του επιτρέψουν ακόμη να συνδέσει την τυπική εκπαίδευση, αυτή που για διάφορους λόγους είχε εγκαταλείψει, με άλλα μη τυπικά ή και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης στη ζωή και την εργασία του. Και η ύλη σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες του, στοιχείο που όχι μόνο αποτελεί κίνητρο αλλά και του επιτρέπει να θέτει προσωπικούς στόχους και να κάνει δική του υπόθεση το θέμα της μάθησης. Όταν, μάλιστα, συνειδητοποιήσουμε ότι έργο των εκπαιδευτών δεν είναι να μεταδώσουν γνώσεις ή ακόμη και δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους, αλλά περισσότερο με ευαισθησία να τους στηρίξουν, να τους ενθαρρύνουν και να τους βοηθήσουν να τις αναπτύξουν οι ίδιοι, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι αυτό το στάδιο.

Ίσως, πράγματι μέσα σε αυτό το κλίμα της δημιουργικής και περισσότερο προσωπικής-εμπειρικής μάθησης να μην επιτυγχάνουμε την κατάρτιση των εκπαιδευόμενων για συγκεκριμένη χρήση, που θεωρείται απαραίτητη στην αγορά εργασίας. Η κατάρτιση άλλωστε σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων μέσα από την επεξεργασία συγκεκριμένου περιεχομένου σπουδών. Η αναγνώριση, όμως, της αξίας του

προσωπικού ρυθμού μάθησης και η έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων σημαίνει ότι θα προσεγγίσουμε κάποιες μόνο διδασκαλικές ενότητες και, μάλιστα, παραδειγματικά.

Σε μια μάλιστα πιο μακροπρόθεσμη προοπτική η απόκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς που μπορούν να εμπληθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ίσως να τον βοηθήσουν ουσιαστικότερα σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλει –και μάλιστα ραγδαία– τις μορφές οργάνωσης της εργασίας. Οι επικοινωνιακές, για παράδειγμα, δεξιότητες ή ο πληροφορικός γραμματισμός, που καθιστά τον εκπαιδευόμενο ένα ενεργό μέλος στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας ή, ακόμη, η διεύρυνση των ικανοτήτων του επιχειρείν και η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, είτε ως αντικείμενο διδασκαλίας είτε ως μέσο μάθησης, αποτελούν στοιχεία ίσως περισσότερο απαραίτητα για την ένταξη του εκπαιδευόμενου στην αγορά εργασίας από ότι η κατάρτιση σε έναν περιορισμένο τομέα.

Αυτό το πλαίσιο αρχών που ορίσαμε μας επιτρέπει να κινηθούμε πιο ελεύθερα στους τρόπους με τους οποίους θα οργανώσουμε τη μάθηση σε αυτό το ιδιαίτερο περιβάλλον των ενηλίκων. Σεβόμενοι κατ' αυτόν τον τρόπο τον προσωπικό ρυθμό των εκπαιδευομένων και αναγνωρίζοντας ότι οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει το δικό τους τρόπο μάθησης, καθώς και τις στρατηγικές που τους ταιριάζουν, θα χρησιμοποιήσουμε ένα ευρύ φάσμα από μαθησιακές διαδικασίες. Ακόμη, έχοντας επίγνωση ότι δεν έχουμε μια ομογενή ομάδα εκπαιδευομένων, δεν θα αναζητήσουμε ένα κοινό μαθησιακό πρόγραμμα, αλλήλ θα επινοήσουμε δραστηριότητες που θα επιτρέπουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να δοκιμάσει, να αξιοποιήσει, να αναμορφώσει και να επεκτείνει τις δικές του γνωστικές στρατηγικές. Αυτή η ποικιλία των δραστηριοτήτων και των τρόπων δεν αποκλείει κανέναν. Εμπλέκει στον κύκλο της μάθησης και τους πιο πρακτικούς και εμπειρικούς αλλήλ και τους πιο θεωρητικούς, που γοντεύονται και μαθαίνουν από διαδικασίες που τους επιτρέπουν να στοχάζονται.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα φροντίσει να αξιοποιήσει όλη την ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορούν, με σεβασμό στην πολυμορφία των αναγκών, να τους κρατήσουν σε εγρήγορση και να τους επιτρέψουν και την περαιτέρω αυτόνομη μάθηση. Θα στηρίξει τη μάθηση με βάση την εμπειρία και τη δράση, θα οργανώσει το μαθησιακό επεισόδιο με τρόπους που επιτρέπουν την ανοικτή διδασκαλία σε ομάδες, θα εμπλέξει και διαθεματικές/διεπιστημονικές προσεγγίσεις, στο βαθμό που το πρόγραμμα

διδασκαλίας και η συνεργασία του με τους συναδέλφους του τού το επιτρέπει. Θα δημιουργήσει, δηλαδή, ερεθίσματα που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να βρίσκεται μόνος του και να κινητοποιεί τους δικούς του μαθησιακούς τρόπους (εξατομικευμένη μάθηση), αλλά και θα σχεδιάσει δραστηριότητες που προϋποθέτουν συλλογική δραστηριότητα, κοινή δράση, ποικιλία οπτικών (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Κι ακόμη, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, θα δώσει έμφαση σε διερευνητικές μεθόδους, χωρίς όμως να παραγνωρίζει και την ανάγκη που μπορεί, κάποιες φορές, να εκδηλώσουν οι εκπαιδευόμενοι για πιο καθοδηγούμενη μάθηση. Ο εκπαιδευτής οφείλει τότε να τους στηρίξει είτε με μια έμμεση καθοδήγηση (σύντομες εισηγήσεις, παραδείγματα) είτε με τη χρήση των χειριδίων, σε μια προοπτική όμως επαναδραστηριοποίησης του εκπαιδευόμενου (άσκηση, πείραμα, έρευνα, παρουσίαση).

Στα ΣΔΕ η μέθοδος διδασκαλίας πηγάζει από το είδος και το σκοπό του συγκεκριμένου αυτού σχολείου, χωρίς όμως να παραβλέπουμε τη μεθοδολογία που επιβάλλουν (ή υποβάλλουν) οι συγκεκριμένες επιστήμες που στηρίζουν τους επιλεγμένους γραμματισμούς που επιδιώκει να κατακτήσει το σχολείο. Είναι, στην πραγματικότητα, η χρυσή τομή μεταξύ αυτών των δύο: της εκπαίδευσης ενηλίκων και των επιμέρους επιστημονικών κλάδων. Οι ειδικοί επιστήμονες που συνέγραψαν τους επιμέρους γραμματισμούς επεχείρησαν να υποτάξουν την επιστήμη τους στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων χωρίς, ταυτοχρόνως, να μειώσουν ή να κάνουν εκπτώσεις στην ουσία και τη μεθοδολογία των επιστημών τους. Το ζητούμενο είναι πολύ δύσκολο και μένει να διαπιστώσουμε όλοι μας, στη φάση της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών, την επιτυχία ή όχι του εγχειρήματος. Η μετατροπή των επιστημονικών και παιδαγωγικών σου γνώσεων σε κάτι νέο που να υπηρετεί ενηλίκους είναι ένα πεδίο ελκυστικό, που μπορεί όμως να σε παρασύρει είτε σε εύκολες εκληκτικές λύσεις είτε σε πατερναλιστικές θέσεις. Επιχειρήσαμε με σύνεση και σωφροσύνη (μένει να δούμε αν και με σοφία) τη μέση οδό. Δηλαδή, καταστήσαμε την προσέγγιση των αντικειμένων θελητικότερη με τη συγκεκριμένη μεθόδευση που προτείνουμε κάθε φορά, αλλά δε μειώσαμε καθόλου τις απαιτήσεις μας για κάλυψη του αντικειμένου και, μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, το γνωστικό αντικείμενο καλύπτεται με τρόπο καλύτερο από αυτόν που προτείνει το ακαδημαϊκό σχολείο.

Η αντιμετώπιση του προγράμματος των ΣΔΕ ως "πράξη" και όχι ως εννοιολογική σύλληψη συνεπάγεται και μία βασική μεθοδολογική προκείμενη, που είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των εκπαιδευο-

μένων όσο και των εκπαιδευτών τους. Έχοντας ως βάση αυτήν την παιδαγωγική αρχή, η καλύτερη μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς μας δεν είναι παρά η *μέθοδος project*.

Η μέθοδος project είναι πολύ πρόσφορη για ενηλίκους, καθώς προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευομένων, την ανακαλυπτική μάθηση (*discovery learning*), την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη συνέχεια της εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση, την αλληλεγγύη του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της εργασίας. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο "πεδίο" (στην περίπτωση των ΣΔΕ η τοπική κοινωνία είναι το προνομιακό μας πεδίο: οι κάτοικοι της πόλης όπου βρίσκεται το ΣΔΕ, από το Δήμαρχο μέχρι τον κάτοικο που έχει κάτι να προσφέρει στο εκπονούμενο πρόγραμμα) ή στις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί.

«Το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και αυτήν της *διεπιστημονικότητας*. Δεν είναι τυχαίο πως η μέθοδος project αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του σχολείου εργασίας και χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα στο εξωτερικό αλλά και την Ελλάδα από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (Χοντολίδου 2000: 51–52).

Είναι ευτύχημα που η σύλληψη των ΣΔΕ τα συνδέει εξ αρχής με τις τοπικές τους κοινωνίες. Πιστεύουμε ότι η σύνδεση αυτή που ξεχωρίζει εξ αρχής τα ΣΔΕ από τα υπόλοιπα σχολεία που πεισματικά επιμένουν να υπάγονται σε ένα ασφυκτικό και γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι μιας μοναδικής τάξεως ευκαιρία να αποκατασταθεί αυτό που είναι σε όλους γνωστό, ότι δηλαδή οι τοπικές ιδιαιτερότητες (μαζί με τις προσωπικές του ατόμου που εκπαιδεύεται) είναι μία αναγκαιότητα που τα σχολεία οφείλουν να σεβαστούν. Από την άλλη πλευρά, η τοπική κοινωνία οφείλει να αγκαλιάσει το σχολείο και να το βοηθήσει στο έργο του. Το σχολείο γκρεμίζει τους τοίχους του και βγαίνει στην κοινωνία και η κοινωνία ανταποκρίνεται στο κάλεσμα. Το σχολείο είναι κοινωνία ούτως ή άλλως, και για τους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ η κοινωνία έχει υπάρξει το μεγάλο σχολείο.

Ένα παράδειγμα σύνδεσης της κοινωνίας και του σχολείου μπορεί να είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση project στον κοινωνικό και περιβαλλοντικό γραμματισμό. Στο γνωστικό αυτό αντικείμενο με διεπιστημονικό τρόπο συνενώνονται η Ιστορία, η Τοπική

Ιστορία, η προσωπική ιστορία του κάθε ατόμου, η γνώση του περιβάλλοντος χώρου. Για τη γνώση όλων αυτών χρειάζονται εκτός από τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας, τα εργαλεία της αυτοβιογραφικής μεθόδου, της Φυσικής, της Βιολογίας, των Περιβαλλοντικών Σπουδών, της μελέτης της λογοτεχνίας...

Ας μας επιτραπεί να δώσουμε ένα υποθετικό παράδειγμα τέτοιου προγράμματος. Το ΣΔΕ Θεσσαλονίκης δουλεύει σε ετήσια βάση το project της ανεργίας στην πόλη. Φανταστείτε πόσο διαπλέκεται το θέμα αυτό με τις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευομένων, την ιστορία της πόλης της Θεσσαλονίκης ως εργατούπολης (γενική πολιτική και τοπική ιστορία), πώς μπορούν να εμπληκούν οι κάτοικοι της πόλης σε μία εθνογραφικού τύπου μελέτη με συνεντεύξεις και προσωπική παρουσία στην τάξη, πώς οι φορείς και οι παράγοντες της πόλης μπορούν να συμβάλουν στην εκπόνηση του προγράμματος. Η Στατιστική θα μας δώσει τις πληροφορίες και το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών θα μας βοηθήσει να διαβάσουμε τους δείκτες, η Πληροφορική θα μας βοηθήσει να παρουσιάσουμε καλύτερα το project μας. Φωτογραφίες θα συλλεγούν από το παρελθόν της πόλης και αναπόφευκτα θα τεθεί το θέμα του περιβάλλοντος και της προστασίας του. Η λογοτεχνία επικουρικά ως φανταστική μαρτυρία έρχεται να πλαισιώσει το πρόγραμμα και να γεμίσει με υπαρκτό ανθρώπινο υλικό τα νούμερα και τα στοιχεία της ανεργίας.

Πουθενά αλλού καλύτερα από ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ που προτείνουμε δε συναρθρώνονται και δε λειτουργούν διεπιστημονικά τόσο πολύ και τόσο καλά διάφορα επιστημονικά αντικείμενα. Η διεπιστημονικότητα αυτή (κατακτημένη από τους επιστήμονες ούτως ή άλλως) υλοποιείται στην πράξη μέσα στην αίθουσα, προκειμένου να μεταφέρει στους ενήλικους εκπαιδευομένους τη βαθύτερη ουσία της επιστημονικής γνώσης, δηλαδή της συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπινων ομάδων και φορέων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Rogers, Alan (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης, (2000), «Γενικές Αρχές του Προγράμματος», στο Αποστολίδου Βενετία, Καπλήνη Βικτωρία και Χοντολίδου Ελένη, *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

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

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Ελένη Κατσαρού

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων είναι κεφαλαιώδες σε κάθε σχολείο. Σε ένα ΣΔΕ όμως αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα, εφόσον αποτελεί παράγοντα που συνδέεται άμεσα με τη σχολική διαρροή. Οι τρόποι της αξιολόγησης του εκπαιδευομένου συνδέονται άρρηκτα με τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγονται, οι οποίες, ανάλογα με το πόσο ελκυστική καθιστούν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αποτρέπουν ή οδηγούν σε σχολική διαρροή. Εξάλλου, οι τρόποι αξιολόγησης που θα επιλεγούν μπορούν να συνδέσουν το σχολείο με το αίσθημα της απογοήτευσης, της ποινής, της αποτυχίας, το κλίμα ενός ατέρμονος ανταγωνισμού, ο οποίος και πάλι μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή. Δεδομένου μάλιστα ότι οι εκπαιδευόμενοι στο ΣΔΕ είναι άτομα που ως μαθητές γνώρισαν στο σχολείο που φοιτούσαν την απογοήτευση, χρειάζεται να δοθεί μεγάλη προσοχή στις μορφές αξιολόγησης που θα προταθούν.

Ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευομένου

Παραδοσιακά με τον όρο αυτό εννοούμε την αξιολόγηση του αποτελέσματος της διαδικασίας της μάθησης, δηλαδή τη μέτρηση της επίδοσης του εκπαιδευομένου κυρίως στο γνωστικό τομέα. Μια τέτοια αξιολόγηση προϋποθέτει μια διδακτική διαδικασία ισοδύναμη με μεταβίβαση συγκεκριμένων γνώσεων, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευόμενος συχνά μετατρέπεται σε παθητικό υποκείμενο (Κουζέλης 1995: 175). Συνέπεια είναι η ρητή ή άρρητη σύγκριση και ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών είτε μεταξύ τους είτε με βάση νόρμες και κριτήρια που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών (Σολομών 1999). Η αδιάκοπη σύγκριση, συνδυασμένη με τη διάθεση καθημερινών κατατάξεων που αναπτύσσεται στο σχολείο, τροφοδοτεί τον ανταγωνισμό και τη διάκριση, δημιουργώντας αναπόφευκτα επιτυχημένους και αποτυχημένους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αποτίμηση μιας απομονωμένης συμπεριφοράς, ως τελικό παρατηρήσιμο αποτέλεσμα, παραμελεί από τη μια τη διερεύνηση του ρόλου του υποκειμένου (εδώ του εκπαιδευομένου) στη διαδικασία σύστασης του αποτελέσματος και από την άλλη το ευρύτερο πλαίσιο δράσης του υποκειμένου το οποίο αναμφισβήτητα επηρεάζει το αποτέλεσμα (Λάμνιος 1997). Εξάλλου, η αξιολόγηση που περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση του αποτελέσματος που παράγει ο εκπαιδευόμενος οδηγεί σε μια τελική αξιολόγηση της διδακτικής πράξης, δε δίνει στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και αδυναμιών της διδασκαλίας και, επομένως, δεν εξυπηρετεί καμία προσπάθεια βελτίωσής της. Μια τέτοια αξιολόγηση δε συντελεί στη διαδικασία μάθησης παρά αρκείται στο να μετρά τα αποτελέσματά της.

Με δεδομένα τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν, για το ΣΔΕ προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, οι οποίες προβάλλουν τις επιμέρους δράσεις του υποκειμένου στην πορεία σύστασης της όποιας παιδαγωγικής πραγματικότητας, καθώς και τις επιρροές του συνολικού πλαισίου λειτουργίας των δράσεων αυτών (Λάμνιος 1997). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αξιολόγηση παίρνει το χαρακτήρα πολυδιάστατης διαδικασίας. Βασική επιδίωξή της αποτελεί ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών της διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωσή της. Ξεφεύγει από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες που αποσκοπούν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιοτεροτήτων, καθώς και στην ερμηνεία τους, με τελικό σκοπό την επανορθωτική παρέμβαση. Η λειτουργία της επιλογής παραμερίζεται –χωρίς να παύει να υπάρχει– και προβάλλεται η παιδαγωγική λειτουργία, το πώς δηλαδή η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στην προώθηση της μάθησης.

Χαρακτηριστικά και δυνατότητες των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευομένου

Η αξιολόγηση στηρίζεται σε *δραστηριότητες που απαιτούν σύνθετες νοτικές διεργασίες*. Τέτοιες δοκιμασίες καλλιεργούν την ικανότητα για κριτική και εμβάθυνση, την αναλυτική σκέψη και την εφευρετικότητα. Έμφαση δίνεται στην ικανότητα του εκπαιδευομένου να καθορίζει και να επιλύει “προβλήματα”. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δίνουν δυνατότητες και προοπτικές μιας πιο συνολικής ανάπτυξης του

εκπαιδευομένου (όχι μόνο ανάπτυξης στο γνωστικό τομέα). Στηρίζουν την αξιολόγηση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης, αλλά στο βαθμό *κατανόησης, καλλιέργειας κριτικής σκέψης, ικανότητας αιτιολόγησης και ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών* εκ μέρους του εκπαιδευομένου. Έτσι, δεν ελέγχουν τη δυνατότητα απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης, αλλά προκαλούν τους εκπαιδευομένους να δομήσουν οι ίδιοι τη γνώση και να παράγουν τα εκπαιδευτικά προϊόντα, κάτι που απαιτεί *ερμηνεία, συνθετική και αναλυτική ικανότητα*.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν *πρωτοβουλίες* και καθοδηγούν τη μάθηση. Έτσι, δημιουργούνται σταδιακά οι προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να διαμορφώνουν εικόνα του τι μαθαίνουν και πώς το μαθαίνουν. Η μεταγνωστική ικανότητα των εκπαιδευομένων, λοιπόν, διαρκώς εξελίσσεται και γίνονται ικανότεροι να σχεδιάζουν συνειδητά, βασισμένοι σε αναμόχλευση παλιών εμπειριών τους, να διαμορφώνουν κανόνες και να προσαρμόζουν το σχέδιό τους διαρκώς στα νέα δεδομένα. Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνει ταυτόχρονα η έμφαση που δίνουν τέτοιες μορφές αξιολόγησης στην *αυτοαξιολόγηση* των εκπαιδευομένων ως μέσο αναθεώρησης ή τροποποίησης των ενεργειών τους.

Προτιμώνται *διαθεματικές προσεγγίσεις* και *δραστηριότητες* που στηρίζονται στη συνεκτική *διεπιστημονική μάθηση*. Ανατίθενται στους εκπαιδευομένους εργασίες που διαπλέκουν τα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι τα διάφορα μαθήματα δεν είναι ανεξάρτητα, αλλά συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, αφού συναποτελούν την πραγματικότητα γύρω μας κι έτσι προβαίνουν σε μια ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας αυτής (Κοσσυβάκη 1997: 174).

Οι τρόποι αξιολόγησης είναι *εξατομικευμένοι, αντιπροσωπευτικοί* της επίδοσης του κάθε εκπαιδευομένου, του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει τον προσωπικό του χρόνο και τον προσωπικό του τρόπο μάθησης και να ικανοποιεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Η πρόοδος του εκπαιδευομένου δε συγκρίνεται με αυτήν των υπολοίπων, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ατομική του πρόοδο. Η ατομική αξιολόγηση δίνει στοιχεία σχετικά με το αν βελτιώνεται η προσπάθεια του εκπαιδευομένου ή όχι και γιατί. Μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε βαθμούς, αλλά κυρίως εκφράζεται με σχόλια, κάτι που είναι άληθως σύνηθες στην παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους του εκπαιδευομένου. Δεν ελέγχεται τόσο η δυνατότητά του να αναγνωρίζει ή να ανακαλεί ό,τι έχει μάθει (προγενέστερες γνώσεις)

όσο ο βαθμός στον οποίο μπορεί να *χρησιμοποιεί αποτελεσματικά* τις γνώσεις αυτές.

Ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει απηλουστευτικά και υποκατάστατα στοιχεία που εμμέσως μπορούν να αναδείξουν την ικανότητα του εκπαιδευομένου να ανταπεξέλθει σε σύνθετες διανοητικές διεργασίες, αλλά τον παρακολουθεί κατά την εμπλοκή του σε αυτές. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται απλώς να δώσουν μια απάντηση ή να επιχειρήσουν μια εφαρμογή ή να παραγάγουν ένα προϊόν, αλλά να παρουσιάσουν τη *συλλογιστική πορεία* τους, ακόμη και ενδεχόμενες αναθεωρήσεις, αιτιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές τους. Η αξιολόγηση σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας, σε συνδυασμό με αποτίμηση του αποτελέσματός της.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα του εκπαιδευομένου να αναπτύσσει *διαπροσωπικές* και *ενδοπροσωπικές* σχέσεις και συνεργασίες. Η διδασκαλία οργανώνεται πάνω στις διαδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.

Ενδεικτικά παραδείγματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης–Μέθοδοι και τεχνικές

Υπάρχει ένα πλούσιο ρεπερτόριο δημιουργικών τρόπων λειτουργίας της αξιολόγησης μέσα από το οποίο επιλέγουμε και παρουσιάζουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες μεθόδους:

Φάκελος υλικού (portfolio assessment):

Είναι φάκελος με δείγματα από όλες τις εργασίες κάθε εκπαιδευομένου, που δείχνει στον ίδιο ή σε άλλους τις προσπάθειές του ή τις επιτυχίες του σε έναν ή περισσότερους τομείς. Αποτελεί μια βάση για την αξιολόγηση της συνολικής ικανότητας κάθε εκπαιδευομένου, καθώς αποτυπώνει τη διαδικασία μάθησής του, δηλαδή όχι μόνο τι έχει μάθει, αλλά και πώς εξελίσσεται σταδιακά, πώς σκέφτεται, πώς θέτει τα ερωτήματα, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί, καθώς και πώς συνεργάζεται με τους άλλους στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής ή κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο φάκελος υλικού μπορεί να περιέχει διάφορες εργασίες του εκπαιδευομένου: κείμενα παραγωγής λόγου διαφόρων ειδών (επιστολές, ημερολόγια, άρθρα κτλ.), εργασίες σε διάφορα μαθήματα, δημιουργίες του εκπαιδευομένου, όπου ο

γραπτός του λόγος μπορεί να συνοδεύεται από σχέδια, φωτογραφίες, κολλήζαζ... Μαζί με αυτά, βεβαίως, υπάρχουν και τα σχόλια που έγιναν από τον εκπαιδευτικό σε κάθε κείμενο του εκπαιδευομένου στο πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης.

Με το φάκελο υλικού οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν τη δουλειά τους, σκέφτονται για τα κείμενα που έγραψαν, επιλέγουν εκείνα που θεωρούν αντιπροσωπευτικά και τα βάζουν στο φάκελο, αιτιολογούν την επιλογή τους, συγκρίνουν τα νέα γραπτά με τα προηγούμενα. Έτσι ο φάκελος γίνεται ένα είδος 'ιστορίας' που αφηγείται πώς εξελίχθηκε η σκέψη του εκπαιδευομένου. Όταν ο καθηγητής μελετά τους φακέλους των μαθητών του μπορεί να αξιολογήσει κάθε εκπαιδευόμενο όχι μόνο από ένα μεμονωμένο κομμάτι, αλλά από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της δουλειάς του. Παράλληλα, μπορεί να δει τί έχουν ανάγκη να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι, τί τους ενδιαφέρει και, επομένως, τί τους παρακινεί στη μάθηση. Κατά συνέπεια, κατανοεί τί πρέπει να τους διδάξει βελτιώνοντας έτσι και τη διδασκαλία του. Με τον τρόπο αυτό, παράλληλα, εξατομικεύεται η διδακτική διαδικασία, καθώς προσαρμόζεται στις πολύμορφες προσωπικότητες της τάξης.

Μικρές έρευνες με τη μορφή project-σχέδια δράσης:

Πρόκειται για σύνθετες μορφές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, με αφετηρία προβληματισμούς, ενδιαφέροντα και ανάγκες μεμονωμένων ατόμων (εκπαιδευομένου ή εκπαιδευτικού) ή ομάδας εκπαιδευομένων. Μετά την αρχική ιδέα, μια ομάδα αποφασίζει για τη μορφή του θέματος, σχεδιάζει τη διεξαγωγή της έρευνας καθορίζοντας ένα ευέλικτο σχέδιο δράσης. Στη συνέχεια, όλα τα μέλη της ομάδας συμβάλλουν ενεργά στη διεξαγωγή των εργασιών. Επειδή τα θέματα δε σχετίζονται με το σχολείο, αλλά περισσότερο σχετίζονται με την κοινωνική ζωή, κατά τη διενέργεια ενός project η κλειστή κοινωνία του σχολείου ανοίγεται προς τον 'έξω κόσμο'. Η συνεργασία της ομάδας με εσωσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών και η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων αποτελούν συνθήκες απαραίτητες για τη διεξαγωγή ενός project. Οι εργασίες καταλήγουν σε ένα προϊόν, π.χ. μια έκθεση, ένα περιοδικό, ένα βιβλίο, μια κατασκευή, μια σχολική εκδήλωση, χωρίς βεβαίως να αξιολογείται μόνο αυτό, αλλά κυρίως η όλη διαδικασία παραγωγής του.

Βασικά χαρακτηριστικά κάθε project αποτελούν η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και η ποικιλία των διδακτικών μεθοδεύσεων. Τέτοια σχέδια δράσης μπορούν να συνδυάζουν τη γλώσσα με τα καλλιτεχνικά μαθήματα, με τη λογοτεχνία, με τις θετικές επιστήμες, με την επίλυση προβλημάτων κ.ά. Δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν ποικίλα υπάρχοντα στοιχεία για την παραγωγή νέας γνώσης.

Συνθετικές–δημιουργικές εργασίες:

Είναι εργασίες μικρότερης εμβέλειας από τα projects, με θέματα που αντλούνται όχι μόνο από τα καθημερινά μαθήματα του σχολείου αλλά και από την ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή. Ορισμένες φορές μπορεί να αποτελούν το έναυσμα για διαθεματική προσέγγιση δύο ή περισσότερων διδακτικών αντικειμένων.

Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν σχεδιασμό, κατανομή εργασιών/καθηκόντων, αμοιβαία υποστήριξη και κριτική και καταλήγουν σε ένα αποτέλεσμα/προϊόν στο οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να διακρίνει τη δική του συνεισφορά μέσα σε ένα ευρύτερο σύνολο. Απαιτούν επίσης τη δημιουργικότητα του εκπαιδευομένου και την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μέσα στην τάξη (εκπαιδευομένων–εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μεταξύ τους), προκειμένου να ολοκληρωθεί η εκπόνηση της εργασίας. Μπορούν έτσι να συμβάλουν στην καλλιέργεια ενός κλίματος το οποίο επιτρέπει να αναπτυχθούν μέσα στην τάξη τέτοιες διαδράσεις που δίνουν τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες σταδιακής ανακάλυψης των γλωσσικών μηχανισμών και λειτουργιών.

Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από συμμαθητές:

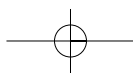
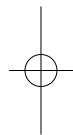
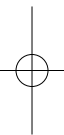
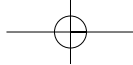
Μόλις οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνουν μια εργασία, ο εκπαιδευτής ζητά από κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά να αξιολογήσει την εργασία του χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο πίνακα κριτηρίων ως οδηγό. Ο εκπαιδευόμενος κρίνει την εργασία του σύμφωνα με τα κριτήρια αναφοράς και ωφελείται διπλά: πρώτον επειδή επικοινωνεί με τον εκπαιδευτή του και έπειτα επειδή συμμετέχει ενεργά στη διόρθωση του δικού του κειμένου. Όταν κάποιος αξιολογεί μόνος του την πρόοδό του και εντοπί-

ζει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του με την κατάλληλη καθοδήγηση, κατανοεί καλύτερα τις σχέσεις και τα αίτιά τους και, επομένως, το πώς να εφαρμόζει τα όσα έχει μάθει και σε άλλες συνθήκες.

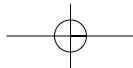
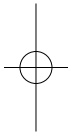
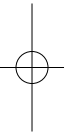
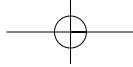
Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι σε αξιολόγηση της εργασίας συναδέλφου τους, δραστηριότητα που μπορεί επίσης να διευρύνει την εμπειρία της μάθησης. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι θα ανταλλάξουν τις εργασίες τους μεταξύ τους και θα τις αξιολογήσουν με βάση πάντα τον πίνακα κριτηρίων. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δουν και να κρίνουν τις εργασίες των άλλων, να μελετήσουν σε βάθος τα κριτήρια αξιολόγησης, να αποκτήσουν ένα μέτρο σύγκρισης για τις δικές τους εργασίες και να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν μέσα στην τάξη και να αναλύσουν την εργασία τους, στηρίζοντας την άποψή τους σε συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας. Με τον τρόπο αυτόν, αξιολόγηση και διδασκαλία μπορούν να συνδυαστούν πετυχημένα, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται μέσα από τη διαδικασία αυτή και ταυτόχρονα μαθαίνουν. Εξάλλου μπορεί ο εκπαιδευτής να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να καθορίσουν μαζί τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει είτε μέσα από συζήτηση στην τάξη είτε μέσα από παραδείγματα 'πλούσιων' ή 'φτωχών' εργασιών που θα τους μοιράσει και θα τους ζητήσει να αξιολογήσουν, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα και τα κριτήρια στα οποία στήριξαν την κρίση τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κοσσυβάκη Φ., (1997), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κουζέλης Γ., (1995), «Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής», στο Ματσαγγούρας Η., *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Λάμπrias Κ., (1997), «Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 7–35.
- Σολομών Ι., (1999), «Μοντέλα και Πρακτικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: μορφές Κοινωνικού Ελέγχου και Συγκρότηση Παιδαγωγικών Υποκειμένων», www.auth.gr/virtualschool.



Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ



ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος

1. Γιατί Εσωτερική Αξιολόγηση

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι ένας νέος εκπαιδευτικός θεσμός. Η λειτουργία του για ένα χρόνο στην Αθήνα, κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες, δεν μας επιτρέπει παρά μόνο να συναγάγουμε κάποια πρώτα έστω πορίσματα για τις δυνατότητές του. Είναι, δηλαδή, ένας θεσμός, που ουσιαστικά διερευνά την προοπτική του και βρίσκεται σε μια πορεία αναζήτησης της ταυτότητάς του. Γι' αυτούς τους λόγους, έχει ανάγκη από ένα είδος αξιολόγησης που δεν θα εξετάζει τυπικά στοιχεία ούτε θα βασίζεται στον έλεγχο, αλλήλ αντίθετα θα επιτρέπει όχι μόνο να διερευνηθούν δυσλειτουργίες αλλήλ και να εντοπισθούν στοιχεία που αναδεικνύουν τις προοπτικές του σχολείου αυτού. Θα είναι έτσι ευκολότερο για τους εκπαιδευτές να ορίσουν ένα πλαίσιο δράσης, που θα είναι υπό συνεχή διαμόρφωση.

Θεωρούμε την *Εσωτερική Αξιολόγηση* (ΕΑ) κατάλληλη διότι:

- ✓ αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτές, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και γνωρίζουν τα προβλήματα και τις δυνατότητες που προκύπτουν. Το ιδιαίτερα μάλιστα σημαντικό είναι πως οι όποιες απόψεις δεν είναι αποτέλεσμα αυθαίρετων γενικεύσεων ούτε στείρου εμπειρισμού αλλήλ προκύπτουν μετά από συστηματική έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτές συμμετέχουν στις διερευνητικές διαδικασίες της ΕΑ
- ✓ καθώς οι εκπαιδευτές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν αλλήλ και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι, συναισθάνονται τις ευθύνες τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτές, που σταδιακά διευρύνουν τον επαγγελματισμό τους (Καλαϊτζοπούλου 2001)
- ✓ ενθαρρύνει τη διερεύνηση πλήθους τομέων και με ευέλικτες διαδικασίες επι-

τρέπει στους εκπαιδευτές, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και τις ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, να αυτενεργήσουν επεκτείνοντας τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και διευρύνοντας ή ακόμη και αναμορφώνοντας τις διαδικασίες της ΕΑ

- ✓ μπορεί να ενισχύσει τη συλλογικότητα και να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, που είναι απαραίτητο τόσο για τη συστηματική έρευνα όσο και για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου.

Ιδιαίτερως μάλιστα σε ένα σχολείο όπως το ΣΔΕ, η ανάπτυξη διαδικασιών ΕΑ:

- ✓ επιτρέπει τη συστηματική και επιστημονική διερεύνηση του ρόλου και της φυσιογνωμίας του και, παράλληλα, προσδίδει ένα διερευνητικό χαρακτήρα στο επιτελούμενο σε αυτό εκπαιδευτικό έργο
- ✓ επιτρέπει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολείου, κάτι που θεωρείται αναγκαίο για ένα σχολείο που αναζητά τη φυσιογνωμία του και βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να διερευνηθούν όλοι εκείνοι οι τομείς που αφορούν στη λειτουργία του.

2. Στόχοι της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Με αυτό το αξιολογικό πλαίσιο καθορίζονται και οι εξής στόχοι εφαρμογής της ΕΑ:

- ✓ να διερευνηθεί η φυσιογνωμία του ΣΔΕ, να αναδειχθούν και να συνειδητοποιηθούν κάποιες από τις προοπτικές του, καθώς και να επισημανθούν και να ερμηνευθούν κάποιες βασικές δυσλειτουργίες
- ✓ να κινητοποιηθούν και να αναπτυχθούν οι σχολικές μονάδες που θα λειτουργήσουν, ώστε να υπάρξουν πρωτοβουλίες σε όσους από τους εκπαιδευτικούς τομείς φαίνεται να υπάρχει ανάγκη επέκτασης ή αναμόρφωσης
- ✓ να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτές απέναντι στα προβλήματα του ΣΔΕ και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική διερεύνηση, ώστε να στηρίζουν επιστημονικά τις όποιες απόψεις τους, τα αιτήματα, τις αξιώσεις και τις διεκδικήσεις τους
- ✓ να αντιληφθούν οι εκπαιδευτές του σχολείου το ρόλο τους μέσα σε αυτό, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προ-

σωπική τους εκπαιδευτική θεωρία¹

- ✓ συναισθανόμενοι τις ευθύνες τους αλλήλ και τις δυνατότητές τους να προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης, το οποίο σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική θα αφορά όσο γίνεται περισσότερους εκπαιδευτικούς τομείς
- ✓ σε ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο δράσης θα υπάρξει μια συνεχής συνεργασία ανάμεσα στα ΣΔΕ, κάτι που θα επιτρέψει την ανταλλαγή απόψεων, την προβολή διαφορετικών οπτικών και την ανάδειξη προβλημάτων, αλλήλ θα τους παράσχει και νέες υποθέσεις δράσης για την επίλυσή τους.

3. Οργάνωση της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των διαδικασιών Εσωτερικής Αξιολόγησης που προτείνουμε βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», που εφαρμόστηκε υπό την εποπτεία και την επιστημονική ευθύνη του Ιωσήφ Σολομών στο πλαίσιο του Έργου ΣΕΠΠΕ (Σολομών 1999, Τσατσαρώνη & Κότσιρα 2001).

Το γενικό οργανόγραμμα μπορεί να είναι το ακόλουθο:

- ✓ Οι εκπαιδευτές κάθε σχολείου, σε εθελοντική πάντοτε βάση, αποτελούν την *Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης*. Σε αυτήν την ομάδα μπορεί να συμμετέχει και ο Διευθυντής του Σχολείου ως μέλος ισότιμο με τους υπολοίπους, χωρίς δηλαδή να είναι ιεραρχικά ανώτερος από τους εκπαιδευτές ούτε να ελέγχει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΕΑ.
- ✓ Ένα μέλος αναλαμβάνει το ρόλο του Συντονιστή της *Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης* (ένας εκπαιδευτής συντονιστής των διαδικασιών της ΕΑ σε κάθε ΣΔΕ).
- ✓ Υπάρχει μια *Κεντρική Συντονιστική Επιστημονική Ομάδα ΕΑ*, με ρόλο να υποστηρίζει επιστημονικά τις διαδικασίες που αναπτύσσονται, αλλήλ και να συντονίζει τη δράση των σχολικών μονάδων ή την επικοινωνία μεταξύ τους.

¹ «Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αποτελείται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες, και στάσεις που αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης... Η προσωπική θεωρία έχει τη βάση της στις εμπειρίες που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων και ως μαθητής, καθώς και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα, και παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και ασυστηματοποιημένη μορφή» (Ματσαγγούρας 1998: 176).

- ✓ Τα μέλη της *Κεντρικής Συντονιστικής Επιστημονικής Ομάδας ΕΑ* πραγματοποιούν τακτές συναντήσεις με την *Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης* κάθε ΣΔΕ και, παράλληλα, υποστηρίζουν εξ αποστάσεως το έργο της (μέσω τηλεφώνου, fax, e-mail κ.ά.). Προτείνονται ακόμα δύο τουλάχιστον συναντήσεις όλων των εκπαιδευτών που συμμετέχουν στις διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης σε όλα τα ΣΔΕ, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, όπως και τη συζήτηση γύρω από τα προβλήματα που προέκυψαν και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν. Άλλωστε, η ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών μπορεί να διευρύνει την οπτική των εκπαιδευτών και τον προβληματισμό τους, όπως και να περιορίσει τη μοναξιά τους στο έργο της αυτο-αξιολόγησης.
- ✓ Προτείνεται οι διαδικασίες ΕΑ να αναπτυχθούν σε βάθος χρόνου και, συγκεκριμένα, σε τρεις σχολικές χρονιές. Έχει διαπιστωθεί από την εμπειρία μας σε ανάλογα προγράμματα ότι, σε συντομότερο χρονικό διάστημα, δεν μπορούν οι διαδικασίες να αναπτυχθούν ουσιαστικά ούτε να επέλθει σημαντική αλλαγή στο σχολείο.
- ✓ Παράλληλα με τις διαδικασίες της ΕΑ που θα αναπτύσσονται σε κάθε ΣΔΕ, χρειάζεται απαραίτητα να συλλέγονται στοιχεία από την *Κεντρική Συντονιστική Επιστημονική Ομάδα ΕΑ* για τη διαμορφωτική αξιολόγηση των διαδικασιών του προτεινόμενου υλικού και να γίνονται ταυτόχρονα οι αναμορφώσεις/βελτιώσεις που θα θεωρούνται απαραίτητες κάθε φορά.

4. Οι διαδικασίες της Εσωτερικής Αξιολόγησης

4.1. Πρώτες επιμορφωτικές συναντήσεις

Θα πρέπει στην αρχή της σχολικής χρονιάς να υπάρξει μια πρώτη συνάντηση των εκπαιδευτών με την κεντρική Συντονιστική Επιστημονική Ομάδα ΕΑ, για να πραγματοποιηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια, να ενημερωθούν οι εκπαιδευτές για τις διαδικασίες της ΕΑ και να προμηθευτούν το έντυπο/βιβλίο με το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό (Σολομών 1999).

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό αποτελεί, βεβαίως, μία μόνο πρόταση για ΕΑ του εκπαιδευτικού έργου, στην οποία οι εκπαιδευτές μπορούν να παρέμβουν και να την τροποποιήσουν ανάλογα με τα δεδομένα και τις ανάγκες του σχολείου τους.

Είναι, άλλωστε, φυσικό, λόγω της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ΣΔΕ, να υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Μπορεί, λοιπόν, να διευρυνθούν και να επαναδιαμορφωθούν σε κάποιο βαθμό οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για ένα σχολείο, για παράδειγμα, που στοχεύει στην ένταξη των εκπαιδευομένων στα δίκτυα της διά βίου μάθησης-κατάρτισης (Δούκας 2001) και απευθύνεται κυρίως σε άνεργους νέους οφείλουμε να επαναπροσδιορίσουμε και τα κριτήρια των δεικτών αλλά και την ίδια την οργάνωσή τους. Ίσως ακόμη κριθούν αναγκαίες και κάποιες διαφοροποιήσεις στις διαδικασίες ανάπτυξης της Εσωτερικής Αξιολόγησης. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι, οπότε μπορούν να παρέμβουν και να ενταχθούν περισσότερο δυναμικά από τους μαθητές ενός τυπικού σχολείου στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των αξιολογικών διαδικασιών.

4.2. Διαγνωστική φάση

Στη συνέχεια, μέσα σε ένα πλαίσιο έρευνας δράσης (Carr & Kemmis 1997), οι εκπαιδευτές θα επιχειρήσουν μια συνολική εκτίμηση της κατάστασης που βιώνουν στο σχολείο τους, θα προσπαθήσουν να δώσουν μια συνολική εικόνα του τρόπου με τον οποίο αισθάνονται να λειτουργεί το συγκεκριμένο σχολείο, του εκπαιδευτικού κλίματος που υπάρχει και αυτού που φαίνονται να προσδοκούν οι ίδιοι.

Πιο συγκεκριμένα:

Σε ένα πρώτο στάδιο κάθε ΣΔΕ, σε ολομέλεια ή κατά ομάδες, προσπαθεί να εκτιμήσει συνολικά την κατάσταση του σχολείου ως προς τα "δεδομένα", τις διαδικασίες που αναπτύσσονται και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή τη συνολική απεικόνιση της κατάστασης του σχολείου μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι. Δεν θεωρείται απαραίτητη η ομοφωνία, καθώς βασική αρχή ενός προγράμματος Εσωτερικής Αξιολόγησης είναι ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων. Γι' αυτό πρέπει να καταγράφονται όλες οι διαφορετικές θέσεις.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτές κάθε ΣΔΕ ιεραρχούν τις θεματικές περιοχές, με κριτήριο τα προβλήματα που προκύπτουν ή και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχουν αυτές για τους ίδιους και επιλέγουν τους δείκτες που θα διερευνήσουν συστηματικά κατά την επόμενη φάση, τη διερευνητική.

Η διαδικασία αυτή της διαγνωστικής φάσης δεν πρέπει να υπερβεί τις 4 εβδομάδες.

4.3. Διερευνητική φάση

Κατά τη διερευνητική φάση, η οποία εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτές σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, επιχειρούν μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλέξει. Η φάση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει 2 ή 3 κύκλους διερεύνησης. Για τη διερεύνηση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κάθε υποομάδα:

- ✓ Διαμορφώνει κριτήρια διερεύνησης του δείκτη (τα στοιχεία, δηλαδή, που θεωρούν ότι πρέπει να μελετήσουν για να διαμορφώσουν μια σε βάθος και όσο γίνεται πληρέστερη απεικόνιση του δείκτη)
- ✓ Θέτει τους στόχους της διερεύνησης και διαμορφώνει τα ερευνητικά ερωτήματα (ποιες, δηλαδή, πληροφορίες θέλει να συλλέξει)
- ✓ Στη συνέχεια, επιλέγει τα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη, ανάλυση περιεχομένου...), τα οποία θεωρεί κατάλληλα για τη συγκεκριμένη διερεύνηση
- ✓ Ακολουθεί η εκπόνηση/κατασκευή των εργαλείων, συγκεντρώνονται και καταγράφονται συστηματικά οι πληροφορίες, για να αρχίσει η επεξεργασία και η ανάλυσή τους.

Σημαντική θεωρείται σε όλη αυτή τη διαδικασία η φάση της ερμηνείας των δεδομένων και η διατύπωση συμπερασμάτων, καθώς οι εκπαιδευτές προσπαθούν να στοχαστούν σχετικά με τις αιτίες των προβλημάτων, να κρίνουν τις διαδικασίες αλλά και τη στάση τους ή τις αντιλήψεις τους, να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν διαφορετικές ερμηνείες κι άλλες θεωρήσεις ή εκπαιδευτικές αξίες.

4.4. Προγραμματισμός δράσης

Η αξιολογική διαδικασία δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά στοχεύει στη δραστηριοποίηση των παραγόντων του ΣΔΕ για τη βελτίωση του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου. Πρωταρχικός αποδέκτης των αποτελεσμάτων της ΕΑ είναι το ίδιο το ΣΔΕ που τη διενήργησε και με βάση αυτά θα προγραμ-

ματίσει και θα αναλάβει τη δική του δράση.

Οι εκπαιδευτές-μέλη της Ομάδας ΕΑ, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ΕΑ, καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Ο προγραμματισμός αυτός ουσιαστικά επεκτείνει τις αξιολογικές κρίσεις και τις εκτιμήσεις, καθώς η ίδια η σχολική μονάδα επιλέγει τους τομείς στους οποίους πρέπει να παρέμβει για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στην ομάδα της κατάρτισης του σχεδίου δράσης και της εφαρμογής του καλό θα ήταν να συμμετέχουν και εκπρόσωποι των εκπαιδευομένων. Το σχέδιο δράσης και η διαδικασία εφαρμογής του είναι απαραίτητο να διακρίνονται από ευελιξία και να αναπροσαρμόζονται διαρκώς από τους συμμετέχοντες ανάλογα με τις συνθήκες κάθε φορά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Carr, W. & Kemmis, St. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα.

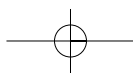
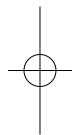
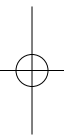
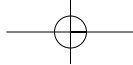
Δούκας, Χρήστος (2001), «Δεύτερη Ευκαιρία στη Μάθηση και τη Ζωή», Τα Νέα, 2– 7– 2001.

Καλαϊτζοπούλου, Μαρία (2001), *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998), *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάληψης*, Gutenberg, Αθήνα.

Σολομών, Ιωσήφ (επιμ.) (1999), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Τσατσαρώνη, Α. και Κότσιρα, Α. (2001), «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Μεθοδολογία της Μελέτης για την Αποτίμηση του Προτύπου», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.



ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Δημήτρης Βεργίδης

Εισαγωγή

Όπως γνωρίζουμε, στην εξωτερική αξιολόγηση προγραμμάτων οι αξιολογητές είναι ανεξάρτητοι εμπειρογνώμονες, που δεν ανήκουν στο προσωπικό του φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη διερεύνηση και στη μελέτη της εξέλιξης ενός προγράμματος, με σκοπό την αναπροσαρμογή και τη βελτιωσή του, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα των αξιολογητών για τα προβλήματα που εντοπίστηκαν και τις δυνατότητες που υπάρχουν. Η αξιολόγηση αυτού του τύπου διεξάγεται, λοιπόν, σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και αποβλέπει στη λήψη αποφάσεων, που αξιοποιούν τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν για την πορεία του προγράμματος.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη σκοπιμότητα και στα επίπεδα της εξωτερικής διαμορφωτικής αξιολόγησης του Προγράμματος ΣΔΕ, στους αναλυτικούς στόχους της και στη μέθοδο που προτείνουμε.

Ι. Σκοπιμότητα και επίπεδα αξιολόγησης

Το Πρόγραμμα ίδρυσης και οργάνωσης Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και μπορεί να συμβάλει θετικά σε πολλαπλά επίπεδα (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό), εφόσον αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα από την περίοδο πειραματικής λειτουργίας τους. Προϋπόθεση αυτής της προοπτικής αποτελεί η συστηματική διαμορφωτική αξιολόγηση του Προγράμματος ΣΔΕ, στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση σχεδιάστηκε σε δύο επίπεδα:

1. Στο επίπεδο του Προγράμματος, όσον αφορά:
 - α. τη διερεύνηση διαστάσεων της υπάρχουσας κατάστασης που σχετίζονται με την αναπαραγωγή της υποεκπαίδευσης και με την αντιμετώπισή της,
 - β. την εκπόνηση κριτηρίων επιλογής της ομάδας στόχου στην οποία απευθύνεται το Πρόγραμμα,
 - γ. τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων και των προτεραιοτήτων στη λειτουργία των ΣΔΕ,
 - δ. την επιμόρφωση των συντελεστών των ΣΔΕ,
 - ε. τη λειτουργία και το έργο της επιστημονικής επιτροπής,
 - στ. τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες υλοποίησης του Προγράμματος.

2. Στο επίπεδο της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, όσον αφορά:

- α. την κτιριακή υποδομή των ΣΔΕ,
- β. τις συνεργασίες με την τοπική κοινωνία,
- γ. τους συντελεστές των ΣΔΕ (διευθυντές/τριες, εκπαιδευτικούς, συμβούλους κ.ά.),
- δ. τις επικείμενες δράσεις,
- ε. το εκπαιδευτικό υλικό,
- στ. τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις.

II. Αναλυτικοί στόχοι

Η αποσαφήνιση των στόχων και πιο συγκεκριμένα των **αναμενόμενων αποτελεσμάτων** και των γενικότερων επιπτώσεων από τη θεσμοθέτηση και τη λειτουργία των ΣΔΕ θα συμβάλει αφενός στη συγκεκριμενοποίηση των δράσεων, αφετέρου στην επεξεργασία κριτηρίων και δεικτών για τη διερεύνηση του βαθμού επίτευξής τους.

Ειδικότερα σχεδιάστηκε να μελετηθεί:

- ✓ ο βαθμός αντιστοικίας των παρεμβάσεων με τους σκοπούς και τους στόχους,
- ✓ ο βαθμός επίτευξης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων,
- ✓ ο βαθμός συνοχής των παρεμβάσεων με τα διαθέσιμα μέσα και πόρους,

- ✓ η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Διευκρινίζουμε ότι τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να είναι:

- ✓ άμεσα ή/και έμμεσα,
- ✓ βραχυπρόθεσμα ή/και μακροπρόθεσμα,
- ✓ μετρήσιμα ή/και μη μετρήσιμα,
- ✓ αναμενόμενα ή/και μη αναμενόμενα.

Συνεπώς, η εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του Προγράμματος ΣΔΕ δεν θα περιορισθεί στη συλλογή και ανάλυση μόνο ποσοτικών, μετρήσιμων δεδομένων. Θα πραγματοποιηθούν και ποιοτικές αναλύσεις των εκπαιδευτικών δράσεων, στο πλαίσιο μιας πολυ-μεθοδικής προσέγγισης. Επίσης, στην εφαρμογή καινοτομικών προγραμμάτων όπως τα ΣΔΕ, ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον έχει η ανάλυση των **μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων**.

III. Μέθοδος

α. Κριτήρια αξιολόγησης

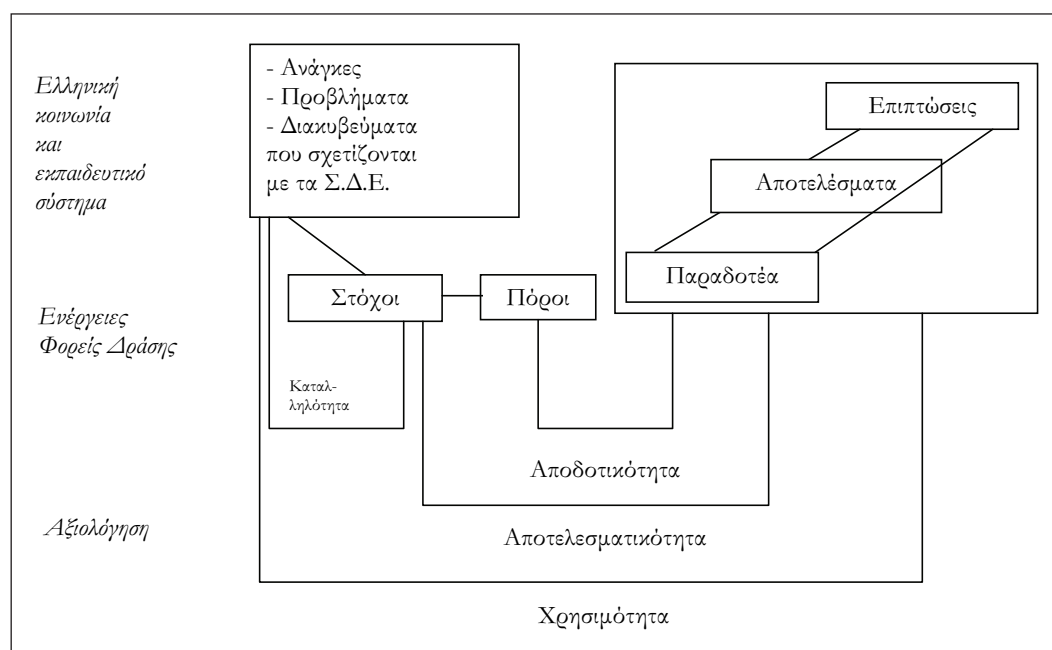
Ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης (βλ. σχήμα 1) θεωρούμε:

- ✓ την **καταλληλότητα** των στόχων ως προς τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα διακυβεύματα σε εθνικό και τοπικό επίπεδο,
- ✓ την **αποτελεσματικότητα** ως προς τους στόχους,
- ✓ την **αποδοτικότητα** των πόρων,
- ✓ τη **χρησιμότητα** των προϊόντων, αποτελεσμάτων και επιπτώσεων, ως προς τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα διακυβεύματα που διαπιστώθηκαν.

Επίσης, γενικά κριτήρια αξιολόγησης είναι και τα παρακάτω:

- ✓ η βιωσιμότητα και η διάρκεια των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων,
- ✓ η συνοχή τους,
- ✓ η συνέργεια των δράσεων,
- ✓ η πολλαπλασιαστικότητα των αποτελεσμάτων.

Σχήμα 1
Γενικά κριτήρια αξιολόγησης



Πηγή: Προσαρμογή πίνακα από το Commission Europeenne. Fonds structurels communautaires (1999), συλλογή MEANS, том. 1, σελ. 73.

β. Δόμηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

1ο βήμα

- ✓ Προσδιορισμός των αιτίων και του μεγέθους των προβλημάτων στην επίλυση των οποίων θα συμβάλει το Πρόγραμμα ΣΔΕ
- ✓ Εξέταση παρόμοιων προγραμμάτων
- ✓ Αιτιολόγηση και αποσαφήνιση των προϋποθέσεων του Προγράμματος.

Ειδικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση είναι:

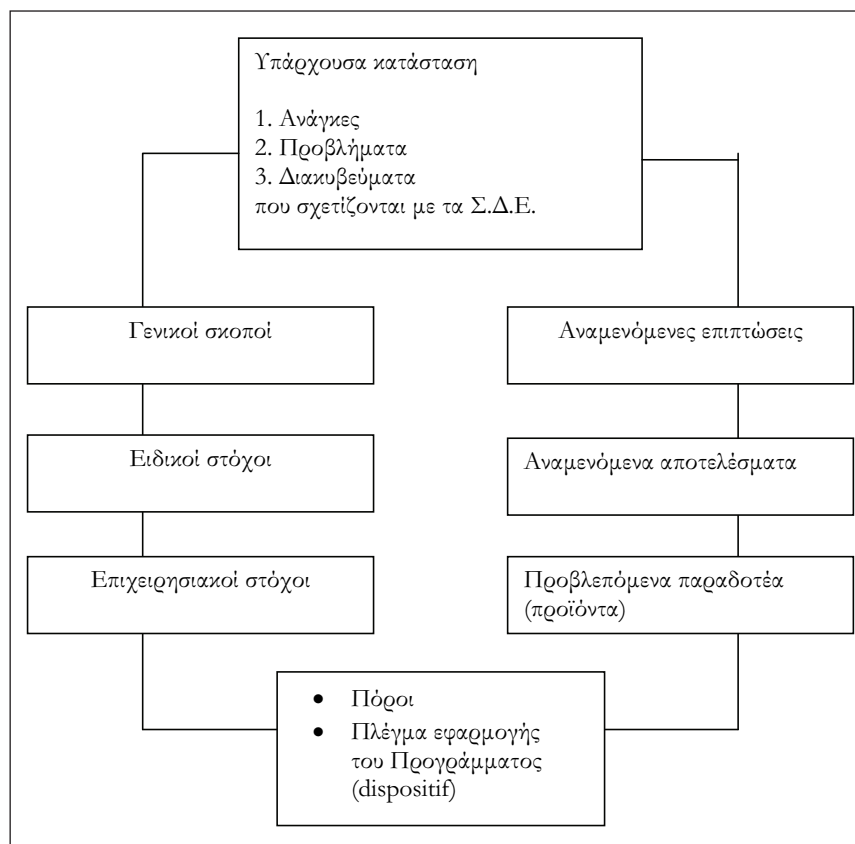
- ✓ Το κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο των προβλημάτων και των αναγκών στην αντιμετώπιση των οποίων θα συμβάλει το Πρόγραμμα ΣΔΕ.
- ✓ Οι διαστάσεις των προβλημάτων και των αναγκών αυτών.
- ✓ Οι υπάρχουσες και οι αναμενόμενες επιπτώσεις των προβλημάτων.
- ✓ Οι προσπάθειες που έχουν ήδη γίνει για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών.

2ο βήμα

Σύνδεση του σκοπού και των στόχων (ειδικών και επιχειρησιακών) του Προγράμματος με τα παραδοτέα, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τις ευρύτερες επιπτώσεις (βλ. σχήμα 2). Ειδικότερα ζητήματα που θα εξεταστούν είναι:

- ✓ η σύνδεση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων με την ήδη υπάρχουσα εμπειρία,
- ✓ οι διαδικασίες εκπόνησης και χρήσης των παραδοτέων,
- ✓ η συμβολή των αρμοδίων φορέων στην υλοποίηση των στόχων του Προγράμματος,
- ✓ η εμπλοκή τοπικών εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών φορέων.

Σχήμα 2
Κύκλος σχεδιασμού του Προγράμματος



Πηγή: Προσαρμογή πίνακα από το Commission Européenne. Fonds structurels communautaires (1999), συλλογή MEANS, τομ. 1, σελ. 92.

3ο βήμα

Συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων για την πορεία του Προγράμματος.

Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται:

- ✓ η σύντομη περιγραφή των δράσεων: των στόχων, των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και των παραδοτέων,
- ✓ συνεντεύξεις από τους συντελεστές του Προγράμματος,
- ✓ ο εντοπισμός κρίσιμων περιστατικών στα ΣΔΕ και σε κεντρικό επίπεδο,
- ✓ ο προσδιορισμός των δράσεων που είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του Προγράμματος,
- ✓ ο εντοπισμός των δυσκολιών και των προβλημάτων στην υλοποίηση του Προγράμματος,
- ✓ η εκπόνηση ενδιάμεσης έκθεσης.

4ο βήμα

Καθορισμός δεικτών, οι οποίοι θα βοηθήσουν την επιστημονική ομάδα να γνωρίζει έγκυρα και έγκαιρα την εξέλιξη του Προγράμματος ανά ΣΔΕ σε τακτές χρονικές περιόδους.

5ο βήμα

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων από τη λειτουργία των ΣΔΕ και του Προγράμματος στο σύνολό του. Ειδικότερα θα εξετάσουμε:

- ✓ τα αποτελέσματα του έργου,
- ✓ τους επωφελομένους,
- ✓ τις δυνατότητες επέκτασης,
- ✓ τις πιθανές καινοτομίες,
- ✓ τα πιθανά ορόσημα του Προγράμματος,
- ✓ τα παραδοτέα,
- ✓ τα πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα.

6ο βήμα

Συγγραφή της έκθεσης αξιολόγησης, διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για τη βελτίωση και την επέκταση του Προγράμματος.

IV. Από τη διαχειριστική στη συμμετοχική αξιολόγηση

Συνήθως, η εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διαχειριστικού τύπου, στο βαθμό που αποσκοπεί στη βελτιστοποίηση της χρήσης των υλικών πόρων ενός προγράμματος και στην καλύτερη αξιοποίηση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού.

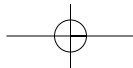
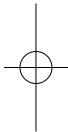
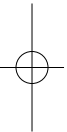
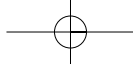
Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι χώροι κοινωνικών αντιπαράθεσεων και συνεπώς, παρά την επιστημονική θεμελίωση των μεθόδων αξιολόγησης, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε την εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση ως κοινωνικά ουδέτερη. Υποστηρίζουμε ότι η αποτελεσματικότητά της συναρτάται με την ανάπτυξη της συμμετοχής των συντελεστών του Προγράμματος στη συλλογική καταγραφή και στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στη διαδικασία υλοποίησής του. Προς αυτή την κατεύθυνση, η μελέτη αξιολόγησης αποβλέπει στην καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων και των προβλημάτων που θέτουν οι ίδιοι οι συντελεστές του Προγράμματος. Οι απαντήσεις που προσπαθούμε να διατυπώσουμε στα ερωτήματα και στα προβλήματα αυτά, με βάση την ανάλυση ερευνητικών δεδομένων, διευκρινίζουμε ότι αποτελούν προτάσεις προς συλλογική επεξεργασία από όλους τους εμπλεκόμενους: φορείς και επιστημονικό προσωπικό του Προγράμματος σε κεντρικό επίπεδο και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδης Δ., (1999), Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση, στο Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βεργίδης Δ., (2000α), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η συμβολή του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2000) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βεργίδης Δ., (2000β), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Βεργίδης Δ., (2001), Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Βεργίδης Δ. (επιμέλεια), (2003), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, κεφ. Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- CEDEFOP, (1997), *Μέθοδοι για την αξιολόγηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κατάρτισης, απασχόλησης και ανθρώπινων πόρων*, Θεσσαλονίκη.
- Commission europeenne. Fonds structurels communautaires, (1999α), *Evaluer les programmes socio-economiques. Conception et conduite d'une evaluation*, συλλογή MEANS, том. 1, Office de Publications officielles de Communantes europeennes, Luxembourg.
- Conseil Scientifique de l' Evaluation, (1996), *Petit guide de l' evaluation des politiques publiques*, La documentation Francaise, Paris.
- Demunter P., (2001), Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- European Commission, (1997), *Evaluating EU Expenditure Programmes. A guide. Ex post and intermediate evaluation*, Brussels DG XIX.
- Καραλής Θ., (1999), Διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση, στο Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- O.C.D.E., (1997α), *Guides des meilleurs pratiques a suivre pour l' evaluation*, αδημοσίευτο κείμενο.
- O.C.D.E., (1997β), *Promouvoir l' utilisation de l' evaluation de programmes*, αδημοσίευτο κείμενο.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Ελένη Χοντολίδου

Στα ΣΔΕ, σύμφωνα με τη θεωρία των Literacy Studies, υιοθετείται η αντίληψη των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies), δηλαδή, της αντίληψης ότι ο σημερινός εγγράματος πολίτης είναι εγγράματος σε αντικείμενα /επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών• ο σημερινός πολίτης οφείλει να γνωρίζει πώς να κινείται σε διάφορους τομείς/επιστημονικούς χώρους δραστηριοτήτων, συνεπώς, οφείλει να γνωρίζει και να είναι εξοικειωμένος με τις “γλώσσες” των χώρων αυτών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση των ΣΔΕ, αποφασίσαμε ότι ο βασικός πυρήνας γραμματισμού συγκροτείται από τρεις επιμέρους γραμματισμούς, οι οποίοι υπηρετούνται αντίστοιχα από τα εξής τέσσερα αντικείμενα: *γλωσσικός γραμματισμός* (literacy), με εξειδίκευση στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα, *αριθμητισμός* (numeracy), που υπηρετείται από το αντικείμενο των Μαθηματικών και *Πληροφορικός γραμματισμός* (information technology literacy & computer literacy), που υπηρετείται από την Πληροφορική.

Εκτός από αυτόν το βασικό κορμό αντικειμένων, τα ΣΔΕ αποσκοπούν και σε άλλους γραμματισμούς• αυτοί είναι ο *επιστημονικός γραμματισμός* (Science literacy), με βασικά στοιχεία από τις Φυσικές Επιστήμες, κυρίως από τη Φυσική, ο *γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία* (audio-visual literacy: Media literacy & visual literacy), ο οποίος αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων στα εικονικά σήματα καθώς και στη γλώσσα των ΜΜΕ, ο *κοινωνικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός* (social and environmental literacy), με αντικείμενα την Τοπική Ιστορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Τέλος, η προβληματική του *ελεύθερου χρόνου* και της αντίστοιχης διαχείρισής του διατρέχει ολόκληρο το πρόγραμμα των ΣΔΕ. Η *λογοτεχνία*, από την άλλη, είναι παρούσα στο πρόγραμμα του ΣΔΕ σε κάθε ευκαιρία (στο γλωσσικό γραμματισμό, στην Τοπική Ιστορία, στα διαθεματικά project που θα γίνονται στο σχολείο, στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου), αλλήλ δε συνιστά από μόνη της ένα ξεχωριστό γνω-

στικό αντικείμενο.

Η άθληση των εκπαιδευομένων προβλέπεται στο πλαίσιο της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου και είναι καλό να επιδιώκονται λύσεις από κάθε ΣΔΕ στο πλαίσιο και με τη βοήθεια της τοπικής κοινωνίας.

Όλα τα γνωστικά αντικείμενα στοχεύουν στον *κοινωνικό γραμματισμό* στον οποίον εντάσσεται η Ευρωπαϊκή διάσταση και η κοινωνία των πολιτών, η αντιρατσιστική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, η ευαισθητοποίηση, τέλος, απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα, επίσης, επιδιώκουν τη συστηματική καλλιέργεια και απόκτηση δεξιοτήτων με την παράλληλη πιστοποίησή τους, όπου αυτό είναι δυνατόν, για την κατοχύρωση των εκπαιδευομένων.

Η διαφορά μεταξύ των πολυγραμματισμών και του κλασικού ακαδημαϊκού προγράμματος διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική. Στο κλασικό πρόγραμμα διδασκαλίας λανθάνει η αντίληψη ότι οι συγκεκριμένες επιστήμες είναι πολύ σημαντικές και για το λόγο αυτό παιδαγωγικοποιούνται και μετασχηματίζονται σε γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, συνοδευόμενα από το αντίστοιχο κύρος και τη βαρύτητα των επιστημών τους. Λανθάνει, επίσης, η αντίληψη ότι η γνώση παράγεται μόνον από τις δυτικές κοινωνίες, η τέχνη και η κουλιτούρα είναι μόνον αυτή των δυτικών κοινωνιών. Το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν, αντίθετα υπάρχει σε αφθονία μία απέραντη φλυαρία περί αντικειμενικής επιστήμης, ουδέτερης παιδαγωγικής σύλληψης και αντικειμενικών στόχων (sic!). Οι ανάγκες των μαθητών δεν υπάρχουν στο πεδίο σύλληψης του προγράμματος αυτού, πολύ περισσότερο δεν υπάρχουν οι ανάγκες της κοινωνίας, ούτε βεβαίως και οι επιταγές της αγοράς εργασίας. Ο συγκεκριμένος χρόνος είναι σαν να μην υπάρχει στο ακαδημαϊκό σχολείο, τις περισσότερες φορές, και το μάθημα σαν να διεξάγεται σε χρονικό και πολιτισμικό κενό. Η αφετηρία εδώ είναι η επιστήμη και βασικός σκοπός η εξοικείωση των μαθητών με τα αντικείμενα των επιστημών αυτών με στόχο τη γνώση. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως προνόμιο των λίγων και "προικισμένων".

Στα προγράμματα που υιοθετούν την προβληματική των πολυγραμματισμών, προγράμματα ανοικτά που υιοθετούν τα καλύτερα στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής αντίθετα, η αφετηρία είναι η διάγνωση των κοινωνικών αναγκών σε γνώσεις αληθές και δεξιότητες (βασικές και κοινωνικές) των εκπαιδευομένων, οπότε χαρτο-

γραφούνται οι ανάγκες των πολιτών σήμερα και σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση ακριβώς αυτές τις ανάγκες¹. Αφετηρία εδώ είναι ο εκπαιδευόμενος στη σημερινή εποχή και όχι η στεγνή μετάδοση επιστημονικών γνώσεων. Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες βεβαίως περνούν από επιστημονική γνώση (κάποιες φορές επιπέδου ακαδημαϊκού σχολείου) αλλά με άξονα πάντοτε τον άνθρωπο που κάνει χρήση αυτής της γνώσης. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση, αυτοεκτίμηση και αυτο-επιβεβαίωση (self assertiveness).

Η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων είναι η διαφορά μεταξύ της θεώρησης του προγράμματος ως εννοιολογικής σύληψης και του προγράμματος ως "πράξης". Μία πρόχειρη προσέγγιση στο πρόγραμμα που έχουμε σχεδιάσει θα μπορούσε να το εντάξει στα προγράμματα στόχων. Αυτό δεν είναι σωστό, καθώς το πρόγραμμα αυτό είναι μία σύζευξη *προγράμματος διαδικασίας/μεθόδου και προγράμματος στόχων* (Χειμαριού 1988), με την έννοια πως επιχειρούμε να ισορροπήσουμε μεταξύ της ακαδημαϊκής προσέγγισης της γνώσης που διδάσκεται και αφομοιώνεται με τρόπο δημιουργικό και συμμετοχικό και της στεγνής (ενίοτε και στυγνής) πιστοποίησης δεξιοτήτων μέσω "αντικειμενικών" "σκληρών" εξετάσεων. Στο πρόγραμμα των ΣΔΕ το κέντρο βάρους βρίσκεται:

- ✓ στη *μέθοδο διδασκαλίας*, που στηρίζεται πολλές φορές στη μέθοδο project, στην *ομαδική διδασκαλία* και στην αυτενέργεια των εκπαιδευομένων

¹ Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να θίξουμε με συντομία το ζήτημα του προσανατολισμού του σχολείου στις κοινωνικές ανάγκες και, κατ' επέκταση, στην αγορά εργασίας. Υπάρχει μία λεπτή διαχωριστική γραμμή και αυτήν προσπαθούμε να μην ξεπεράσουμε. Το σχολείο μπορεί να είναι τόσο ακαδημαϊκό, ώστε να είναι ελιτίστικο και μπορεί, επίσης, να είναι τόσο προσανατολισμένο στην εκάστοτε εφήμερη αγορά εργασίας, ώστε να μη συνιστά καθόλου σχολείο αλλά να είναι μία απλή και ρηχή κατάρτιση μικρής εμβέλειας και χρονικής διάρκειας. Στην Ευρώπη αλλά και στην Αμερική υπάρχει μία πλούσια παράδοση σχολείων που επιχειρούν να κερδίσουν το στοιχείο αυτό, δηλαδή να φτιάξουν προγράμματα σπουδών που ταυτοχρόνως προσφέρουν στο μαθητή γνώσεις αλλά και είναι προσανατολισμένα στην κοινωνία για την οποία προετοιμάζουν τους μαθητές τους. Μεταξύ των δύο ακραίων σημείων, του ακαδημαϊκού ελιτίστικού σχολείου και της επαγγελματικής κατάρτισης, το ΣΔΕ επιχειρεί να βρει τη φυσιογνωμία και τον πολιτικό και παιδαγωγικό του προσανατολισμό. Ειδικότερα, το πρόγραμμα των ΣΔΕ, καθώς εξ ορισμού δεν είναι ακαδημαϊκό πρόγραμμα, οφείλει να διακριθεί από τις μέχρι σήμερα πρακτικές και παραδείγματα σχολείων μη-ακαδημαϊκού προσανατολισμού στην Ελλάδα. Α.χ. οφείλει να διακριθεί από τις σχολές μαθητείας, αλλά και από τα εσπερινά και από τα προγράμματα κατάρτισης. Το πρόγραμμα των ΣΔΕ δεν είναι ακαδημαϊκό και ταυτοχρόνως δεν υποβαθμίζει τη σχολική γνώση ούτε και υπόσχεται εύκολες λύσεις και συνταγές.

- ✓ στη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος, με την έννοια ότι απαραίτητη προϋπόθεση γαι την επιτυχή εφαρμογή του είναι τόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτών που θα το διδάξουν, όσο και η ενεργός συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου
- ✓ στην πιστοποιημένη, κατά το δυνατόν, γνώση και δεξιότητες, καθώς η ευκαιρία αυτού του σχολείου είναι ίσως και η τελευταία για τους εκπαιδευομένους, προκειμένου αυτοί να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία με καλύτερους όρους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Το πρόγραμμα που έχουμε σχεδιάσει ως ομάδα σχεδιασμού λειτουργεί ως πρόταση και κείμενο ζύμωσης με όλα τα ΣΔΕ και όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτές και παράγοντες αυτών των σχολείων. Υιοθετώντας τον ορισμό του Lawrence Stenhouse για το πρόγραμμα διδασκαλίας, μπορούμε να πούμε πως σχεδιάσαμε ένα πρόγραμμα ως: « *μία απόπειρα κοινοποίησης των βασικών στοιχείων και αρχών μιας εκπαιδευτικής πρότασης κατά τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να επιδέχεται λεπτομερή κριτική εξέταση και να είναι δυνατό να μεταφερθεί με επιτυχία στην πράξη*» (Stenhouse 1975). Η πρότασή μας δεν είναι μία αφηρημένη επιστημονική σύλληψη αλλά μία πολιτισμική κατασκευή η οποία προκύπτει από τη σύζευξη των επιμέρους επιστημών/κλάδων που εξυπηρετούν όσους γραμματισμούς θεωρήσαμε ότι είναι απαραίτητοι για το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ και των βασικών παραδοχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η προσέγγισή μας στο χώρο των *Σπουδών Προγραμμάτων* (Curriculum Studies), συνεπώς, είναι πολιτισμική, με την έννοια πως εστιάζουμε στις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας (ως αποτέλεσμα ύπαρξης και εφαρμογής αυτού του προγράμματος) και όχι στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία.

Το πρόγραμμα σπουδών που σχεδιάσαμε βασίζεται και χρησιμοποιεί πολύ την *έρευνα δράσης* (κυρίως η χειραφετητική της διάσταση), καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει ερευνητής στην τάξη του και από στεγνός αναμεταδότης γνώσεων συν-παραγωγός γνώσης μαζί με τους μαθητές του.² Η διδασκαλία στα ΣΔΕ τοποθετεί και

² Η βιβλιογραφία στο ζήτημα αυτό είναι τεράστια και ήδη υπάρχουν πολλά κείμενα δημοσιευμένα σε ελληνικά περιοδικά. Βλ. ενδεικτικά: Hopkins, David (1985), *A teacher's guide to classroom research*, Milton Keynes: Open University Press, 23–45. Nixon, John, ed. (1981), *A teacher's guide to action research: evaluation, inquiry and development in the classroom*, London: Grand McIntyre. Κατσαρού, Ελένη (1994), «Ενεργητική συμμετοχική έρευνα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 18-22. Μπαγάκης, Γιώργος

τον εκπαιδευτή ενηλίκων στη θέση αυτού που αναζητά τη γνώση. Γι' αυτό στον τρόπο διδασκαλίας υιοθετούμε τη μεθοδολογία του project που δεν ευνοεί την ύπαρξη προκαθορισμένων και έτοιμων απαντήσεων. Ο εκπαιδευτής συντονίζει και καθοδηγεί, αλλήλ, εξίσου με τους εκπαιδευομένους, μαθαίνει και ο ίδιος. Η πορεία των εργασιών είναι μία ανακαλυπτική διαδικασία εξίσου σημαντική και για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό.

Κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει αναπτυχθεί από έναν ή δύο ειδικούς επιστήμονες/ερευνητές του αντίστοιχου πεδίου σε ένα μικρό πρόγραμμα διδασκαλίας (curriculum). Καθώς το κάθε αντικείμενο συνιστά στη σύληψη του ένα σύστημα, δε θα μπορούσαμε παρά να αντιμετωπίσουμε τα επιμέρους στοιχεία του (γενική φιλοσοφία, σκοπούς, στόχους, μεθοδολογία, αξιολόγηση των μαθητών) επίσης με συστημικό τρόπο. Για κάθε γνωστικό αντικείμενο, λοιπόν, οι συγγραφείς του αναφέρονται αναλυτικά στα εξής επιμέρους αλληληνδεδετα στοιχεία:

- ✓ αναγκαιότητα διδασκαλίας του αντικειμένου
- ✓ καθορισμός αντικειμένου (περιεχόμενο γνωστικής περιοχής)
- ✓ σκοπός διδασκαλίας του αντικειμένου (ενδεχομένως σε σχέση με ισχύον πρόγραμμα στο Γυμνάσιο)
- ✓ επιμέρους στόχοι/αναφορά σε δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι
- ✓ περιεχόμενο του αντικειμένου
- ✓ διδακτική μεθοδολογία
- ✓ αξιολόγηση μαθητών.

Τα γνωστικά αντικείμενα διαμορφώνονται ως εξής σύμφωνα με τους γραμματισμούς που υιοθετήσαμε:

(1993), «Θεωρητικά και μεθοδολογικά στοιχεία στις καινοτομίες των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 16-19. Σουβατζή, Δέσποινα (1993), «Όταν αναζητούμε τις απαντήσεις στην πράξη ή η καταγραφή μιας εμπειρίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 45-47.

	γραμματισμοί	γνωστικά αντικείμενα
κοινωνικός γραμματισμός	γλωσσικός γραμματισμός (literacy)	Ελληνικά – Αγγλικά
	αριθμητισμός (numeracy)	Μαθηματικά
	πληροφορικός γραμματισμός (information technology literacy ή computer literacy)	Πληροφορική
	επιστημονικός γραμματισμός Science literacy	Φυσικές Επιστήμες
	γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία (audio-visual literacy) γραμματισμός στα ΜΜΕ & visual literacy	Γραμματισμός στα ΜΜΕ Οπτικός γραμματισμός
	κοινωνικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός (social and environmental literacy) Ιστορικός γραμματισμός Περιβαλλοντικός γραμματισμός	Ιστορία και Τοπική Ιστορία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Κοινωνική Εκπαίδευση

Η πρότασή μας για το πρόγραμμα του ΣΔΕ συνοδεύεται από πρόταση για σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας (Επαγγελματικός Προσανατολισμός ή Αγωγή Σταδιοδρομίας), καθώς και για την ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευομένων.

Η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος των ΣΔΕ προϋποθέτει την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε αυτό, τόσο σε ζητήματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων και γενικότερης ευαισθητοποίησης, όσο και διδακτικής μεθοδολογίας των γνωστικών αντικειμένων τους.

ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

1. Βασικές αρχές

Το Πρόγραμμα Σπουδών ενός εκπαιδευτικού θεσμού ή ενός γνωστικού αντικείμενου αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλουν να σκέφτονται, να δρουν και να ενεργούν όλα τα άτομα που καλούνται να υπηρετήσουν αυτό το θεσμό ή να διδάξουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Με την έννοια αυτή μπορεί να είναι πολύ περιοριστικό αλλή και πάρα πολύ ευέλικτο και γενικό. Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι από τη φύση του ένας ευέλικτος δημόσιος εκπαιδευτικός θεσμός, αφού έχει ως στόχο την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων, τα οποία για διάφορους λόγους –μεταξύ αυτών και της μη ευελιξίας του τυπικού σχολείου– εγκατέλειψαν το σχολείο. Με βάση αυτήν την αρχή, την εμπειρία που αποκόμισαν οι διδάσκοντες σε αυτά για ενάμιση περίπου χρόνο, την ανταλλαγή των απόψεων μεταξύ των διδασκόντων, τη διεθνή εμπειρία και τη σχετική βιβλιογραφία καταλήξαμε στις εξής γενικές αρχές:

α) με δεδομένο ότι τα ΣΔΕ έρχονται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, δεν είναι δυνατό να ακολουθηθεί μια ενιαία σειρά στη διδασκαλία της ύλης του γνωστικού αντικείμενου,

β) με δεδομένο ότι το επίπεδο των εκπαιδευομένων στο γλωσσικό γραμματισμό (ιδιαίτερα στον αγγλοαμερικανικό) παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία, δεν είναι δυνατό να ακολουθηθεί πιστά ένα πολύ συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών με πολύ συγκεκριμένες προδιαγραφές ως προς την ύλη,

γ) με δεδομένη την ποικιλία προσδοκιών, επιδιώξεων, επιπέδων, επιθυμιών, αλλή και της ευελιξίας του Ωρολογίου Προγράμματος των ΣΔΕ, οι «Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών» μπορούν να λειτουργήσουν ως «δεξαμενή» (ή ομπρέλα) από την οποία μπορεί να αντλήει ο εκπαιδευτής τους στόχους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες που πρόκειται να εφαρμόσει,

δ) η διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας γίνεται στο βαθμό που αυτή

εξυπηρετεί ανάγκες ορθογραφίας και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας. Έγινε προσπάθεια στο κεφάλαιο του Εμπλουτισμού να συνδυαστούν προσδοκώμενες δεξιότητες με διδασκαλία συγκεκριμένων μορφοσυντακτικών στοιχείων, αλλά δεν κατέστη δυνατός ο συνδυασμός,

ε) παρόλο ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ διαρκεί δύο χρόνια, δεν κρίθηκε σκόπιμο να γίνει στο κείμενο η διάκριση αυτή, λόγω της φύσης του γνωστικού αντικειμένου και της ποικιλίας αφετηρίας των εκπαιδευομένων,

στ) η διδακτική φιλοσοφία και μεθοδολογία βασίζεται στην παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών, η οποία υιοθετεί οποιαδήποτε διδακτική μεθοδολογία και η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά: μαθητοκεντρισμός, βιωματική προσέγγιση, κείμενα με νόημα,

ζ) το σύνολο των κειμένων που ακολουθούν ονομάστηκε «Προδιαγραφές Προγράμματος Σπουδών (ΠΠΣ)» για να τονιστεί ο χαρακτήρας της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας του Προγράμματος στις διάφορες μαθησιακές και άλλες συνθήκες,

η) το σώμα των «Π.Π.Σ.» αποτελείται από δύο κείμενα, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά και επεξηγηματικά. Στο πρώτο οριοθετείται η φιλοσοφία, οι στόχοι, το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, ενώ στο δεύτερο εμπλουτίζεται ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στο πρώτο κείμενο.

2. Παιδαγωγική οριοθέτηση του γνωστικού αντικειμένου

2.1. Αναγκαιότητα

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί την τελευταία δεκαετία στις χώρες του δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν οι χαλαρές διαπροσωπικές και, γενικότερα, κοινωνικές σχέσεις, η εντατικοποίηση στον εργασιακό τομέα, η φιλελευθεροποίηση της οικονομίας, η υπερπαραγωγή, ο βομβαρδισμός με νέες γνώσεις και πληροφορίες, η τεχνολογική ανάπτυξη και η τυποποίηση του ελεύθερου χρόνου, προϋποθέσεις, οι οποίες δημιουργούν μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και διαχείριση των κοινωνικών και εργασιακών σχέσεων αλλά και για την κατανόηση του νέου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο καλείται

να ζήσει ο σύγχρονος άνθρωπος. Ο λόγος, προφορικός και γραπτός, που παράγεται από τα άτομα και επενδύει τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό το περιβάλλον κουβαλά μαζί του και όλα τα νοήματα που παράγουν αυτές. Η κατανόηση, λοιπόν, του σύγχρονου περιβάλλοντος περνά αναγκαστικά μέσα από την κατανόηση του λόγου που παράγεται από τα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτό.

Σήμερα υφίσταται μια ποικιλία μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και μια ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Υφίσταται μια γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό – με την ευρύτερη έννοια – επίπεδο. Παρά τη γλωσσική παγκοσμιοποίηση που διενεργείται μέσω της αγγλοαμερικανικής, οι διάφορες γλώσσες αλλά και οι διάφορες εκδοχές της αγγλοαμερικανικής κάνουν εμφανή την παρουσία τους στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα σε παγκόσμιο επίπεδο και οι νέες τεχνολογίες, ως παραγωγοί πολυμεσικών προϊόντων, παράγουν πολυτροπικά νοήματα μέσα από γλωσσικές μορφές, φόρμες και στιλ. Η αγγλοαμερικανική ούτως ή άλλως έχει έναν κυρίαρχο λόγο μεταξύ των γλωσσών που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως και κάνει έντονη την παρουσία της, με διάφορες μορφές, σε διάφορα επίπεδα και διάφορους βαθμούς, σε όλες σχεδόν τις εγγράμμες κοινωνίες, σε σημείο, μάλιστα, που η μη στοιχειώδης γνώση της αγγλικής να δυσκολεύει συχνά, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, την επικοινωνία και τον έλεγχο της ζωής των ατόμων.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα που δεν τελείωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και βρίσκονται σήμερα σε ηλικία γύρω στα 20 με 30 χρόνια και δεν μπορούν να φοιτήσουν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για λόγους οικονομικούς, προσωπικούς (υγείας, ψυχολογικούς) και άλλους βρίσκονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση κοινωνική, η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της δεξιότητες, τις οποίες δεν απέκτησαν στο σχολείο, λόγω της πρώιμης εγκατάλειψής του αλλά ούτε – πιθανόν – εξοικειώθηκαν με την κατάσταση αυτή ευρισκόμενοι εκτός σχολείου. Θεωρούμε ότι ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη δυσκολία της προσέγγισης και κατανόησης της κατάστασης οφείλεται στο λόγο και ιδίως στο γραπτό λόγο. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά δεν έχουν αποκτήσει τον απαραίτητο γραμματισμό σε ελληνική γλώσσα, ο οποίος θα τους επιτρέψει να ελέγξουν τη

ζωή τους διά του γραπτού λόγου. Άρα, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα, η κατανόηση των κειμένων αυτών και η εκμάθηση μιας μεταγλώσσας, με την οποία «μεταφράζονται» από τους ειδικούς τα διάφορα κείμενα, αλλά η ταυτόχρονη βίωση, επικοινωνία, παραγωγή και χρήση των διαφόρων –πρωτίστως– χρηστικών και αισθητικά επεξεργασμένων (λογοτεχνικών) κειμένων και η κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού που τα συνοδεύει και τα καθορίζει μορφοσυντακτικά και νοηματικά. Επίσης, είναι πολύ πιθανόν να μην έχουν αποκτήσει και τον απαραίτητο σε ένα άτομο που ζει σε μη αγγλόγλωσσο περιβάλλον γραμματισμό σε αγγλοαμερικανική γλώσσα. Γι' αυτό, χρειάζονται τα άτομα αυτά μια επαφή και εξοικείωση με πραγματικές συνθήκες, οι οποίες επενδύονται, εν όλω ή εν μέρει, με αγγλοαμερικανική γλώσσα και μια ενασχόληση με αφηρημένες δομές και γραμματική μεταγλώσσα. Άρα, είναι ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι αυτοί τον απαραίτητο γλωσσικό γραμματισμό, σε ελληνική και αγγλοαμερικανική γλώσσα, που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με άνεση στη ζωή και στην κοινωνία.

2.2. Καθορισμός

Ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελούσε πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου, αλλά με μία έννοια στενότερη από αυτήν που έχει αποκτήσει σήμερα, αφού στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα με την έννοια του γλωσσικού γραμματισμού εννοούσαν έως πρόσφατα –και ορισμένα εννοούν και σήμερα– την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας. Όμως σήμερα ο όρος δε σημαίνει απλά μόνο την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να αντιμετωπίζει με άνεση τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινή του ζωή και σχετίζονται με το γραπτό λόγο και τα προϊόντα του. Για παράδειγμα, γλωσσικός γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα και έχουν αυτά ορισμένο ρόλο, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, με το ρόλο που αυτό παίζει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο κτλ. Ακόμη, σε ένα δεύτερο

επίπεδο, γλωσσικός γραμματισμός είναι η ικανότητα να διακρίνει κανείς το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ένα κείμενο και τα νοήματα που προσδίδει το πλαίσιο αυτό στο κείμενο* με άλλα λόγια, να κατατάσσει, ασύνειδα και, αν είναι δυνατό, και συνειδητά τα κείμενα σε «είδη λόγου», τα οποία είναι κατηγορίες, οι οποίες παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του κειμένου και των αναγνωστικών συνηθειών και διαμορφώνουν, αλλά και περιορίζουν, τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης από το κείμενο.

Η λέξη «είδος λόγου» (genre) στη θεωρία της λογοτεχνίας χρησιμοποιείται, όταν αναφερόμαστε σε διαφορετικές κατηγορίες γραφής. Η διάκριση των ειδών δε γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά τους αλλά με βάση τους κανόνες για την ανάγνωσή τους, που είναι κοινοί για τα μέλη της «αναγνωστικής» κοινωνίας. Οι τρόποι ανάγνωσης που επικρατούν σε μια κοινωνία προσφέρουν μια γκάμα από ειδοηγικές κατηγορίες, μέσα από τις οποίες μπορούν να διαβαστούν τα κείμενα, π.χ. μια κινηματογραφική ταινία μπορεί να την «αναγνώσει» κάποιος ως κωμωδία και κάποιος άλλος ως δράμα, ένα απόσπασμα της Βίβλου ένας ιστορικός να το «αναγνώσει» ως ιστορία, ενώ ένας πιστός ως προφητικό λόγο (παράβαλε το παράδειγμα της αγγελίας, την οποία οι Ινδοί τη θεωρούν ιερό ζώο και δεν την ενοχλούν, ενώ άλλοι τη σφάζουν και τη μαγειρεύουν ή της ντομάτας, που άλλοι τη θεωρούν φρούτο, άλλοι λαχανικό και άλλοι ότι περιέχει δηλητήριο).

Τα είδη γραφής είναι κανόνες, οι οποίοι περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας και ο αναγνώστης κατασκευάζουν το νόημα στα κείμενα, αλλά ταυτόχρονα είναι απαραίτητοι, αφού μας καθιστούν ικανούς να τα διαβάζουμε, π.χ. η φράση «ανεβαίνει το θερμόμετρο στη Σοφοκλέους» έχει διαφορετική σημασία σε έναν τίτλο εφημερίδας, διαφορετική σε μια διαφήμιση και διαφορετική σε ένα τοιχογράφημα, που υπογράφεται από μια ομάδα αναρχικών. Τα κείμενα διαβάζονται και κατανοούνται μέσω του είδους στο οποίο ανήκουν, π.χ. το ποίημα «ο Ύμνος εις την ελευθερίαν» του Δ. Σολωμού έχει διαφορετική σημασία ως εθνικός ύμνος και διαφορετική ως λογοτέχνημα.

Ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί, λοιπόν, ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής και οι επιμέρους τομείς του (ανάγνωση, γραφή, λεξιλόγιο, γραμματική) θεωρούνται δραστηριότητες με κοινωνικοπολιτισμικά μηνύματα, τα οποία σε τελευταία ανάλυση είναι πολιτικά. Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας μέσα σε αυτό το πλαίσιο

ισοδυναμεί με τη διδασκαλία απόψεων, πολιτισμικών στάσεων και κοινωνικών κανόνων. Τα είδη λόγου ενταγμένα μέσα σε αυτή τη λογική εκφράζουν τις διαφορετικές κατηγορίες των κοινωνικών κανόνων και πολιτισμικών στάσεων, που είναι φορείς και διαφορετικών απόψεων, και με την ενασχόληση με αυτά στην εκπαιδευτική πράξη ενδυναμώνονται οι μαθητές σε κοινωνικούς τομείς, στους οποίους δεν έχουν πρόσβαση.

2.3. Σκοπός

Με τον καθορισμό του γνωστικού αντικείμενου γίνεται εμφανής και ο σκοπός που θα πρέπει να έχει η ενασχόληση στο σχολείο με τη γλώσσα, μητρική και ξένη. Βασικοί σκοποί θα πρέπει να είναι: α) η βελτίωση του βαθμού της νέας ελληνικής που κάνουν χρήση οι εκπαιδευόμενοι τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, ώστε να αυξήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το επίπεδο του γλωσσικού γραμματισμού που κατέχουν και β) η απόκτηση ενός αριθμού γλωσσικών δεξιοτήτων σε αγγλοαμερικανική γλώσσα, ώστε να αποκτήσουν ένα επίπεδο γραμματισμού που θα επιτρέπει να κατανοούν και να παράγουν λόγο που είναι συχνής χρήσης σε περιβάλλοντα όπου συχνάζουν αλλόγλωσσοι πολίτες.

Οι εκπαιδευόμενοι στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, λόγω του επιπέδου γραμματισμού που έχουν αποκτήσει στο μεταξύ στην κοινωνία και την κατάλληλη βελτίωση αυτού κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, θα βρίσκονται στο τέλος των σπουδών τους σε υψηλότερο επίπεδο από ό,τι οι τελειόφοιτοι μαθητές του κλασικού Γυμνασίου.

2.4. Στόχοι

Ειδικότερα, με τις μεθοδολογικές τεχνικές και με τις δραστηριότητες επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του διετούς κύκλου μαθημάτων να είναι σε θέση:

Ι. Όσον αφορά τη νέα ελληνική

- ✓ να διαβάζουν με άνεση και να κατανοούν τα νοήματα εκτεταμένων γραπτών κειμένων, που παράγονται από τα Μ.Μ.Ε. (ειδήσεις, ρεπορτάζ, χρονογραφήματα, κόμικς, θεατρικός λόγος, σχόλια, τίτλοι κτλ.), από τη διοίκηση δημόσιων (νόμοι, εγκύκλιοι, ανακοινώσεις, ειδοποιήσεις κτλ.) και ιδιωτικών φορέων (προ-

σφορές, αναλύσεις, οδηγίες κτλ.)

- ✓ να παράγουν κείμενα μικρής έκτασης που απευθύνονται σε κοινό (ανακοινώσεις, ειδοποιήσεις, επιστολές, αναφορές κτλ.) και σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (τυπικές επιστολές, αιτήσεις, ευχαριστήρια, διαμαρτυρίες κτλ.)
 - ✓ να διαβάζουν κριτικά και να κατανοούν κείμενα μικρής έκτασης (διαφημίσεις, συνθήματα, λογαριασμοί κτλ.) καθώς και τα ιδιαίτερα υπονοήματα που φέρνουν μαζί τους αυτά
 - ✓ να παράγουν, με σχετική άνεση, σύντομης έκτασης κείμενα (διαφημίσεις, συνθήματα, παραγγελίες, πινακίδες κτλ.)
 - ✓ να παρουσιάζονται σε κοινό και να εκφράζουν προφορικά εμπειρίες, επιχειρήματα, παράπονα, αιτήματα κτλ.
 - ✓ να κατανοούν τον προφορικό λόγο καθημερινής χρήσης
 - ✓ να κάνουν λόγο για πολύ βασικά θέματα της δομής της νέας ελληνικής (μεταγλωσσική ορολογία, ορθογραφία, δομή πρότασης κτλ.)
- II. Όσον αφορά την αγγλοαμερικανική
- ✓ να επικοινωνούν προφορικά με στοιχειώδη άνεση σε χώρους εκτός Ελλάδας, όπου η αγγλοαμερικανική χρησιμοποιείται ως γλώσσα επικοινωνίας (χαιρετισμοί, απλές συνηθισμένες ερωτήσεις κτλ.)
 - ✓ να κατανοούν διάφορες πινακίδες, που βρίσκονται σε πολυσύχναστους ή και τουριστικούς χώρους
 - ✓ να κατανοούν βασικές οδηγίες χρήσης
 - ✓ να κατανοούν ονομασίες εντολών σε ηλεκτρονικά μηχανήματα (Η/Υ, στερεοφωνικά, ραδιόφωνα κτλ.)
 - ✓ να δίνουν προφορικά ορισμένες βασικές εντολές
 - ✓ να κάνουν, προφορικά και γραπτά, μικρές περιγραφές.

Πιο ειδικά, οι επιμέρους στόχοι που επιδιώκεται να κατακτηθούν φαίνονται στον πίνακα 1.

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ		ΠΑΡΑΓΩΓΗ	
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ	ΑΓΓΛΟ/ΚΗ	ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ΑΓΓΛΟ/ΚΗ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	– προσκλήσεις – αιτήσεις – παράπονα – ειρωνικός λόγος – προσβολές – διαμαρτυρίες – περιγραφές – αφηγήσεις – ειδήσεις – πληροφορίες – θεατρικός λόγος – συζητήσεις – συνθήματα – οδηγίες – τηλεφωνική επικοινωνία	– χαιρετισμοί – απλές ερωτήσεις (καταγωγή, διαμονή, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.) – απλές περιγραφές – απλές πληροφορίες – έναρξη τηλεφωνικής επικοινωνίας	– προσανατολισμός κατεύθυνσης – αίτηση – πρόσκληση – τηλεφωνική επικοινωνία	– χαιρετισμοί – απλές ερωτήσεις – απλές περιγραφές – απλές ερωτήσεις – οδηγίες χρήσης – έναρξη επικοινωνίας
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	– συχνόχρηστες πινακίδες – διαφημίσεις – σύμβολα – οδηγίες χρήσης – τιμές προϊόντων – τιμολόγια οργανισμών – μενού – ειδοσεογραφικός λόγος – σχολιογραφικός λόγος – τίτλοι – κινηματογραφικοί υπότιτλοι – αποδείξεις – ετικέτες προϊόντων – οδηγίες χρήσης κτλ. φαρμάκων – τηλεφωνικός κατάλογος – ημερολόγιο – λεξικά	– συχνόχρηστες πινακίδες – διαφημίσεις – εντολές του Η/Υ – εντολές ηλεκτρονικών συσκευών – βασικές οδηγίες χρήσης – απλές επιστολές – χρήση λεξικών	– αιτήσεις – υπομνήματα – περιγραφές – πινακίδες – τιμολόγια – αναφορές – συμπλήρωση εντύπων – ετικέτες προϊόντων – περίληψη – κατάλογοι – μικρά λεξικά – λεζάντες	– μικρές πινακίδες – απλές επιστολές – μικρά γλωσσάρια

Πίνακας 1

2.5. Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο στο γλωσσικό γραμματισμό δεν μπορεί να οριοθετηθεί με αυστηρά κριτήρια. Με δύο λέξεις, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η αρχή και το τέλος του περιεχομένου είναι προφορικά και γραπτά κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούνται από τα μέλη μιας κοινωνίας για τη μεταξύ τους επικοινωνία και με αφορμή τα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα κατανοήσουν και θα παραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Για μεθοδολογικούς καθαρά λόγους θεωρούμε ότι το περιεχόμενο θα επικεντρώνεται γύρω από: α) χρηστικά κείμενα και β) θέματα της δομής της νέας ελληνικής και αγγλοαμερικανικής (για τα αισθητικά επεξεργασμένα κείμενα βλ. στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Στον τομέα των χρηστικών κειμένων μπορεί να περιληφθεί ένας μεγάλος αριθμός κειμένων για τη νέα ελληνική, όπως: αιτήσεις, προσκλήσεις, τιμολόγια ΔΕΗ, ΟΤΕ κτλ., ευχετήριες κάρτες, ειδήσεις από τις εφημερίδες και την τηλεόραση, προφορικές αφηγήσεις, υπομνήματα, αναφορές, νομοθετικά κείμενα, έντυπα προς συμπλήρωση, τρίπτυχα κοινωφελών οργανισμών, διαφημίσεις, πινακίδες διάφορες, προφορικές μαγνητοφωνημένες συζητήσεις, κόμικς, θεατρικά έργα, συμβόλαιο, οδηγίες χρήσης, επιστολές, βιογραφικό σημείωμα, διάλεξη, αυτοπαρουσίαση, ετικέτες προϊόντων, σελίδες Internet κτλ.

Για την αγγλοαμερικανική τα κείμενα αυτά μπορούν να περιοριστούν στα πιο συχνόχρηστα, όπως: αιτήσεις, προσκλήσεις, ευχετήριες κάρτες, ειδήσεις, απλά έντυπα προς συμπλήρωση, διαφημίσεις, πινακίδες διάφορες, προφορικές μαγνητοφωνημένες επικοινωνίες, κόμικς, απλές οδηγίες χρήσης, απλές επιστολές, αυτοπαρουσίαση, ετικέτες προϊόντων, εντολές ηλεκτρονικών μηχανημάτων, σελίδες Internet κτλ.

Στον τομέα των θεμάτων δομής της γλώσσας είναι απαραίτητο να περιληφθούν τα εξής θέματα: α) *όσον αφορά τη νέα ελληνική*: βασικοί όροι της γραμματικής μεταγλώσσας (άρθρο, ουσιαστικό, ρήμα κτλ.), ορισμένοι βασικοί ορθογραφικοί κανόνες, όχι συχνόχρηστοι μορφολογικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων, βασικά στοιχεία δομής της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, κατηγορούμενο), στοιχεία της δομής και της οργάνωσης του προφορικού και του γραπτού λόγου, η λειτουργία της μεταφοράς και στοιχεία υφοβιολόγας. β) *όσον αφορά την αγγλοαμερικανική*: τα γράμματα, η προφορά, βασικά στοιχεία δομής της πρότασης, βασικές δομικές διαφορές από τη νέα ελληνική, βασικοί ορθογραφικοί κανόνες.

Θεματολογικά, το περιεχόμενο των μαθημάτων μπορεί να κινηθεί ενδεικτικά γύρω από τους παρακάτω άξονες και τα παρακάτω επιμέρους θέματα:

I. Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ (ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΚΙ ΕΓΩ)

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– αυτοβιογραφικό – βιογραφικό – αυτοπαρουσίαση – συνέντευξη – αίτηση για εργασία – τρίπτυχα κοινωφελών οργανισμών – συστατικές επιστολές – συμπλήρωση διαφόρων εντύπων – ζώδια – κουτσομπολιό, παραπολιτικός λόγος – σκανδαλοθηρικά κείμενα – επιστολή	– μορφολογία ρήματος και επιθέτου – ορθογραφικοί κανόνες, – δομή ερωτήσεων, ερωτηματικές προτάσεις – δομή βιογραφικού	– απλή περιγραφή του εαυτού – απλή περιγραφή του άλλου – αυτοπαρουσίαση – γνωριμία – σύσταση	– το ρήμα της αγγλοαμερικανικής – η προφορά – στοιχεία των αντωνυμιών – ορθογραφικοί κανόνες

II. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– νόμοι – εγκύκλιοι – δικανικός λόγος – αιτήσεις – προσκλήσεις – διαμαρτυρίες – διαφημίσεις – κείμενα ψυχαγωγικού περιεχομένου	– ενεργητική – παθητική φωνή	– απαγορευτικές πινακίδες	– η άρνηση στην αγγλοαμερικανική

III. Η ΦΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ (Η ΠΟΛΗ ΚΑΙ Η ΥΠΑΙΘΡΟΣ)

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– κείμενα για τη θάλασσα, το βουνό κ.λπ. – σεισμοί – ρεπορτάζ – εκδηλώσεις – κείμενα οργανώσεων για την προστασία του περιβάλλοντος	– ουσιαστικά	– μεγαλουπόλεις Αγγλίας και Η.Π.Α.	– συνοχή κειμένου – επιρρήματα

IV. ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– συνταγές – ρεπορτάζ – περιγραφές τροφίμων – ετικέτες τσιγάρων – ετικέτες τροφίμων – ετικέτες κρασιών – ετικέτες φαρμάκων	– προστακτική – β' πρόσωπο	– ετικέτες προϊόντων – διατροφικές συνήθειες Αγγλοαμερικανών	– ενεργητική – παθητική φωνή

V. ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– ιστορικά κείμενα – προσωπικότητες της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας – πίνακες με ιστορικούς σταθμούς – συγκριτικοί πίνακες γεγονότων – χρονολόγια – ημερολόγια – βιογραφίες	– χρόνοι του ρήματος – έκφραση παρελθόντος	– ιστορικές προσωπικότητες Αμερικής και Αγγλίας – Χρονολόγιο αμερικανικής ιστορίας	– συνοχή λόγου σε ιστορικά κείμενα

IV. ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– κείμενα επιστημονικής φαντασίας – επιστημονικά κείμενα για το διάστημα – λόγος μέντιουμ – τηλεφωνικοί κατάλογοι – οδηγίες χρήσης ηλεκτρονικών μηχανημάτων – ωροσκόπια	– χρόνοι του ρήματος – η έκφραση του μέλλοντος – τρόποι έκφρασης του ενδεχόμενου και πιθανού	– μάρκες τεχνολογικών προϊόντων – κινητά τηλέφωνα και η λειτουργία τους	– ουσιαστικά – προστακτική

VII. ΤΑ ΜΜΕ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– ειδήσεις – λεζάντες – σχόλια – τίτλοι – χρονογραφήματα – κείμενα θεατρικού λόγου – διαφημίσεις – κόμικς	– ορθογραφία λέξεων – δομή διαλόγου – δομή ειδήσεων – μεταφορικός λόγος – τίτλων – προφορικότητα – θεατρικού λόγου – επιχειρηματικός λόγος – δομή λεζάντας – μορφολογία επιθέτου	– τίτλοι – αγγλοαμερικανικών εφημερίδων – λεζάντες – σύντομα κόμικς – ξενόγλωσσοι τίτλοι – εκπομπών – τίτλοι	– αλφάβητο – αγγλοαμερικανικής – δομή λέξεων – αγγλοαμερικανικής – βασικά στοιχεία – πρότασης

VIII. ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– τουριστικοί οδηγοί – περιγραφές τόπων – ευχετήριες κάρτες – τουριστικές κάρτες – αλληλογραφία – προγράμματα ταξιδιών – διαφημίσεις	– μορφολογία – ουσιαστικών – κεφαλαία– πεζά	– περιγραφές – τουριστικών τόπων – Αμερικής και Αγγλίας – αναζήτηση – προσανατολισμού – τουριστικές κάρτες	– τρόποι περιγραφής – συνδετικά – επιρρήματα

IX. Η ΤΕΧΝΗ

Ελληνική		Αγγλοαμερικανική	
Χρηστικά κείμενα	Δομή	Χρηστικά κείμενα	Δομή
– λογοτεχνικά κείμενα – βιβλιοπαραρτήσεις – διαφημίσεις – λογοτεχνικών βιβλίων	– ύφος	– τίτλοι λογοτεχνικών έργων	– δομή ονοματικής φράσης

2.6. Μεθοδολογία

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και ένα πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού. Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην κατάκτησή της. Τα κείμενα προς

διδασκαλία είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή και ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα νοηματοδοτείται σύμφωνα με αυτά που πιστεύει το παιδί. Τα κείμενα αποτελούν παρεμβάσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Έτσι, οι χειριστές ενός είδους λόγου έχουν πρόσβαση στον αντίστοιχο τομέα κοινωνικής δράσης, π.χ. το είδος λόγου που παράγει ο δάσκαλος είναι ένα είδος από το οποίο αποκλείονται όσα άτομα δεν είναι εξοικειωμένα με αυτό. Γνωρίζοντας λοιπόν ο μαθητής νέα είδη λόγου αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει τους μαθητές σε μια ποικιλία ειδών λόγου, άρα κοινωνικών δράσεων.

Όλα αυτά σε συνδυασμό με την ηλικία των εκπαιδευομένων δείχνουν ότι η πιο πρόσφορη μεθοδολογία για την επίτευξη των σκοπών είναι η βιωματική–επικοινωνιακή, με την οποία η μάθηση γίνεται βίωμα μέσα από την διεκπεραίωση πραγματικών (ή και εικονικών) περιστάσεων επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία στηρίζεται στις εξής αρχές:

- ✓ η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο γραμματισμού των εκπαιδευομένων
- ✓ η θεματολογία συναποφασίζεται από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία
- ✓ δίνεται δυνατότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
- ✓ ο εκπαιδευτής έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή
- ✓ ο χρόνος διεκπεραίωσης της δραστηριότητας εξαρτάται από το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων
- ✓ το υλικό προσκομίζεται από όλους τους συμμετέχοντες στο μάθημα
- ✓ δεν υπάρχει βιβλίο του εκπαιδευομένου. Το βιβλίο διαμορφώνεται σε φακέλους στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ✓ ο εκπαιδευτής έχει στη διάθεσή του ένα μικρό αριθμό –«κλασικών»– δραστηριοτήτων
- ✓ η διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής γίνεται περιστασιακά
- ✓ κατά τη διδασκαλία της δομής δίνεται έμφαση και στη μικροδομή, αλλά πολύ περισσότερο στη μακροδομή
- ✓ ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι στην έκφραση κριτικής άποψης
- ✓ τα κείμενα που θα παράγουν θα πρέπει να έχουν πάντα αποδέκτη

- ✓ οι επικοινωνιακές συνθήκες γίνεται προσπάθεια να είναι πραγματικές
- ✓ μεγάλο μέρος της διδασκαλίας μπορεί να γίνεται εκτός του χώρου του σχολείου
- ✓ τα μαθήματα έχουν τη μορφή project
- ✓ γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης οι γραμματισμικές γνώσεις των εκπαιδευομένων
- ✓ ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία και η συνεργασία.

Πρακτικά, όλες αυτές οι αρχές υλοποιούνται με τρεις τρόπους, τους εξής: α) με διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, β) με την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές με σκοπό τη βελτίωσή του και γ) με δραστηριότητες δομής.

α) Διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Πρόκειται για μαθήματα, τα οποία αποσκοπούν στην καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό γραμματισμού. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα εξής: α) το επίπεδο των εκπαιδευομένων, β) οι γλωσσικές ανάγκες τους και γ) τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης πρέπει να είναι συγκροτημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναλλιάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικού και γραπτού) και να δίνεται η ευκαιρία να έρχονται οι εκπαιδευόμενοι σε επαφή με διάφορα είδη αυθεντικών κειμένων και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους. Οι δραστηριότητες δεν περιορίζονται σε μια ή δυο διδακτικές ώρες, αλλά μπορούν να επεκταθούν χρονικά όσο οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική. Ακόμη, οι δραστηριότητες δεν έχουν μια καθορισμένη σειρά· η σειρά καθορίζεται από τον εκπαιδευτή της τάξης, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διδασκαλία, όπως είναι η επικαιρότητα, το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για κάποιο θέμα κτλ.

Πιο συγκεκριμένα, με τις δραστηριότητες αυτές οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη προφορικών και γραπτών κειμένων της καθημερινής ζωής, τα οποία έχουν νόημα σε ορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας, και επιχειρούν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή, να τα κατανοήσουν και να εισαγάγουν το γραμματισμό που

έχει το καθένα από αυτά, αλληλά και να παραγάγουν ανάλογα κείμενα εντάσσοντάς τα μέσα σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να έχουν νόημα και να περιέχουν τον απαραίτητο γλωσσικό γραμματισμό που απαιτείται. Τα κείμενα αυτά αντιμετωπίζονται διδασκτικά με τη διαδικασία της επεξεργασίας του λόγου, στην οποία θα γίνει αναφορά παρακάτω.

Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου έχουν κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα, αφού οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία, παίρνουν συνεντεύξεις από συνομηλίκους τους και μεγαλύτερους, αναγκάζονται να παρακολουθούν την επικαιρότητα και συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά την αγγλοαμερικανική, οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να περιορίζονται σε πολύ βασικές επικοινωνιακές καταστάσεις, τις οποίες μπορεί να συναντήσει κανείς τόσο σε μη αγγλόγλωσσο περιβάλλον όσο και σε αγγλόγλωσσο.

β) Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές

Πρόκειται για μια διαδικασία, με την οποία επιδιώκεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τους απαραίτητους αυτοματισμούς, που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύψους. Η διαδικασία αυτή διενεργείται με πρωτοβουλία του εκπαιδευτή και με συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, επιλέγεται ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι εκπαιδευόμενοι, διαβάξει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, το δίνει στους εκπαιδευομένους του φωτοτυπημένο. Μετά την παρουσίαση του κειμένου τούς καλεί να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά και άλλα λάθη και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας. Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η ευκαιρία να γίνει αναφορά σε ορθογραφικούς κανόνες και να γίνουν παρατηρήσεις και επισημάνσεις υφολογικής υφής και άλλες που σχετίζονται με το γλωσσικό γραμματισμό. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα.

Όσον αφορά την επεξεργασία του προφορικού λόγου, αυτή δεν είναι δυνατό να γίνει, παρά μόνο με τη βοήθεια του μαγνητοφώνου. Ο λόγος μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τίθενται σε ακρόαση τα σημεία εκείνα, όπου ο λόγος παρουσιάζει κάποιες ιδιομορφίες (ατυχείς εκφράσεις, μορφοσυντακτικά, φωνητικά και άλλα λάθη) και γίνεται με συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων προσπάθεια βελτίωσης του λόγου, με κριτήρια βέβαια του προφορικού λόγου.

Η διαδικασία αυτή θα γίνεται για την αγγλοαμερικανική στο πλαίσιο των επιδιώξεων του μαθήματος.

γ) Δραστηριότητες δομής

Πρόκειται για δραστηριότητες-μαθήματα, με τα οποία επιδιώκεται να γίνει κατανητός ο μηχανισμός και η δομή της ελληνικής γλώσσας. Δεν αντιμετωπίζονται όμως οι δομές ως αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως λειτουργικά εργαλεία, η γνώση και η συνειδητοποίηση των οποίων επιτρέπει την παραγωγή σωστών μορφοσυντακτικά προτάσεων* δεν περιορίζεται δηλαδή η διδασκαλία στην απομνημόνευση του κλιτικού συστήματος ή της μορφολογίας ή των κανόνων που διέπουν το σύστημα αλλά επιχειρείται να γίνει κατανοητή η λειτουργία του κάθε γλωσσικού στοιχείου σε σχέση με τα άλλα γλωσσικά στοιχεία που έχουν διαφορετική λειτουργία. Προς την κατεύθυνση αυτή οι δραστηριότητες έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, αλλά η όλη διαδικασία είναι επικεντρωμένη στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται τεχνικές δανεισμένες από την επιστήμη της Γλωσσολογίας, όπως αντικαταστάσεις, αφαιρέσεις, μετασχηματισμοί, αλληλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία κτλ. Βέβαια τέτοιου είδους τεχνικές είναι κατάλληλες για τη νέα ελληνική γλώσσα, την οποία γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Τη διαίσθηση αυτή δεν μπορεί βέβαια να την απαιτήσει κανείς και για την αγγλοαμερικανική. Γι' αυτό, ιδιαίτερα για την αγγλοαμερικανική μπορεί η διδασκαλία της δομής να γίνει με δομιστικού τύπου ασκήσεις και με παράλληλη διδασκαλία της μορφολογίας.

Εννοείται ότι στο πλαίσιο αυτών των αρχών και αυτών των μεθοδολογικών οδηγιών και με γνώμονα πάντα τις επιδιώξεις ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιεί κάθε πρόσφορο μέσο, όπως συνεργασία με άλλα ΣΔΕ, με άλλους εκπαιδευτικούς

οργανισμούς και τοπικούς φορείς, με άλλους εκπαιδευτές, επισκέψεις σε διάφορους χώρους κτλ. Η διαδικασία που προσφέρει πολλή στοιχεία που αφορούν τη δημή της γλώσσας είναι η διαδικασία της επεξεργασίας του λόγου των μαθητών.

2.7. Αξιολόγηση του εκπαιδευμένου

Η αξιολόγηση ως έννοια και ως πρακτική διαδικασία εμπεριέχεται ούτως ή άλλως σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τη μορφή που έχει αυτή και τη φιλοσοφία από την οποία διέπεται. Εφόσον υπάρχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, οι οποίοι ακολουθούν κάποιο πρόγραμμα διδασκαλίας, οι πρώτοι θα αξιολογούν τους δεύτερους και οι δεύτεροι τους πρώτους, και οι μεν και οι δε το πρόγραμμα διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευμένων θα είναι κυρίως ανατροφοδοτική. Ο εκπαιδευτής, δηλαδή, έχοντας υπόψη του πάντα τους επιδιωκόμενους στόχους παρατηρεί και ενισχύει τους εκπαιδευμένους που υστερούν σε έναν ή περισσότερους τομείς των στόχων. Εννοείται ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι ανάλογη των σκοπών και της μεθοδολογίας που διέπουν το γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού, όπως αναλήθηκαν προηγουμένως, και, συγκεκριμένα, τα κριτήρια θα είναι το κατά πόσο οι μαθητές έγιναν ικανοί να προσαρμόζουν τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο στις απαιτήσεις της εκάστοτε συνθήκης επικοινωνίας και το κατά πόσο ο λόγος τους αυτός είναι αποτελεσματικός. Έτσι, μια τελική αξιολόγηση δε θα αξιολογεί τόσο το τελικό προϊόν αλλά τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο κάθε εκπαιδευόμενος.

2.8. Παράδειγμα διδακτικής δραστηριότητας

Για να γίνει κατανοητή η μεθοδολογία που αναπτύχθηκε προηγουμένως παρατίθενται δύο παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων, ένα για τη νέα ελληνική και ένα για την αγγλοαμερικανική. Το πρώτο είναι ένα παράδειγμα δραστηριότητας παραγωγής λόγου, στην οποία παράγεται προφορικός και γραπτός λόγος σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, εμπλουτίζουν οι εκπαιδευόμενοι το λεξιλόγιό τους, έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές λόγου και αποκτούν το γλωσσικό γραμματισμό, με τον οποίο επενδύονται κοινωνικές πρακτικές που σχετίζονται με το σταυ-

ρόηλεξο, δηλ. πώς λύνεται ένα σταυρόηλεξο, πώς κατασκευάζεται ένα σταυρόηλεξο, ποιες ιδιαίτερες υφολογικές τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως, πού ανατρέχει κανείς για βοήθεια (ληξικά ευθέα και αντίστροφα, αντιληξικά, εγκυκλοπαίδειες κτλ.).

Το δεύτερο είναι επίσης ένα παράδειγμα δραστηριότητας παραγωγής λόγου, με την οποία δίνεται η ευκαιρία να παραγάγουν οι εκπαιδευόμενοι προφορικό και γραπτό λόγο σε αγγλοαμερικανική και να αποκτήσουν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή, τον σχετικό με τις πινακίδες αυτού του τύπου γραμματισμό, δηλαδή το ιδιαίτερο ύφος, τη σύνταξη και ακόμη και τον τρόπο εμφάνισης (κεφαλαία ή πεζά).

ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ...ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟΥ

1. α. Προτείνεται να διεξαγάγουν ένα διαγωνισμό...σταυρόηλεξου μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευομένων.

β. Χωρίζονται οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες.

γ. Δίνεται σε κάθε ομάδα, μετά από κλήρωση, από ένα –διαφορετικό– σταυρόηλεξο μέτριας δυσκολίας, τα οποία επέλεξε ο εκπαιδευτής από διάφορα περιοδικά.

δ. Οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να λύσουν –και με τη βοήθεια του εκπαιδευτή, ο οποίος γνωρίζει τις απαντήσεις– το σταυρόηλεξο.

ε. Η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη επιβραβεύεται.

2. α. Προτείνεται η διενέργεια διαγωνισμού κατασκευής σταυρόηλεξων, τα οποία θα σταλούν σε τάξεις άλλων ΣΔΕ ή άλλων γενικών σχολείων.

β. Εξηγείται η λογική των σταυρόηλεξων, δείχνονται ορισμένα σταυρόηλεξα και εντοπίζονται οι συνηθισμένες ερωτήσεις.

γ. Σχολιάζεται ιδιαίτερα το ύφος των ερωτήσεων, το οποίο είναι αινιγματικό, λιτό, επιγραμματικό και χρησιμοποιεί συχνά λογοπαίγνια.

δ. Χωρίζονται οι εκπαιδευόμενοι σε όσες ομάδες επιθυμούν, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και τις γνώσεις τους, και επιχειρούν να συντάξουν από ένα σταυρόηλεξο.

ε. Οι εκπαιδευόμενοι επιχειρούν να συντάξουν, με τη βοήθεια λεξικών και άλλων βοηθητικών βιβλίων, από ένα σταυρόηλεξο.

στ. Η σύνταξη μπορεί, αν το επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι, να συνεχιστεί και εκτός σχολείου.

3. α. Παρουσιάζονται όλα τα σταυρόλεξα.
- β. Γίνεται επεξεργασία των ερωτήσεων–εντολών.
- γ. Επιβραβεύεται το πιο μεγάλο.
- δ. Μια ομάδα αναλαμβάνει να στείλει τα σταυρόλεξα σε κάποιο ή κάποια σχολείο που έχουν αποφασίσει οι εκπαιδευόμενοι.

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΩΝ

1.α. Υποτίθεται ότι εντός λίγων ημερών πρόκειται να επισκεφθούν το σχολείο εκπρόσωποι της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίοι παρακολουθούν τα ΣΔΕ. Προτείνεται να γίνουν οι διάφορες πινακίδες που υπάρχουν στο σχολείο δίγλωσσες (ελληνικά–αγγλικά).

β. Μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να καταγράψει όλες τις πινακίδες που υπάρχουν στο σχολείο και να παρουσιάσει την καταγραφή στην τάξη.

γ. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των πινακίδων και με τη βοήθεια του λεξικού προσπαθούν να τις γράψουν στην αγγλοαμερικανική.

δ. Το αποτέλεσμα συζητιέται ενώπιον όλων των εκπαιδευομένων.

2.α. Γίνεται επεξεργασία των κειμένων–πινακίδων. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτή εξηγείται η σωστή εκδοχή γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά και υφολογικά.

β. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να καθαρογράψει τις πινακίδες και να τις αναρτήσει στα κατάλληλα σημεία.

2.9. Η διδασκαλία του λογοτεχνικού λόγου στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού

Ανάμεσα στα διάφορα είδη κειμένου που παράγονται υπάρχει και μια κατηγορία κειμένων, τα οποία αποτελούν προϊόν αισθητικής και καλλιτεχνικής επεξεργασίας, πολύ μεγαλύτερης από αυτήν των χρηστικών αποκαλούμενων κειμένων. Πρόκειται για τα κείμενα τα επονομαζόμενα λογοτεχνικά. Τα κείμενα αυτά περιέχουν έναν ιδιότυπο γραμματισμό, ο οποίος δε θα μπορούσε να ενταχθεί πλήρως στο γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού. Αποτελεί, κατά τη γνώμη μου,

αντικείμενο και του κοινωνικού γραμματισμού και της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται παρακάτω αφορά τη σχέση της λογοτεχνίας με το γλωσσικό γραμματισμό και επιχειρείται να καταδειχθεί ότι τα δύο αυτά αντικείμενα θα πρέπει να προσεγγίζονται διαφορετικά στη διδακτική πράξη.

Η λογοτεχνία αποτελεί μια μορφή τέχνης, η οποία, επειδή χρησιμοποιεί ως υλικό έκφρασης τη γλώσσα, χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται και σήμερα κατά κόρον στην εκπαίδευση για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος ως διδακτικά αντικείμενα στο σχολείο αποτελούν δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όσο διαφορετικά γνωστικά και διδακτικά αντικείμενα – τηρουμένων των αναλογιών – αποτελούν για παράδειγμα τα Μαθηματικά και η Ιστορία. Το μόνο κοινό στοιχείο που έχουν είναι ότι χρησιμοποιούν και οι δύο το ίδιο συμβολικό σύστημα. Η διαφορετικότητα αυτή απαιτεί, όπως είναι ευνόητο, και διαφορετική διδακτική προσέγγιση. Και η διαφορετική διδακτική προσέγγιση είναι απαραίτητη, γιατί είναι (ή θα πρέπει να είναι) διαφορετικός ο σκοπός της διδασκαλίας των δύο ειδών λόγου, διαφορετικό –και σαφώς διακριτό– το περιεχόμενο και οπωσδήποτε διαφορετική η μεθοδολογία.

Καταρχήν, ενώ ο σκοπός της διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου θα πρέπει να είναι η κατάκτηση του γραμματισμού που περιέχουν διάφορα είδη χρηστικού, μη λογοτεχνικού, λόγου, ο σκοπός της διδασκαλίας του λογοτεχνικού λόγου είναι η εξοικείωση των μαθητών με το είδος αυτό, όχι όμως για να φτάσουν στο σημείο να παράγουν λογοτεχνικό λόγο (χωρίς, φυσικά, αυτό να θεωρείται αποφευκτέο), αλλά για να μπορούν να επικοινωνούν με το κείμενο, όπως επικοινωνούν με κάθε τι που βρίσκεται στο περιβάλλον τους και τους ικανοποιεί συναισθηματικά, λογικά και αισθητικά (π.χ. ένα παιχνίδι, ένα κινηματογραφικό έργο, μια εκπομπή, μια συνομιλία κτλ.), σε τελευταία ανάλυση, δηλαδή, να αποκτήσουν στοιχεία του του ιδιότυπου λογοτεχνικού γραμματισμού.

Το περιεχόμενο που θα αποτελεί το corpus του μαθήματος της διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου θα πρέπει να προέρχεται από διάφορα είδη μη λογοτεχνικού λόγου, τα οποία βρίσκονται είτε στα διάφορα έντυπα και τα Μ.Μ.Ε. είτε παράγονται από τους ίδιους τους μαθητές· κριτήρια της επιλογής τους δεν αποτελούν οι αξίες και τα πρότυπα που προσφέρει το περιεχόμενο του κειμένου αλλά η αποτελεσματικότητά του για τη συνθήκη επικοινωνίας, στα πλαίσια της οποίας έχει γρα-

φεί. Αντίθετα, το περιεχόμενο του μαθήματος της διδασκαλίας του λογοτεχνικού λόγου θα πρέπει να περιλαμβάνει κείμενα της έντεχνης και της λαϊκής λογοτεχνίας. Και εδώ βέβαια τίθενται δύο προβλήματα: α)ποια κείμενα αποτελούν λογοτεχνία και ποια όχι; β)με ποια κριτήρια θα επιλεγούν τα προς διδασκαλία κείμενα; Το πρώτο φαίνεται να αποτελεί ψευδοπρόβλημα, διότι σε μια διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού και του μη λογοτεχνικού λόγου με τη μεθοδολογία που προτείνεται εδώ το κάθε κείμενο υποδεικνύει στον εκπαιδευτή και τον καταλληλότερο τρόπο για τη διδακτική του αξιοποίηση. Το πρόβλημα αυτό αποτελεί όντως πρόβλημα μόνο για τα κείμενα, τα οποία βρίσκονται στα όρια των δύο ειδών λόγου. Τέτοια είδη λόγου για παράδειγμα είναι –όχι πάντοτε– ο διαφημιστικός λόγος, ο λόγος των λαϊκών τραγουδιών, ο λόγος των συνθημάτων σε λαϊκές συγκεντρώσεις και των τοιχογραφημάτων (graffitis), ο λόγος των περιπαικτικών ασμάτων, ο λόγος των παροιμιών, των ανεκδότων κτλ. Τα κείμενα αυτά αποτελούν προϊόντα του πολιτισμού και των συνθηκών που τα παράγει και μπορούν να επιλεγούν και να αξιοποιηθούν διδακτικά είτε ως λογοτεχνικός είτε ως μη λογοτεχνικός λόγος. Μέσα από την αναφορά στα κείμενα αυτά διαφαίνονται και τα κριτήρια, με τα οποία θα επιλέγονται, κατά την άποψή μου, και τα κείμενα του λογοτεχνικού λόγου. Η άποψη αυτή αποτελεί και την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα. Το κύριο κριτήριο λοιπόν θα πρέπει να είναι η προσφορά αισθητικής ικανοποίησης στους μαθητές, τέτοια που να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν με αφορμή αυτά τα κείμενα ή πάνω σε αυτά. Επειδή το τελευταίο δεν αποτελεί πάντα ασφαλές κριτήριο από την πλευρά του δασκάλου, η επιλογή αφήνεται –όσο το επιτρέπουν οι συνθήκες– στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι αποφασίζουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτή και της προσφερόμενης βιβλιογραφικής ενημέρωσης (κατάλογοι εκδοτών, κριτικές σε περιοδικά, ανάγνωση οπισθόφυλλων, διαφημίσεις, ανθολογίες κτλ.).

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία της προσέγγισης του μη λογοτεχνικού λόγου, αυτή θα πρέπει να κινείται προς τέτοιες κατευθύνσεις, οι οποίες θα υλοποιούν το σκοπό του μαθήματος και θα είναι επικοινωνιακή. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής θα σχεδιάζει επικοινωνιακές συνθήκες όσο το δυνατό πιο πραγματικές, ώστε οι μαθητές να βρίσκονται στην ανάγκη να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, με τον οποίο θα λύνουν το επικοινωνιακό πρόβλημα που τίθεται κάθε φορά* σημαίνει ακόμη ότι οι μαθητές οδηγούνται με προσχεδιασμένες επικοινων-

νιακές συνθήκες και προεπιλεγμένα κείμενα στην κατανόηση της λειτουργίας του λόγου είτε σε επίπεδο λέξης είτε σε επίπεδο κειμένου. Για τη διδακτική μεθοδολογία της προσέγγισης του λογοτεχνικού λόγου, απαιτείται η δημιουργία ενός πλαισίου προβληματισμού. Γι' αυτό ο εκπαιδευτής που διδάσκει λογοτεχνία γίνεται συντονιστής, «συνομιλητής»¹, που «συνομιλεί» με τα κείμενα και προτρέπει και τους μαθητές του σε μια ανάλογη διαδικασία, ώστε να οδηγηθούν σε μια καταδηλωτική αρχικά κατανόηση του κειμένου και, στη συνέχεια, σε μια ανάλογη κατανόηση των τυχόν συνδηλώσεων που προσφέρει το κείμενο για τον καθένα από αυτούς. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί την αφορμή για έκφραση συναισθημάτων, αξιών και απόψεων, και για δημιουργία άλλων κειμένων από τους μαθητές και όχι στοιχείο ομφαλοσκοπησης. Μέσα από αυτή τη διδακτική διαδικασία το μάθημα υλοποιεί το σκοπό του, ενώ παράλληλα συνδέεται με όλα τα μαθήματα που διδάσκονται ή που μπορεί να εισαχθούν για διδασκαλία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί ο λογοτεχνικός λόγος δεν περιορίζεται στην περιγραφή ενός αντικειμένου ή στην πραγμάτευση ενός θέματος, αλλά περιέχει και πληροφορίες ιστορικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, γλωσσικές, επιστημονικές, φιλοσοφικές κτλ.

Όσον, τέλος, αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, η αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι ανάλογη των σκοπών και της μεθοδολογίας που διέπουν τα αντίστοιχα μαθήματα, όπως αναλύθηκαν προηγουμένως. Για μεν την αξιολόγηση του μαθήματος του μη λογοτεχνικού λόγου τα κριτήρια θα είναι το κατά πόσο οι μαθητές έγιναν ικανοί να προσαρμόζουν τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο στις απαιτήσεις της εκάστοτε συνθήκης επικοινωνίας και το κατά πόσο ο λόγος τους αυτός είναι αποτελεσματικός. Για το μάθημα του λογοτεχνικού λόγου το κριτήριο θα είναι το κατά πόσο οι μαθητές αισθάνονται το λογοτεχνικό λόγο και είναι σε θέση να δημιουργήσουν δικό τους προφορικό και γραπτό λόγο με αφορμή το δοσμένο κείμενο αλλά ακόμη και το πόσο λογοτεχνία έχουν διαβάσει.

¹ Ο όρος προέρχεται από το κείμενο της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Βλ. Β. Αποστολίδου, Γρ. Πασχαλίδης, Ελ. Χοντολίδου. «Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας» Σύγχρονα Θέματα, τ. 57 (Οκτώβριος– Νοέμβριος 1995), σσ. 78– 89.

3. Εμπλουτισμός

Ι. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Α.1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να κατανοούν έναν διάλογο σε καθημερινό λόγο για θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους – να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικές δημόσιες ανακοινώσεις που απευθύνονται στο ευρύ κοινό – να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικές περιγραφές, εντολές, οδηγίες, συμβουλές, προσκλήσεις και αιτήματα – να είναι σε θέση να κατανοούν και να αναλύουν το νόημα παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων σε μια προφορική επικοινωνία – να είναι σε θέση να κατανοούν ένα διάλογο, μια συζήτηση που γίνεται σε πιο τεχνικό από τον καθημερινό λόγο για θέματα δημοσίου ενδιαφέροντος	– καθημερινές συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, συζητήσεις για κοινωνικά και εργασιακά θέματα, παράπονα, αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές – ανακοινώσεις δημόσιων φορέων από τα ΜΜΕ, θεατρικά έργα, προφορικά συνθήματα, δημόσιες προσκλήσεις και οδηγίες – περιγραφές ιδιωτικού χαρακτήρα, οδηγίες για ανεύρεση στοιχείων, κατοικιών κτλ., προσωπικές προφορικές προσκλήσεις, ανακοινώσεις πληροφοριών. – θεατρικά έργα, παρουσιάσεις, συζητήσεις, παρουσιάσεις από τηλεόραση – καθημερινές συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, κοινωνικά θέματα, θέματα εργασιακά, παράπονα, αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές	– στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις, διαλόγους για θέματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους, ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν κτλ. – παρακολουθούν εκπομπές με ανακοινώσεις από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, καθώς και θεατρικά έργα – στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για κατανόηση οδηγιών, προσκλήσεων, αιτημάτων κτλ. – ανάλυση κίνησης ηθοποιών, εκφωνητών στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση, γελοιογραφιών, εικόνων κτλ. δραματοποίηση, συμμετοχή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας – στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις, διαλόγους για θέματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους, ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν κτλ.

– να διακρίνουν σε μια προφορική επικοινωνία τους παράγοντες που συμμετέχουν σ' αυτήν (πομπός, δέκτης, σκοπός, τόπος, χρόνος, μήνυμα, κανάλι) – να διακρίνουν τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου – να χαρακτηρίζουν τα διάφορα επίπεδα προφορικότητας	– συζητήσεις διαφόρων ειδών, αφηγήσεις, περιγραφές, εξιστορήσεις, αναφορές, ειδήσεις, πληροφορίες – κείμενα διαφόρων ειδών σε προφορικό και γραπτό λόγο – τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές ειδήσεις, διαλέξεις, ανακοινώσεις σε συνέδρια	– ακρόαση μαγνητοφωνημένων κειμένων και προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που συμμετέχουν στην επικοινωνία – ακρόαση μαγνητοφωνημένων κειμένων, απομαγνητοφώνηση και προσπάθεια μετατροπής σε γραπτό προσαρμοσμένο και πλαισιωμένο λόγο – ακρόαση κειμένων και εντοπισμός των χαρακτηριστικών προφορικότητας και γραπτότητας
--	--	---

Α.2. ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να παράγουν λόγο σε μια συζήτηση σε καθημερινό προφορικό λόγο για θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους – να είναι σε θέση να παράγουν λόγο σε μια ποικιλία συνθηκών, ώστε να ρύνουν με επιτυχία θέματα που αφορούν τις μετακινήσεις τους, την εργασία τους, τις κρατικές υπηρεσίες κτλ. – να είναι σε θέση να οργανώνουν προφορικά την παρουσίασή τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και για διαφορετικούς σκοπούς	– καθημερινές συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, συζητήσεις για κοινωνικά και εργασιακά, παράπονα, αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές – επικοινωνία με υπαλλήλους δημόσιων φορέων, με εργοδότες, με πωλητές κτλ., π.χ. στην Εφορία, στη Νομαρχία, στη Δημαρχία, στο Ληξιαρχείο – περιγραφές ιδιωτικού χαρακτήρα, οδηγίες για ανεύρεση στοιχείων, κατοικιών κτλ., προσωπικές προφορικές προσκλήσεις, ανακοινώσεις πληροφοριών.	– στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις, διαλόγους για θέματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους, ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν κτλ. – παιχνίδια ρόλων με συμμετοχή ανάλογων προσώπων – στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για κατανόηση οδηγιών, προσκλήσεων, αιτημάτων κτλ.

– να είναι σε θέση να παράγουν προφορικές δημόσιες ανακοινώσεις που απευθύνονται στο ευρύ κοινό – να είναι σε θέση να παράγουν προφορικές περιγραφές, εντολές, οδηγίες, συμβουλές, προσκλήσεις και αιτήματα – να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να παράγουν λόγο πιο τεχνικό από τον καθημερινό – να είναι σε θέση να παράγουν προφορικές ανακοινώσεις που αφορούν ειδικές κοινωνικές ομάδες – να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν συνειδητά παραγωγιστικά και εξωγλωσσικά στοιχεία σε μια προφορική επικοινωνία – να είναι σε θέση να διακρίνουν το βαθμό προφορικότητας ενός κειμένου που παράγουν οι ίδιοι – να είναι σε θέση να παράγουν εκτενή προφορικό λόγο με βάση προσχεδιασμένο διάγραμμα – να είναι σε θέση να γνωρίζουν πότε πρέπει να παίρνουν το λόγο σε μία συζήτηση και πότε μπορούν να διακόψουν το συνομιλητή τους	– ανακοινώσεις δημόσιων φονών από τα ΜΜΕ, θεατρικά έργα, προφορικά συνθήματα, δημόσιες προσκλήσεις και οδηγίες – περιγραφές, προσκλήσεις, αιτήματα – συζητήσεις επί ειδικών θεμάτων – προφορικές ανακοινώσεις διαφόρων ειδών – επιτόνιση, παύσεις, ρυθμός ομιλίας, κινήσεις σώματος, κινήσεις ματιών, στοιχεία νοηματικής γλώσσας – διάφορα κείμενα σε προφορικό και γραπτό λόγο – πανηγυρικοί λόγοι, δικανικοί λόγοι, διαλέξεις, ανακοινώσεις, ειδήσεις, πληροφορίες, επιχειρήματα – συζητήσεις διαφόρων ειδών, στρογγυλές τράπεζες, συνεδριάσεις	– παράγουν εκπομπές με ανακοινώσεις από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, καθώς και θεατρικά έργα – παιχνίδια ρόλων, παρουσίαση των ειδήσεων της ημέρας, ανάπτυξη θεμάτων επικαιρότητας, μετατροπή γραπτής πρόσκλησης σε προφορική – δημιουργία συζητήσεων για προκύπτοντα θέματα με αφορμή κείμενα, γεγονότα κτλ. – συγγραφή ανακοινώσεων με λόγο διαφοροποιημένο, ανάλογα με το κοινό– αποδέκτη (μαθητές μικροί, μαθητές μεγάλοι, αλλόγλωσσοι κτλ.) – παντομίμα, παιχνίδια ρόλων, μετατροπή γραπτού σε προφορικό λόγο, απαγγελία, θεατρικές παραστάσεις, σύγκριση διαφορετικών ειδών προφορικού λόγου – σύγκριση κειμένων και εντοπισμός των στοιχείων προφορικότητας – άσκηση στη σύνταξη διαγράμματος και εκφώνηση εκτενούς προφορικού λόγου – άσκηση σε οργανωμένες συζητήσεις επί ενός θέματος, συμμετοχή σε συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών
---	---	---

– να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τεχνικά μέσα για την παραγωγή ή αποθήκευση προφορικού λόγου (τηλέφωνο, μαγνητόφωνο, τηλεφωντής κτλ.)	– τηλεφωνική επικοινωνία με υπηρεσίες, με ιδιώτες, με φιλικά πρόσωπα	– δραματοποίηση, μαγνητοφώνηση διαλόγων, περιγραφών κτλ.
--	--	--

Β. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Β.1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να κατανοούν κείμενα καθημερινής χρήσης – να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα διάφορα κειμενικά είδη που περιέχει μια εφημερίδα και να γνωρίζουν ποιες είναι οι μορφολογικές και η νοηματικές ιδιαιτερότητες του κάθε είδους – να είναι σε θέση να εντοπίζουν συνειδητά σε ένα κείμενο τα σημεία που τους ενδιαφέρουν – να είναι σε θέση να κατανοούν και να απολαμβάνουν λογοτεχνικά κείμενα	– συχνόχρηστες πινακίδες, διαφημίσεις, τιμές προϊόντων, τιμολόγια οργανισμών, μενού, αποδείξεις, ετικέτες προϊόντων, τηλεφωνικός κατάλογος, ημερολόγιο, λεξικά, οδηγίες χρήσης, κινηματογραφικοί υπότιτλοι, χάρτες, γραφήματα, πίνακες – ειδησεογραφικός λόγος, σχολιογραφικός λόγος, τίτλοι – κείμενα διαφόρων ειδών λόγου – λογοτεχνικά κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας	– ενασχόληση με κείμενα από τα αντίστοιχα είδη λόγου ενταγμένα μέσα σε επικοινωνιακές καταστάσεις. – σύγκριση διαφορετικών ειδών ως προς τα χαρακτηριστικά τους, εντοπισμός μορφολογικών διαφορών, σύγκριση ίδιων ρεπορτάζ διαφορετικών εφημερίδων – εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων σε ένα κείμενο – θεματική ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, π.χ. η πόλη μας, η γραφή και η ανάγνωση

– να είναι σε θέση να κατανοούν δοκίμια – να είναι σε θέση να κατανοούν τη σχέση κειμένου και εικόνas – να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται ένα κείμενο απλής μορφής – να είναι σε θέση να εντοπίζουν τα ουσιαστικά σημεία ενός κειμένου και να κατανοούν τη διάρθρωσή του – να είναι σε θέση να κατανοούν κείμενα που μπορεί να συναντήσουν σε ειδικές περιπτώσεις της καθημερινής τους ζωής – να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα διάφορα κειμενικά είδη που περιέχουν διάφορα έντυπα ευρείας κυκλοφορίας και να γνωρίζουν ποιες είναι οι μορφολογικές και οι νοηματικές ιδιαιτερότητες του κάθε είδους – να είναι σε θέση να κατανοούν και να απολαμβάνουν κλασικά και σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα	– δοκίμια διαφόρων ειδών – διαφημίσεις, αφίσες, σελίδες του διαδικτύου – αποσπάσματα από θεατρικά έργα, είδη τηλεοπτικού λόγου, μαγνητοφωνημένος λόγος διαφόρων ειδών – κείμενα διαφόρων ειδών λόγου – συμβόλαιο, οδηγίες χρήσης κτλ. φαρμάκων, άδειες κυκλοφορίας, πώλησης κτλ. ειδικές οδηγίες, εντολές του Η/Υ, εντολές ηλεκτρονικών συσκευών, ηλεκτρονικά μηνύματα, βεβαιώσεις, υπεύθυνες δηλώσεις, χρονολόγια, ορισμοί – χιουμοριστικά κείμενα, επιστημονικά κείμενα, τουριστικοί οδηγοί, νομικά κείμενα, κείμενα δημόσιας διοίκησης, διακηρύξεις – κείμενα της νεοελληνικής και ξένης λογοτεχνίας	– ενασχόληση με δοκίμια – εξαγωγή μηνυμάτων από εικόνas και από κείμενο χωριστά και στη συνέχεια προσπάθεια σύνδεσης των νοημάτων, συζήτηση για τη σημασία του χρώματος στα γράμματα – αναζήτηση των παραγόντων που συνιστούν την ανάλογη επικοινωνιακή συνθήκη – αναζήτηση και εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων σε ένα κείμενο. Αναζήτηση της διάρθρωσης του κειμένου – δίνονται διάφορα κείμενα και ζητείται να εντοπίσουν τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες παρήχθησαν – ενασχόληση με κείμενα αυτού του είδους, σύγκριση κειμένων, ανεύρεση χαρακτηριστικών των κειμένων – θεματική ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, π.χ. το επάγγελμα, ο άνθρωπος, η φύση κτλ.
--	---	--

B.2. ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κείμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα περιγραφικού και βιω-ματικού χαρακτήρα – να είναι σε θέση να αποδί-δουν περιληπτικά εκτενή κεί-μενα – να είναι σε θέση να συμπλη-ρώνουν έντυπα καθημερινής χρήσης – να είναι σε θέση να συντά-σουν σύντομα κείμενα καθημε-ρινής χρήσης – να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα διαφόρων ειδών λόγου – να είναι σε θέση να αναγνω-ρίζουν τους επικοινωνιακούς παράγοντες που καθορίζουν τη μορφή και δομή του κειμένου που παράγουν – να είναι σε θέση να παράγουν (στο μέτρο του δυνατού) λογο-τεχνικά κείμενα	– περιγραφές, βιώματα, προ-σωπικές εντυπώσεις, επιστολές, βιογραφικά σημειώματα, ημε-ρολόγια, αφίσες, μικρές αγγε-λίες, προσκλήσεις, συνταγές, ευχετήριες κάρτες – κείμενα διαφόρων ειδών λόγου – αιτήσεις, δηλώσεις, βεβαι-ώσεις, χρονολόγια, ημερολό-για, τιμολόγια, αποδείξεις – αιτήσεις, δηλώσεις, στατιστικά, χρονολόγια, ημερολόγια, βε-βαιώσεις, αναφορές, υπομνή-ματα, αποδείξεις – επιστημονικός λόγος, επιχει-ρηματολογικός, λογοτεχνικός, ειδησεογραφικός κτλ. – κείμενα διαφόρων ειδών – απλά λογοτεχνικά κείμενα	– δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επε-ξεργασία του γραπτού λόγου – σύνταξη περίληψης – δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επε-ξεργασία του γραπτού λόγου – δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επε-ξεργασία του γραπτού λόγου – δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επε-ξεργασία του γραπτού λόγου – επεξεργασία του γραπτού λόγου που παράγουν – διαγωνισμοί ποίησης, λογο-τεχνίας, ιδεοθύελλα, δημιουρ-γική γραφή, συνεργασίες σε περιοδικά και εφημερίδες

Γ. ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κείμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να γράφουν ορθογραφημένα απλά κείμενα και να γνωρίζουν βασικούς κανόνες ορθογραφίας που αφορούν το συλλαβισμό, τον τονισμό, τις καταλήξεις κτλ. – να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν στοιχειώδεις όρους της Γραμματικής και του Συντακτικού με σκοπό τη βελτίωση του γραπτού λόγου – να είναι σε θέση να εξηγούν και να ερμηνεύουν με χρήση γραμματικής μεταγλώσσας ορισμένα απλά και απαραίτητα για τη γλωσσική τους επάρκεια γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα	– χρήση κεφαλαίων–μικρών, χρήση μονοτονικού, χρήση συλλαβισμού, ορθογραφημένη γραφή ονομάτων, ρημάτων, άκλιτων μερών του λόγου, χρήση στίξης, ορθογραφημένη χρήση παραγωγικών καταλήξεων – ονομασίες μερών του λόγου (άρθρο, ουσιαστικό κτλ.), ονομασίες δευτερευουσών γραμματικών κατηγοριών (αριθμός, γένος, χρόνος κτλ.), κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, επιρρηματικός προσδιορισμός – δικαιολόγηση χρήσης της ενεργητικής αντί της παθητικής φωνής και αντίστροφα, του ονόματος αντί του ρήματος και αντίστροφα, της σειράς των όρων μέσα στην πρόταση κτλ.	– ορθογραφικές ασκήσεις με φύλλα εργασίας, επεξεργασία του γραπτού λόγου, βελτιωτικές διορθώσεις επί τόπου – δραστηριότητες δομής με σκοπό την ορολογία (π.χ. πρόθεση=πρό+θεση, επίρρημα=επί+ρήμα) (βλ. προσωπική ιστοσελίδα) – επεξεργασία του γραπτού λόγου, ειδικές ασκήσεις

II. ΑΓΓΛΟΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Α.1 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να κατανοούν απλούς χαιρετισμούς, μεμονωμένες ήξεις, απλές ερωτήσεις και ορισμένες συγγενικές σχέσεις, ονομασίες χρωμάτων, αριθμών, ωρών, ημερομηνιών – να είναι σε θέση να κατανοούν περιγραφές, απλές πληροφορίες και βασικές τυποποιημένες εκφράσεις που λέγονται στο τηλέφωνο (π.χ. αυτόματος τηλεφωνητής, αναμονή κτλ.) – να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικές ανακοινώσεις χρηστικού περιεχομένου που γίνονται σε δημόσιους χώρους – να είναι σε θέση να κατανοούν το βασικό περιεχόμενο μιας ιδιωτικής επικοινωνίας, ζωντανής ή από την τηλεόραση	– χαιρετισμοί, απλές ερωτήσεις (καταγωγή, διαμονή, οικογενειακή κατάσταση κτλ.), απλές περιγραφές, απλές πληροφορίες, έναρξη τηλεφωνικής επικοινωνίας – απλές περιγραφές, τυποποιημένες εκφράσεις – αναγγελίες αναχώρησης και άφιξης αεροπλάνων σε αεροδρόμια, λεωφορείων και τρένων σε σταθμούς, πληροφορίες για την ασφάλεια του ταξιδιού – ιδιωτικές επικοινωνίες μεταξύ διαφόρων ατόμων από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο και άλλα μέσα	– ακρόαση, παιχνίδια ρόλων – ακρόαση διαλόγων, παιχνίδια ρόλων – παιχνίδια ρόλων, ακρόαση μαγνητοφωνημένων αναγγελιών – παρακολούθηση αγγλόγλωσσων εκπομπών και προσπάθεια περιγραφής του περιεχομένου της συζήτησης

Α.2. ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να παράγουν απλούς χαιρετισμούς, ονομασίες αριθμών, ωρών, ημερομηνιών, να δίνουν απλές πληροφορίες και να κάνουν κάποιες απλές εμπορικές συναλλαγές – να είναι σε θέση να δίνουν οδηγίες, να συμμετέχουν σε απλές συζητήσεις για θέματα του ενδιαφέροντός τους και να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα που τους τίθενται	– χαιρετισμοί, απλές ερωτήσεις, απλές περιγραφές, οδηγίες χρήσης, έναρξη επικοινωνίας – ερωτήσεις, οδηγίες, συζητήσεις	– παιχνίδια ρόλων, θεατρικό σκετς – συζήτηση, συμπλήρωση ερωτηματολογίων

Β. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Β.1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και διαβάζουν –έστω και χωρίς να κατανοούν– σύντομα γραπτά κείμενα σε αγγλική γλώσσα – να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα ερμηνευτικό λεξικό – να είναι σε θέση να κατανοούν ξενόγλωσσες πινακίδες χρηστικού περιεχομένου, διαφημίσεις	– διάφορα κείμενα, γράμματα αλφαβήτου, προφορά – λεξικό – πινακίδες, διαφημίσεις, οδηγίες	– ανάγνωση, εκμάθηση αλφάβητου, φωνητικές ασκήσεις – χρήση λεξικού. Σύνταξη ατομικού λεξικού με τις πιο συχνόχρηστες λέξεις

– να είναι σε θέση να κατανοούν απλές οδηγίες χρήσης συσκευών, φαρμάκων, καλλυντικών και τροφίμων, σύντομα κείμενα σε έντυπα ευρείας κυκλοφορίας, διαφημίσεις και εντολές – να είναι σε θέση να κατανοούν απλοποιημένα κείμενα αγγλογλωσσικής λογοτεχνίας	– οδηγίες χρήσης, διαφημίσεις, εντολές, σύντομα κείμενα πληροφοριακού περιεχομένου, τίτλοι, ιστοσελίδες, χάρτες, τουριστικοί οδηγοί – απλουστευμένα λογοτεχνικά κείμενα	– ανάγνωση, επεξήγηση, διαμόρφωση κατάλληλων επικοινωνιακών συνθηκών – ανάγνωση, συζήτηση
--	--	--

Β.2. ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να είναι σε θέση να γράφουν απλά κειμενικά είδη διαφόρων ειδών, όπως τίτλους προϊόντων, πινακίδες, διευθύνσεις, – να είναι σε θέση να παράγουν απλές φιλικές επιστολές, να γράφουν ηλεκτρονικά μηνύματα και να συντάσσουν κείμενα πινακίδων	– τίτλοι, πινακίδες, διευθύνσεις, κάρτες, λεζάντες, – επιστολές, πινακίδες, ηλεκτρονικά μηνύματα	– δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επεξεργασία του γραπτού λόγου – δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επεξεργασία του γραπτού λόγου

Γ. ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι: – να γνωρίζουν τα γράμματα της αγγλοαμερικανικής και να προφέρουν σωστά έναν αριθμό συχνόχρηστων λέξεων	– αλφάβητο, προφορά	– άσκηση στην προφορά

– να είναι σε θέση να γνωρίζουν βασικά στοιχεία της δομής της αγγλοαμερικανικής	– ρήμα to be, προσωπικές αντωνυμίες, κτητικά επίθετα, προστακτική, άρθρο, δεικτικές αντωνυμίες, βασικές προθέσεις, συνδετικά, απλός ενεστώτας, το ρήμα can, ερώτηση με βοηθητικό do–does, ο τύπος would you like, το ρήμα have got, προσωπικές αντωνυμίες, γενική κτητική, επίθετα, ρήματα+γερούνδιο, ανώμαλος σχηματισμός πληθυντικού, μη αριθμήσιμα ουσιαστικά, επιρρήματα, ενεστώτας διαρκείας, αόριστος του ρήματος to be, αόριστος ομαλών ρημάτων, συγκριτικός βαθμός	– ειδικές ασκήσεις
---	--	--------------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γρ., Χοντολίδου, Ελ. (1995), «Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», *Σύγχρονα Θέματα*, 57, σσ.78-89.
- Βυγκότσκι, Λ., (1988), *Σκέψη και γλώσσα*, Γνώση, Αθήνα.
- Chomsky, N., (1991), *Συντακτικές δομές*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Ong, W., (1997), *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Saussure, F. de, (1979), *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ., (1997), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998), *Local Literacies: reading and writing in one community*, Routledge, London.
- Coste, D. et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l' Europe, Strasbourg.
- Elasser-Steiner, N. & John-Steiner (1993), "An Interactionist Approach to Advancing Literacy" στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds.), *Linguistics for Teachers*, Mc Graw-Hill, New York, pp. 265-281.

- Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social Change*, Polity Press, London.
- Gee, J-P. (1993), "What is Literacy ?" στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds), *Linguistics for Teachers*, Mc Graw-Hill, New York, pp. 257-265.
- Hymes, D. (1972), "On communicative competence" στο Prides J. & Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin, London.
- Hodge, R. & Kress, G. (1993), *Language as Ideology*, Routledge, London.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999), «Πολυγραμματισμοί» στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιστ. επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, Κ.Ε.Γ., Θεσσαλονίκη, σ. 680-695.
- Kress, G. (1989), *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Kress, G. (1994), *Learning to write*, Routledge, London.
- New London Group (1996), "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*, 66(1), pp. 60-92.
- Piaget, J. (1948), *Le langage et la pensee chez l' enfant*, Delachaux & Niestle, Neuchtel.
- Swales, J. (1997), *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge.

ΑΡΙΘΜΗΤΙΣΜΟΣ Ή ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Χαράλαμπος Λεμονίδης

Αναγκαιότητα

Μέχρι σήμερα, όπως φαίνεται από τον περιορισμένο αριθμό των δημοσιευμάτων, δεν πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες στο πλαίσιο της Διδακτικής των Μαθηματικών, οι οποίες να αφορούν τη μάθηση των μαθηματικών από τους ενήλικους. Αντίθετα, έχουν γίνει αρκετές έρευνες που αφορούν τη μάθηση των μαθηματικών από τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα, όμως, με τα σημερινά δεδομένα και τις απαιτήσεις του μέλλοντος, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη μελέτη της σχέσης των ενηλίκων με τα μαθηματικά. Η σχέση αυτή πρέπει να ιδωθεί μέσα από τις δομές της κοινωνίας και το ρόλο που παίζουν τα μαθηματικά σε αυτήν.

Η σύγχρονη δυτική βιομηχανική κοινωνία κυριαρχείται από την τεχνολογική ανάπτυξη. Με βάση την τεχνολογία οργανώνονται η παραγωγή, η διοίκηση, τα κεφάλαια, η εργασία, η έρευνα και πολλοί άλλοι παράγοντες. Τα μαθηματικά αποτελούν τη βασική δομή επάνω στην οποία βασίζεται η τεχνολογική ανάπτυξη. Τα μαθηματικά αποτελούν τη βάση των νέων τεχνολογιών, διότι το λογισμικό των υπολογιστών παράγεται με βάση τους αλγορίθμους και το λειτουργικό μέρος των υπολογιστών σχεδιάστηκε με βάση τη μαθηματική λογική. Στις οικονομικές και τεχνολογικές επιστήμες τα μαθηματικά αποτελούν τα εργαλεία, με βάση τα οποία συγκροτούνται οι επιμέρους θεωρίες και επιστήμες, όπως για παράδειγμα η οικονομετρία. Αλλά και οι πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιούν πολύ συχνά εργαλεία από τα μαθηματικά, όπως για παράδειγμα είναι οι εφαρμογές της στατιστικής. Έτσι, λοιπόν, τα μαθηματικά αποτελούν τη βάση των θετικών επιστημών, αλλά προοδευτικά αποτελούν και το μεθοδολογικό εργαλείο των κοινωνικών επιστημών.

Τα μαθηματικά, επίσης, αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο, παρουσιάζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούν έναν τρόπο επικοινωνίας. Εξάλλου, τα μαθηματικά αποτελούν ένα ανθρώπινο δημιούργημα, το οποίο μέσα από το πέρασμα των αιώνων κληρονομείται ως πολιτισμικό αγαθό από γενιά σε γενιά. Οι διάφορες μα-

θηματικές έννοιες ανακαλύφθηκαν σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και ήρθαν να καλύψουν κάποιες κοινωνικές ανάγκες. Τα μαθηματικά παρέχουν στα άτομα ένα μέσο για να εξηγήσουν και να χειριστούν σύνθετες καταστάσεις από το φυσικό, τεχνικό και κοινωνικό περιβάλλον και να επικοινωνήσουν σχετικά με αυτές τις καταστάσεις. Από την άλλη, τα μαθηματικά αποτελούν ένα σύστημα εννοιών, αλγορίθμων και κανόνων τα οποία είναι συμβατά με την ανθρώπινη σκέψη και πράξη. Επηρεάζουν και επηρεάζονται από την ανθρώπινη νοτική υπόσταση.

Στη σημερινή κοινωνία έχει μεγάλη σημασία η σχέση του ανθρώπου με τα μαθηματικά. Η χρησιμότητά τους για τον άνθρωπο είναι αδιαμφισβήτητη. Τα μαθηματικά διδάσκονταν από τότε που εμφανίστηκε για πρώτη φορά η οργανωμένη εκπαίδευση και διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες και σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης.

Τα ενήλικα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και πρόκειται να φοιτήσουν στα ΣΔΕ θα πρέπει να αποκτήσουν μαθηματικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, τις οποίες δεν απέκτησαν στο σχολείο, λόγω της πρώιμης εγκατάλειψης του σχολείου ή της μη προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον ή, τέλος, επειδή το ίδιο το σχολείο δεν παρείχε τέτοιες γνώσεις, οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες και να βοηθούν το άτομο σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Καθορισμός αντικειμένου

Όταν αναφερόμαστε στη σχολική εκπαίδευση των μαθηματικών, χρησιμοποιούμε ένα μόνο όρο "μαθηματικά" ή μαθητές και μαθηματικά. Για το πεδίο όμως των μαθηματικών για ενήλικους χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι όπως "αριθμητισμός" (numeracy), αριθμητισμός ενήλικων (adult numeracy), μαθηματικά και αριθμητισμός, μαθηματικός γραμματισμός (mathematical literacy) και κριτικός αριθμητισμός (critical numeracy). Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση επίσης στη σημασία που αποδίδεται στον όρο αριθμητισμός. Στην έκθεση Crowther (Crowther Report, 1959), χρησιμοποιήθηκε ο όρος για πρώτη φορά και του αποδίδονταν η εξής σημασία, «η ελάχιστη γνώση από μαθηματικά και επιστημονικά αντικείμενα, την οποία διαθέτει κάποιο άτομο με σκοπό να θεωρηθεί μορφωμένο». Σήμερα, το να έχεις αποκτήσει το επίπεδο του αριθμητισμού σημαίνει να έχεις αναπτύξει κάποιες βασικές μαθηματικές ικανότητες, οι οποίες εφαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Υπάρχουν βεβαίως διαφο-

ρετικές θεωρήσεις και οπτικές γωνίες σχετικά με τη σημασία που αποδίδεται στον όρο του αριθμητισμού.

Καταρχήν, όταν αναφερόμαστε σε εκπαίδευση ενηλίκων στα μαθηματικά υπάρχει πολύ μεγαλύτερη ευαισθησία προς την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Ενδιαφερόμαστε δηλαδή για το ίδιο το άτομο και την κοινωνική ζωή του. Αναλύουμε και σχεδιάζουμε τη μάθηση με βάση τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και τις τεχνολογικές αλλαγές, τις οποίες υφίσταται ο κόσμος τον οποίο ζούμε. Στη σημερινή τεχνολογικά ανεπτυγμένη κοινωνία της πληροφορίας το άτομο καθημερινά βρίσκεται απέναντι σε μαθηματικές έννοιες, πληροφορίες και προβλήματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει. Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ένα άτομο ως μαθηματικά εγγράμματο, όταν αφενός κατέχει κάποιες μαθηματικές ικανότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται στις πρακτικές μαθηματικές απαιτήσεις της καθημερινής του ζωής και αφετέρου έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει και να εκτιμά τις πληροφορίες που παρουσιάζονται με μαθηματικούς όρους, όπως πίνακες, γραφικές αναπαραστάσεις, ποσοστά κτλ.

Γνωρίζουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις στη σχολική εκπαίδευση τα μαθηματικά παρουσιάζονται με ένα φορμαλιστικό τρόπο, ξεκομμένα από την πραγματικότητα και τις εφαρμογές τους. Έτσι δημιουργείται ένα χάσμα μεταξύ των σχολικών μαθηματικών και των καταστάσεων της ζωής που εμπεριέχουν μαθηματικές έννοιες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές. Βεβαίως στη διδασκαλία του αριθμητισμού δεν πρόκειται να διδάξουμε μαθηματικά, τα οποία είναι φορμαλιστικά και "αποπληθισμένα" από την πραγματικότητα. Τα μαθηματικά που θα διδάξουμε εδώ θα πρέπει να εισάγονται με αφορμή καταστάσεις, στις οποίες οι μαθηματικές έννοιες θα βρίσκονται μέσα σε ένα πλαίσιο παρόμοιο με αυτό της καθημερινής ζωής. Αυτές οι πληθισμένες καταστάσεις όμως θα πρέπει να συμφωνούν με τις εμπειρίες και τα επαγγελματικά ή άλλα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Σε μια τάξη όμως αριθμητισμού υπάρχει συνήθως ποικιλία ως προς τα ενδιαφέροντα αλλά και ως προς τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Η διδασκαλία θα πρέπει να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει όσο το δυνατόν περισσότερες καταστάσεις, οι οποίες θα είναι σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Μερικές πραγματικές καταστάσεις μπορεί να δίνονται για την εισαγωγή κάποιων εννοιών και άλλες μπορεί να δίνονται στην φάση της εφαρμογής της έννοιας, μετά την ανακάλυψή της από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθηματικές έννοιες που

διδάσκουμε θα πρέπει αφενός να βρίσκουν εφαρμογή σε ένα μεγάλο εύρος εφαρμογών από την πραγματικότητα και αφετέρου οι καταστάσεις αυτές της πραγματικότητας θα πρέπει να είναι σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Σκοποί

Στην εποχή που ζούμε, γίνεται σε όλους μας ολοένα και πιο φανερό ότι διαμορφώνεται ένα νέο μοντέλο παραγωγής, απόκτησης και χρήσης της γνώσης. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του είναι ο συνδυασμός της εξειδίκευσης με τη διεπιστημονική γνώση και η στενή και αλληλέπληλη συσχέτιση των γνώσεων με την καθημερινή ζωή. Το μοντέλο αυτό συμβαδίζει με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές που μετασχηματίζουν διαρκώς τον σύγχρονο κόσμο.

Το γεγονός αυτό μεταβάλλει άρδην τόσο τους γενικούς σκοπούς ενός σύγχρονου σχολείου, όσο και τις αρχές διδασκαλίας, το περιεχόμενο των σπουδών και τις διδακτικές μεθόδους του. Έτσι γενικός σκοπός του αριθμητικού γραμματισμού ενός ΣΔΕ είναι να γίνει ο δίαυλος που θα προωθήσει και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενούς του σε ικανότητες όπως το:

- ✓ να κατανοούν τις συνεχώς αναδυόμενες αλλαγές και εξελίξεις της σύγχρονης καθημερινής πραγματικότητας και να διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις αυτές
- ✓ να διατυπώνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και να παίρνουν τις αποφάσεις εκείνες που θα συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων για τη λύση των οποίων άλλοτε υπάρχει και άλλοτε δεν υπάρχει προκαθορισμένη πορεία.

Επιμέρους στόχοι

Οι γενικοί σκοποί που διατυπώθηκαν παραπάνω, εξειδικεύονται σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι αφορούν την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους:

- ✓ να ανταποκρίνονται στις καθημερινές πρακτικές-μαθηματικές τους ανάγκες (υπολογισμοί, μετρήσεις, επίλυση προβλημάτων)
- ✓ να αναπτύσσουν βασικές μαθηματικές ικανότητες επικοινωνίας, αιτιολόγησης και

κριτικής σκέψης

- ✓ να αναπτύξουν θετική στάση για τα μαθηματικά
- ✓ να θεωρούν τα μαθηματικά μέρος του ελληνικού αλλή και του παγκόσμιου πολιτισμού. Να γνωρίσουν περισσότερο την ιστορία των μαθηματικών και να μπορούν από μόνοι τους να τη μελετούν και να τη συνδέουν με τα μαθηματικά που γνωρίζουν
- ✓ να χρησιμοποιούν στα μαθηματικά τη γλώσσα για να εκφράζουν τις σκέψεις τους, να αναφέρονται σε έννοιες και ειδικούς όρους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να επικοινωνούν με άλλους στο επίπεδο του προφορικού και του γραπτού λόγου
- ✓ να μπορούν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με άλλους σε μαθηματικά θέματα αναπτύσσοντας οργανωμένη αιτιολόγηση, ορθό λόγο, ερωτήσεις, συζήτηση κτλ.
- ✓ να αποκωδικοποιούν τα δεδομένα και να προσδιορίζουν ένα πρόβλημα, όταν παρουσιάζεται μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας
- ✓ να μπορούν να εργάζονται μόνοι τους σε μαθηματικά θέματα και να μαθαίνουν μέσα από αυτήν τη διαδικασία καινούργια περιεχόμενα και έννοιες
- ✓ να κατανοούν τις αναπαραστάσεις στοιχείων της επικαιρότητας με τα εργαλεία της στατιστικής (γραφικές παραστάσεις, διαγράμματα, ραβδογράμματα, πίνακες), καθώς και να χρησιμοποιούν τα εργαλεία αυτά στα πλαίσια των εργασιών τους
- ✓ να κατανοούν διάφορους χρήσιμους αλγόριθμους (αλγόριθμους πράξεων, επίλυσης εξισώσεων κ.ά.)
- ✓ να επιλέγουν το πότε και το πώς θα τους χρησιμοποιούν στα πλαίσια των σχολικών αλλή και των καθημερινών τους εργασιών
- ✓ να προσεταιριστούν μέσα από περιστατικά που προσομοιάζουν στην πραγματικότητα τις μαθηματικές έννοιες της μεταβλητής, της συνάρτησης, όπως και έννοιες της γεωμετρίας
- ✓ να χρησιμοποιούν τις παραπάνω έννοιες με επωφελή γι' αυτούς τρόπο
- ✓ να διαβλέπουν τις γενικές αρχές πίσω από τα επιμέρους φαινόμενα, να μεταβαίνουν με άνεση από το ειδικό στο γενικό και αντίστροφα
- ✓ να αντιμετωπίζουν μη συμβατικά προβλήματα, για των οποίων την επίλυση δεν έχει προβλεφθεί αλγόριθμος
- ✓ να συνδυάζουν γνώσεις από διαφορετικούς χώρους των μαθηματικών

- ✓ να χρησιμοποιούν τις μαθηματικές γνώσεις και τεχνικές σε διαθεματικές δραστηριότητες
- ✓ να συνειδητοποιούν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (μεταγνωστική ικανότητα), γεγονός που θα τους επιτρέπει να αυτοαξιολογούνται και να προχωρούν με μεγαλύτερη ευκολία σε νέες γνώσεις
- ✓ να βελτιώσουν την συγκρότηση και την τεκμηρίωση της λογικής σκέψης τους, έτσι ώστε να προάγεται η ικανότητά τους να επικοινωνούν μέσω επιχειρημάτων στην καθημερινή ζωή τους

Εκτιμούμε ότι η υλοποίηση των ειδικών αυτών στόχων συμβάλλει θετικά στο να διαμορφώσουν οι εκπαιδευόμενοι μια ενεργητική στάση που θα τους επιτρέψει να ενταχθούν πιο λειτουργικά στο σύγχρονο κόσμο.

Περιεχόμενο

Σύμφωνα με τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους του αριθμητισμού στα πλαίσια του ΣΔΕ που διατυπώσαμε παραπάνω, προτείνουμε τις παρακάτω θεματικές ενότητες, από τις οποίες θα αντληθούν τα θέματα που θα μελετηθούν. Προφανώς το περιεχόμενο και τα θέματα επεξεργασίας και μελέτης μπορούν να μεταβληθούν και να προσαρμόζονται στις ικανότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Για τον προσδιορισμό των περιεχομένων έχουν ληφθεί υπόψη αντίστοιχα προγράμματα αριθμητισμού στην Αμερική (Curry, D., κ.ά., 1996, The ABE Math Standards Project: 1994). Ο χωρισμός των παρακάτω εννοιών δεν σημαίνει ότι οι έννοιες αυτές είναι ξεκομμένες και δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται από κοινού. Ο διαχωρισμός έγινε για λόγους που σχετίζονται με την οργάνωση παρουσίασης.

1. Αριθμοί, πράξεις και εκτιμήσεις

Στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα ο άνθρωπος έρχεται καθημερινά σε επαφή με τους αριθμούς και τις πράξεις. Για το λόγο αυτό απαιτείται από τον ενήλικα μια εννοιολογική κατανόηση των αριθμών, των αρχών του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος και των αριθμητικών πράξεων αλλά και μια διαδικαστική γνώση των τεχνικών του υπολογισμού. Στη διδασκαλία θα πρέπει να δίνονται πολλές δραστηριότητες και ευκαιρίες, ώστε ο εκπαιδευόμενος να αναπτύξει την έννοια των αριθμών και των

μεταξύ τους σχέσεων. Όταν μιλάμε για αριθμούς εννοούμε τους φυσικούς, τους ακέραιους, τους κλασματικούς, τους δεκαδικούς και τα ποσοστά. Στη μαθηματική γλώσσα εννοούμε τα σύνολα των φυσικών, ακεραίων και ρητών αριθμών. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι ικανοί να γράφουν, να διαβάζουν και γενικά να χειρίζονται τους αριθμούς και τις πράξεις στα πλαίσια διαφορετικών καταστάσεων. Οι υπολογισμοί των πράξεων μπορεί να γίνονται μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, όπως με μολύβι και χαρτί (γραπτοί υπολογισμοί), νοεροί υπολογισμοί και οι υπολογισμοί με υπολογιστή τσέπης (κομπιουτεράκι). Οι υπολογισμοί αυτοί σε διαφορετικά πλαίσια απαιτούν κάθε φορά για την πραγματοποίησή τους και διαφορετικές τεχνικές και ικανότητες.

Η διαδικασία της εκτίμησης είναι, προφανώς, αυτή που χρησιμοποιείται πιο συχνά και είναι η πιο χρήσιμη στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Η εκτίμηση είναι μια άτυπη μέτρηση που βασίζεται στην εμπειρία και τις γνώσεις των ατόμων και βοηθάει στην ανάπτυξη της σημασίας των αριθμών, των πράξεων και των ικανοτήτων του υπολογισμού.

Πολλές καθημερινές καταστάσεις δίνουν την ευκαιρία για τη χρήση των αριθμών, των πράξεων, αλλιώς και την πραγματοποίηση εκτιμήσεων. Για παράδειγμα, οι αγορές, οι εκπώσεις, οι πληρωμές λογαριασμών, οι τραπεζικές συναλλαγές, το χρηματιστήριο δίνουν την αφορμή για προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμούς και διαιρέσεις, τον υπολογισμό των τόκων, των επιτοκίων, των κερδών με τη χρήση των ποσοστών κτλ. Τα αποτελέσματα των διαφόρων μετρήσεων στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι ακέραιοι αριθμοί και, έτσι, είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε τις μετατροπές και να υπολογίσουμε με δεκαδικούς αριθμούς. Επίσης η χρήση του νομίσματος του ευρώ, σε αντίθεση με τη δραχμή, θα μας αναγκάσει να κάνουμε μετατροπές και υπολογισμούς με τη χρήση δεκαδικών αριθμών. Θα χρησιμοποιούμε καθημερινά στις τιμές και τους υπολογισμούς τις δύο δεκαδικές υποδιαιρέσεις, τα δέκατα και τα εκατοστά.

Συμπερασματικά, μπορούμε να περιγράψουμε παρακάτω κάποιους από τους βασικούς ειδικούς στόχους στο χώρο των αριθμών, των πράξεων και των εκτιμήσεων, οι οποίοι θα κάνουν ικανούς τους εκπαιδευόμενους:

- ✓ να καταλαβαίνουν τη σημασία, να αναπαριστούν συμβολικά και να μετατρέπουν τους αριθμούς (φυσικούς, ακέραιους, κλασματικούς, δεκαδικούς, ποσοστά, δυνάμεις) από το ένα είδος στο άλλο μέσα σε πραγματικές καταστάσεις προβλημάτων

- ✓ να είναι ικανοί να υπολογίζουν χρησιμοποιώντας τα διάφορα είδη αριθμών που περιγράψαμε παραπάνω. Να εκτελούν τους τυπικούς αλγόριθμους, να υπολογίζουν με το χαρτί και το μολύβι, με νοερό τρόπο και με υπολογιστή τσέπης
- ✓ να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν στη λύση προβλημάτων και σε καθημερινές καταστάσεις τις διάφορες ιδιότητες των πράξεων στα διαφορετικά σύνολα αριθμών, όπως αντιμεταθετική ιδιότητα, επιμεριστική ιδιότητα κτλ.
- ✓ να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να υπολογίζουν καταστάσεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονται αναλογίες
- ✓ να κάνουν εκτιμήσεις για να αναπτύξουν την σημασία των αριθμών και των πράξεων και για να ελέγχουν την αληθοφάνεια των αποτελεσμάτων σε αγοροπωλησίες, αποτελέσματα υπολογιστών κτλ.
- ✓ να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν διάφορες τεχνικές και στρατηγικές εκτίμησης για τους ακεραίους, τους δεκαδικούς, τους κλασματικούς και τα ποσοστά
- ✓ να αναγνωρίζουν σε ποιες καταστάσεις της ζωής είναι κατάλληλη και χρήσιμη η εκτίμηση.

2. Άλγεβρα

Όταν κάποιος ενήλικας προσπαθεί να επαναφέρει στη μνήμη του τι σημαίνει για αυτόν άλγεβρα, συνήθως θυμάται κάποιους γενικούς τύπους, μεθόδους επίλυσης εξισώσεων, τους συμβολισμούς των μεταβλητών x και y κτλ. Για αρκετούς μαθητές, ίσως, η άλγεβρα να αποτέλεσε ανυπέρβλητο εμπόδιο στη μαθηματική τους εκπαίδευση, το νόημα της οποίας δεν μπόρεσαν ποτέ να καταλάβουν. Η άλγεβρα μπορούμε να πούμε ότι είναι μια γενική, συμπυκνωμένη και σύντομη γλώσσα των μαθηματικών. Εκφράζει σχέσεις και γενικές σημασίες μέσω των τύπων. Αποτελεί μια συνέχεια της αριθμητικής προς πιο πλούσιες και γενικευμένες μαθηματικές καταστάσεις. Στην αριθμητική έχουμε συγκεκριμένους αριθμούς και οι καταστάσεις που διαπραγματευόμαστε αφορούν κάποια ειδική περίπτωση κάθε φορά. Η άλγεβρα χρησιμοποιεί τους γενικευμένους αριθμούς (μεταβλητές) και ασχολείται με καταστάσεις γενικές. Απαιτείται χρόνος και λεπτός διδακτικός χειρισμός για μια ομαλή γνωστική μετάβαση του εκπαιδευομένου από την αριθμητική στην άλγεβρα.

Επικρατεί, ίσως, σε πολλούς η αντίληψη ότι η άλγεβρα δεν έχει πρακτικές εφαρμογές και ότι δεν είναι χρήσιμη. Στη σύγχρονη ζωή, όλο και περισσότερο, χρησιμοποι-

ούνται τα περιεχόμενα και το λεξιλόγιο της άλγεβρας. Λέμε στην καθημερινή γλώσσα «είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων», «οι θερμοκρασίες θα έχουν αρνητικές τιμές». Πολλά καθημερινά φαινόμενα δίνουν τη δυνατότητα να συνδεθούμε με έννοιες, όπως οι μεταβλητές, οι εξισώσεις, οι συναρτήσεις και τα γραφήματα.

Η διδασκαλία της άλγεβρας στο ΣΔΕ δεν μπορεί να ακολουθήσει ένα φορμαλιστικό και απομακρυσμένο από τις εμπειρίες και γνώσεις του μαθητή δρόμο. Στη διδασκαλία της άλγεβρας πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων και να κινηθούμε σε καταστάσεις της καθημερινότητας, οι οποίες μας οδηγούν σε γενικευμένες σχέσεις και τύπους. Τα βήματα από το ειδικό προς το γενικό πρέπει να γίνονται σταδιακά και ομαλά, μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα για τον εκπαιδευόμενο.

Περιγράφουμε παρακάτω κάποιους από τους ειδικούς στόχους στο χώρο της άλγεβρας. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι ικανοί:

- ✓ να μοντελοποιούν πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να τις αναπαριστούν με μεταβλητές, εξισώσεις, συναρτήσεις, πίνακες, γραφήματα κτλ.
- ✓ να λύνουν εξισώσεις πρώτου βαθμού με μία ή δύο μεταβλητές και εξισώσεις δευτέρου βαθμού χρησιμοποιώντας άτυπες και τυπικές μεθόδους
- ✓ να ερμηνεύουν την πραγματική σημασία και την εφαρμογή των αλγεβρικών αποτελεσμάτων και γενικά των αλγεβρικών συμβολισμών
- ✓ να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία για να επεξεργάζονται δεδομένα και αλγεβρικούς τύπους.

3. Στατιστική και πιθανότητες

Οι ενήλικοι καθημερινά έρχονται σε επαφή με πληροφορίες και δεδομένα που σχετίζονται με τη στατιστική και τις πιθανότητες. Εκλογικά σοντάζ, πίνακες με στατιστικά δεδομένα για την υγεία, την οικονομία, προβλέψεις γεγονότων και τυχερών παιχνιδιών. Αναγκάζονται να διαβάσουν πίνακες, γραφήματα κ.ά. για να αντιλήσονται χρήσιμες πληροφορίες, πρέπει να κάνουν προβλέψεις, να βγάλουν μέσους όρους κτλ. Η συλλογή, ανάλυση και γραφική αναπαράσταση δεδομένων είναι χρήσιμη για την δουλειά αήλιά και την καθημερινή ζωή του ατόμου. Τα δεδομένα, όταν παρουσιάζονται με τη στατιστική σε πίνακες ή με γραφικές παραστάσεις, είναι πιο εύκολο να κατανοηθούν.

Στη διδασκαλία οι ενήλικοι χρειάζονται πολύ περισσότερα από την απλή ανά-

γνωση και την αποκόμιση κάποιων πληροφοριών σε πίνακες και γραφήματα. Πρέπει να οδηγηθούν σε τέτοιες καταστάσεις ώστε να συλλέξουν δικά τους δεδομένα και να κατασκευάσουν τους δικούς τους πίνακες και γραφικές παραστάσεις. Με το να σχεδιάζουν τους δικούς τους πίνακες καταλαβαίνουν πώς μπορούν να παρουσιάσουν οργανωμένα τα δεδομένα.

Η διδασκαλία λοιπόν των ενηλίκων στη στατιστική και τις πιθανότητες θα πρέπει να περιέχει, εκτός των άλλων, και τους παρακάτω στόχους, ώστε αυτοί να γίνουν ικανοί:

- ✓ να συλλέγουν συστηματικά, να οργανώνουν και να περιγράφουν δεδομένα
- ✓ να κατασκευάζουν, να διαβάζουν πληροφορίες και δεδομένα και να χρησιμοποιούν τους πίνακες και τις γραφικές παραστάσεις
- ✓ να ελέγχουν την εγκυρότητα και την αλήθεια συμπερασμάτων που βγαίνουν από την επεξεργασία δεδομένων
- ✓ να έχουν μια αντίληψη της πιθανότητας να συμβούν κάποια γεγονότα, όπως σε τυχερά παιχνίδια, συμβάντα κτλ.

4. Γεωμετρία, Χώρος και Μετρήσεις

Η γεωμετρία είναι ένα μάθημα που διδάσκεται από τότε που υπάρχει οργανωμένη εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Τα γεωμετρικά σχήματα είναι ιδεατά κατασκευάσματα του ανθρώπινου νου, εμπνευσμένα από τα αντικείμενα της πραγματικότητας. Τα γεωμετρικά σχήματα είναι όντως ιδεατά και δεν μπορεί να υπάρξουν στην πραγματικότητα. Πράγματι, αν πάρουμε ένα τετράγωνο, αυτό αποτελείται από τις τέσσερις πλευρές του, οι οποίες είναι ευθύγραμμα τμήματα τα οποία είναι μονοδιάστατα χωρίς πάχος. Στη φύση όμως δεν μπορεί να υπάρξει ένα τέτοιο αντικείμενο, το οποίο να είναι μιας διάστασης και να μην έχει καθόλου πάχος. Άρα, το γεωμετρικό αυτό σχήμα είναι ιδεατή αναπαράσταση της μορφής κάποιων αντικειμένων της πραγματικότητας. Οι ενήλικοι από την καθημερινή τους ζωή διαθέτουν πάρα πολλές εμπειρίες από το περιβάλλον τους, οι οποίες είναι σχετικές με τη γεωμετρία και το χώρο. Χρησιμοποιούμε, περιγράφουμε και μετρούμε διάφορα αντικείμενα με βάση το σχήμα τους, βάφουμε ή καλύπτουμε τοίχους με τουβλάκια κτλ. Χρησιμοποιούμε δηλαδή άτυπα τους κανόνες και τις ιδιότητες που διέπουν τυπικά τη γεωμετρία. Στη διδασκαλία των ενηλίκων πρέπει να δοθεί έμφαση σε δραστηριότητες στις οποίες μπορεί κάποιος να χειριστεί τις έννοιες και τις ιδιότητες της γεωμετρίας. Τέτοια μπορεί να είναι κάποια

προγράμματα σε υπολογιστές, όπου μπορεί κάποιος να επεξεργάζεται τη φύση και τις ιδιότητες τρισδιάστατων και δυσδιάστατων γεωμετρικών σχημάτων. Μπορούμε να προτείνουμε εμπειρικές καταστάσεις λύσης προβλήματος, οι οποίες επιτρέπουν την πραγματική παρατήρηση φαινομένων που προκύπτουν από την αλληλαγή κλίμακας, γωνιών, μέτρου κτλ.

Η μέτρηση είναι μια από τις βασικές καθημερινές διαδικασίες. Πραγματοποιείται στο εργασιακό περιβάλλον, στο σπίτι, στην ψυχαγωγία κτλ. Για παράδειγμα, σε ένα ταξίδι μετρούμε τις αποστάσεις που διανύουμε, το χρόνο ή την κατανάλωση της βενζίνης. Αρκετοί, όμως, ενήλικοι συναντούν δυσκολίες στο να επιλέξουν και να προσδιορίσουν την κατάλληλη μονάδα και όργανο μέτρησης. Δυσκολεύονται επίσης στις μετατροπές των μονάδων του ίδιου μέτρου μέτρησης. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μέτρησης πραγματοποιούμε εκτιμήσεις, καθώς προσπαθούμε να προσεγγίσουμε με ακρίβεια. Η εξάσκηση στις εκτιμήσεις βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν μια πρώτη κατανόηση του μεγέθους ή της ποσότητας. Όταν χρησιμοποιούμε εργαλεία μέτρησης και μετρούμε σε πραγματικές καταστάσεις, τότε βρισκόμαστε μπροστά σε γεωμετρικές έννοιες, τις οποίες θα πρέπει να γνωρίζουμε. Τέτοιες έννοιες είναι η περίμετρος, το εμβαδόν, ο όγκος των σχημάτων κ.ά.

Σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ενηλίκων σχετικά με τη γεωμετρία, το χώρο και τις μετρήσεις θα πρέπει να εμπεριέχονται οι παρακάτω στόχοι οι οποίοι επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους:

- ✓ να εφαρμόζουν τη γεωμετρία σε εμπειρικές καταστάσεις και να τη χρησιμοποιούν για να αναλύουν και να περιγράφουν περιπτώσεις της τέχνης και της επιστήμης που σχετίζονται με αυτήν
- ✓ να διακρίνουν και να εφαρμόζουν τις γεωμετρικές ιδιότητες στον μικρο- χώρο, μέσο- χώρο και μακρο- χώρο
- ✓ να γνωρίζουν τις ιδιότητες, να συγκρίνουν μεταξύ τους, να ορίζουν και να ταξινομούν τα γεωμετρικά σχήματα
- ✓ να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν τους γεωμετρικούς μετασχηματισμούς για να δημιουργούν και να αναλύουν σύνθετα γεωμετρικά της τέχνης και της καθημερινότητας
- ✓ να χρησιμοποιούν προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή για να μελετήσουν και να χειριστούν περιεχόμενα της γεωμετρίας και έννοιες του χώρου

- ✓ να μετρούν, εφαρμόζοντας γεωμετρικές έννοιες στις περιμέτρους, τα εμβαδά, τους όγκους και τις γωνίες
- ✓ να πραγματοποιούν μετρήσεις, επιλέγοντας τις κατάλληλες μονάδες και τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση
- ✓ να πραγματοποιούν εκτιμήσεις αληθιά και ακριβείς μετρήσεις με το βαθμό ακρίβειας που απαιτείται κάθε φορά
- ✓ να κατανοούν τις σχέσεις και να μπορούν να μετατρέπουν και να συσχετίζουν τις μονάδες που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα μέτρησης.

Μεθόδευση διδασκαλίας

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο ΣΔΕ προφανώς δεν πρέπει να ακολουθήσει τη λογική η οποία ακολουθείται συνήθως στην κλασική ελληνική εκπαίδευση, δεν πρέπει, δηλαδή, να είναι μια διδασκαλία κατά την οποία διδάσκονται τυπικά μαθηματικά ξεκομμένα από τη ζωή, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Επίσης, στην τυπική εκπαίδευση συνήθως διδάσκονται τα μαθηματικά με ένα τρόπο μετάδοσης της γνώσης που δεν δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να ανακαλύψει και να κατασκευάσει μόνος του τη γνώση. Παρουσιάζεται δηλαδή αρχικά από τον καθηγητή η νέα γνώση και η εμπέδωσή της από τον μαθητή πραγματοποιείται με ασκήσεις-εφαρμογές της γνώσης αυτής.

Η λογική της διδασκαλίας που θα ακολουθήσουμε θα καθορίζεται με βάση το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού και ένα θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας που προτείνουμε εμείς (Λεμονίδης, Χ. 2001, Καψάλης, Α. και Λεμονίδης, Χ. 1999). Δεν είμαστε οπαδοί και δεν ακολουθούμε πιστά καμία διδακτική θεωρία, ακολουθούμε μια επιλεκτική λογική με βάση την οποία χρησιμοποιούμε στοιχεία από διάφορες διδακτικές θεωρίες, σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα και τους όρους που παρουσιάζονται κάθε φορά στο πεδίο της διδασκαλίας. Στη συνέχεια προτείνουμε τις αρχές της διδασκαλίας τις οποίες νομίζουμε ότι πρέπει να ακολουθήσουμε:

1. Τρόπος μάθησης και διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης. Ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει μόνος του τη γνώση.

Η συγκρότηση της νέας γνώσης καθώς και η κατανόηση είναι μια εσωτερική διαδικασία που συντελείται μέσα στον ίδιο τον άνθρωπο. Έτσι λοιπόν η διαδικασία της μά-

θησης δεν πραγματοποιείται αυτόματα, δηλαδή δεν είναι μια διαδικασία κατά την οποία από τη μια μεριά μιλάει ο εκπαιδευτής και από την άλλη μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε, για να συντελεστεί η μάθηση και η κατασκευή της νέας γνώσης, να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να σκεφτεί, να προβληματιστεί, να ενεργοποιήσει την γνώση που ήδη διαθέτει, να αμφισβητήσει εν μέρει κάποια σημεία αυτής της γνώσης, να κάνει λάθη.

2. Διάφοροι τρόποι σημειολογικής αναπαράστασης της γνώσης. Νοτικές αναπαραστάσεις και αφαίρεση.

Στη διδασκαλία έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται στους εκπαιδευόμενους οι διάφορες διδακτικές δραστηριότητες. Η παρουσίαση των δραστηριοτήτων, για παράδειγμα, με φυσικά αντικείμενα ή με εικονικές αναπαραστάσεις ή με συμβολικές αναπαραστάσεις διαφοροποιεί κάθε φορά τη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου και απαιτεί διαφορετικού τύπου γνωστική διαχείριση από την πλευρά του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει και να μπορεί να χειρίζεται τις διαφοροποιήσεις στη σημειολογική παρουσίαση των καταστάσεων με βάση τις γνωστικές δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

3. Η μάθηση μέσα και έξω από το σχολείο. Προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων.

Ο εκπαιδευόμενος διαθέτει γνώσεις οι οποίες προέρχονται κυρίως από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει αλλά και από το σχολείο στο οποίο είχε φοιτήσει. Η γνώση και ο τρόπος σκέψης που ισχύει έξω από το σχολείο πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία και αλληλοτροφοδότηση με τη γνώση και τον τρόπο σκέψης του σχολείου. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να είναι γνωστό, κατά κάποιον τρόπο, το γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευόμενου, ώστε η διδασκαλία να μπορεί να επιδρά σε αυτό και να το διαμορφώνει. Για παράδειγμα, οι διδακτικές καταστάσεις που παρουσιάζονται θα πρέπει να είναι από την επαγγελματική και κοινωνική ζωή του εκπαιδευόμενου και να έχουν νόημα για αυτόν. Να μην υπάρχει χάσμα του πολιτισμού, του τρόπου σκέψης και της γλώσσας που υπάρχουν έξω από το σχολείο και μέσα σε αυτό.

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζει η εσωτερική συγκρότηση και η ήδη υπάρχουσα γνώση του εκπαιδευόμενου, η οποία είναι σχετική με τη νέα γνώση που πρόκειται να αποκτήσει. Έτσι ο άνθρωπος χτίζει τη νέα γνώση επάνω σε αυτήν που ήδη διαθέτει. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων μπορεί

να προέρχονται από το σχολείο, αλλήλ, κυρίως, προέρχονται έξω από αυτό. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να είναι γνωστές οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων, ώστε η διδασκαλία να δομηθεί με βάση αυτές.

4. Πλούσιες και γόνιμες διδακτικές καταστάσεις και υλικό για τη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αισθάνονται ότι τα μαθηματικά είναι ένα ανθρώπινο δημιούργημα, χρήσιμο και συνδεδεμένο με τη ζωή, που μπορεί να ανακαλυφθεί και να δημιουργηθεί ξανά από τον καθένα. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να βρίσκει ελκυστικό και ενδιαφέρον το περιεχόμενο μάθησης που του προτείνεται, να μπορεί να δρα μέσα σε αυτό, να εφαρμόζει τη γνώση που ήδη διαθέτει, να κάνει σκέψεις, υποθέσεις, πιθανά λάθη, να εφαρμόζει μεθόδους κτλ. Ένα τέτοιο περιεχόμενο μάθησης το ονομάζουμε πλούσιο και γόνιμο διδακτικά. Αυτό σημαίνει για τη διδασκαλία ότι το διδακτικό υλικό και οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνει ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι καλά μελετημένες και οργανωμένες, ώστε να επιτρέπουν τη λειτουργία των αρχών που αναφέρουμε εδώ, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανακαλύπτουν μόνοι τους τις καινούργιες έννοιες και να κατασκευάζουν τη γνώση τους, να δοκιμάζουν και να εφαρμόζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Οι εκπαιδευτές να μπορούν να καταλαβαίνουν και να αξιολογούν τον τρόπο σκέψης και τις γνώσεις των εκπαιδευομένων και να τις προωθούν σε ανώτερα επίπεδα. Τέτοιες είναι οι διδακτικές καταστάσεις ή καταστάσεις προβληματισμού που παρουσιάζουμε στο τέλος.

5. Λόγος, επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη.

Η μάθηση δεν είναι μόνο μια διαδικασία ατομική και εσωτερική για τον άνθρωπο, αλλήλ καθορίζεται και επηρεάζεται επίσης από την κοινωνία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που προσλαμβάνει ο άνθρωπος από την κοινωνία και το περιβάλλον όπου ζει ανήκουν στο ανθρώπινο εποικοδόμημα και έχουν μια ιστορία* οι περισσότερες δημιουργήθηκαν μέσα από επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Αυτό σημαίνει για τη διδασκαλία ότι η τάξη θα πρέπει να είναι μια ζωντανή κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία γίνεται συζήτηση, εκτίθενται και δοκιμάζονται οι γνώσεις, αξιολογούνται οι προτάσεις και τα λάθη, αναπτύσσονται υποθέσεις, συλλογισμοί και τεκμηριώσεις. Δημιουργείται και δοκιμάζεται η ορθολογική διαδικασία στην επικοινωνία των εκπαιδευομένων. Η ανάπτυξη της μεταγνωστικής διαδικασίας από την πλευρά του εκπαιδευομένου τον βοηθάει σε μια καλύτερη κατανόηση. Για παράδειγμα, ζητώντας από τον εκπαιδευόμενο να πει τον τρόπο με τον οποίο βρήκε

το αποτέλεσμα σε ένα νοερό υπολογισμό, τον βάζουμε να σκεφτεί, να δει και να οργανώσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκε. Εκτίθενται οι διάφοροι μέθοδοι και οι τρόποι σκέψης σε όλη την τάξη και ακολουθεί συζήτηση μέσα από την οποία κρίνονται, αξιολογούνται και επιλέγονται οι πιο σύντομοι και αποτελεσματικοί τρόποι.

6. Ο νέος ρόλος του διδάσκοντα.

Σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις της Διδακτικής των Μαθηματικών αλλά και το πνεύμα της σύγχρονης διδασκαλίας, ο ρόλος και η διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού αλλάζει μέσα στην τάξη. Ο διδάσκων δεν είναι πλέον παρουσιαστής του περιεχομένου που απλά το μεταδίδει στους διδασκόμενους και στη συνέχεια εξετάζει τι έμαθαν από αυτά που είπε. Σήμερα, στο επίκεντρο της διδασκαλίας τίθεται ο εκπαιδευόμενος. Παίρνουμε υπόψη το επίπεδο των γνώσεών του και τον τρόπο που αυτός κατασκευάζει τη γνώση του. Ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει μόνος του τη γνώση όπως τονίσαμε και προηγούμενα. Η τάξη δεν είναι πλέον ένα άθροισμα από μεμονωμένα άτομα, αλλά ένα σύνολο, μια κοινότητα, ομάδες ατόμων που συνεργάζονται, συνομιλούν, εκθέτουν τις απόψεις τους, κρίνουν και αξιολογούν.

Όσον αφορά τον παράγοντα *εκπαιδευόμενο*, ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει, σε αρκετές περιπτώσεις, τον τρόπο με τον οποίο αυτός μαθαίνει τις μαθηματικές έννοιες. Η γνώση αυτή αποκτάται αφενός από την επιστήμη της Διδακτικής των Μαθηματικών και αφετέρου από την καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευομένους. Δίνεται σημασία στα λάθη των εκπαιδευομένων και γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν οι αιτίες τους. Πολλές φορές τα λάθη τους δεν είναι απλά έλλειψη γνώσης, αλλά οφείλονται σε άλλες αιτίες (όπως π.χ. λάθη που οφείλονται στην ίδια τη φύση των μαθηματικών εννοιών), τις οποίες θα πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκων. Η αντιμετώπιση των απαντήσεων των εκπαιδευομένων δεν γίνεται πάντοτε στη βάση του σωστού ή λάθους.

Όσον αφορά τον παράγοντα *περιεχόμενο* του μαθήματος, ο διδάσκων δεν μπορεί να είναι προσκολλημένος σε κάποιο διδακτικό εγχειρίδιο και στη σειρά της ύλης, όπως παρουσιάζεται από αυτό. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η σειρά της παρουσίασής του προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και το επίπεδο των εκπαιδευομένων. Πολλές διδακτικές καταστάσεις και ασκήσεις θα πρέπει να προσαρμοστούν ή να αντικατασταθούν εντελώς. Ο διδάσκων θα πρέπει να κρίνει σε ποια περιεχόμενα θα πάει γρήγορα και σε ποια αργά. Καλείται λοιπόν ο διδάσκων αφενός να διαχειριστεί και να τροποποιήσει κάποιο υλικό που του δίδεται και αφετέρου να δημιουργήσει νέο διδα-

κτικό υλικό. Σε αυτή τη βάση, λοιπόν, θα πρέπει να είναι ικανός να διαπιστώνει τους διδακτικούς στόχους που εμπεριέχονται σε δεδομένες διδακτικές καταστάσεις και δραστηριότητες, αλλήλα και με βάση κάποιους διδακτικούς στόχους να κατασκευάζει δικό του διδακτικό υλικό. Να αξιολογεί τους στόχους που δίνονται ή αυτούς που θέτει ο ίδιος. Βεβαίως αναγκαία συνθήκη για τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι η γνώση σε βάθος των μαθηματικών εννοιών που διδάσκονται. Ο διδάσκων λοιπόν θα πρέπει να γνωρίζει αλλήλα και να μελετά συνεχώς τα μαθηματικά ως προς το περιεχόμενο αλλήλα και την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Είναι πολλή τα σημεία στα οποία μπορούμε να κάνουμε ιστορικές αναφορές για τα μαθηματικά, έτσι ώστε αυτά να γίνονται ανθρώπινα, ζωντανά και ενδιαφέροντα. Συνδέονται με την ελληνική αλλήλα και την παγκόσμια ιστορία, γίνονται πολιτισμός και παράδοση. Επιλέγει ο διδάσκων τα μαθήματα στα οποία θα μπορούσε να κάνει μια διαθεματική προσέγγιση, μαθηματικά και ιστορία, μαθηματικά και γλώσσα, εικαστικά, περιβάλλον κτλ.

Όσον αφορά τη *διαχείριση της τάξης*, ο διδάσκων δεν παίζει το ρόλο της αυθεντίας της γνώσης και δεν μονοπωλεί συνεχώς το λόγο. Αν τα μαθηματικά βγαίνουν μέσα από τη δράση του ανθρώπου, αν τα μαθηματικά είναι συνδεδεμένα με τον πραγματικό κόσμο, αν δεν είναι στείροι κανόνες και τεχνικές, τότε αυτά καλείται να τα ανακαλύψει, να τα κατασκευάσει, να τα συζητήσει και να έρθει αντιμέτωπος με τα λάθη του ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. Ο διδάσκων λοιπόν καλείται να επιλέξει και να διαχειριστεί τις κατάλληλες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες θα μπορεί ο εκπαιδευόμενος να προβληματιστεί, να δοκιμάσει τις γνώσεις του, να έρθει σε αντιφάσεις. Ο διδάσκων, αν χρειαστεί, οργανώνει σε ομάδες, δίνει τον κατάλληλο χρόνο, επεμβαίνει εκεί που χρειάζεται, δίνει το λόγο, οργανώνει την πορεία κτλ. Γίνεται περισσότερο οργανωτής και διαχειριστής μιας κοινότητας που σκέφτεται, που δουλεύει σε ομάδες ή ατομικά, που συζητάει. Οργανώνει τη συζήτηση μιας τάξης μέσα στην οποία οι μαθητές διατυπώνουν σκέψεις, επιχειρήματα και υποθέσεις, ακούν τον τρόπο που σκέφτηκαν οι συμμαθητές τους, διορθώνουν ή αντικρούουν λάθη, παίρνουν αποφάσεις όλοι μαζί, ψηφίζουν.

Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Είναι αυτονόητο ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να συμβαδίζει με τους σκοπούς, τους στόχους και τη μεθόδευση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου του αριθμητι-

σμού. Όσον αφορά τον τρόπο αξιολόγησης, ο πιο σημαντικός τρόπος αξιολόγησης είναι η ανατροφοδοτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται με την καθημερινή διδασκαλία. Επειδή οι ενήλικοι, οι οποίοι έρχονται στα ΣΔΕ, διαθέτουν προφανώς διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις, είναι πολύ σημαντικό στην αρχή να πραγματοποιηθεί μια διερευνητική αξιολόγηση για να προσδιοριστεί κατά κάποιο τρόπο το επίπεδο του κάθε εκπαιδευμένου.

Η αξιολόγηση των ενηλίκων, εκτός του ότι θα πρέπει να είναι συμβατή με το επίπεδο προόδου του εκπαιδευμένου, θα πρέπει επίσης να πραγματοποιείται με σεβασμό στην ωριμότητα και τις εμπειρίες ζωής του ατόμου. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι φτάνουν στα ΣΔΕ με μια ποικιλία από στέρεες γνώσεις αληθά και ελλείψεις και αδυναμίες. Φέρουν μαζί τους επίσης και μια συλλογή από εμπειρικές μαθηματικές τεχνικές, οι οποίες δημιουργήθηκαν με την πάροδο του χρόνου στη ζωή τους ως ενήλικοι. Οι εκπαιδευτές των μαθηματικών είναι βασικό να αναπτύξουν τέτοιους τρόπους αξιολόγησης, ώστε να εκτιμήσουν τα δυνατά σημεία, να υποστηρίξουν τις αδυναμίες και να διερευνήσουν τις εμπειρικές τεχνικές.

Οι πληροφορίες που συλλέγουμε για την εκτίμηση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων πρέπει να προέρχονται από διάφορες πηγές και να πληρούν κάποιους όρους όπως:

- ✓ να εξετάζουμε ένα ευρύ φάσμα περιεχομένων και τρόπων σκέψης και να μην περιοριζόμαστε σε ένα είδος περιεχομένου, όπως για παράδειγμα είναι οι υπολογισμοί
- ✓ η μορφή και οι τρόποι αξιολόγησης (πολλαπλές επιλογές, ανάπτυξη κειμένου) να είναι οικείοι στους εκπαιδευόμενους και να μην αποτελούν μια επιπρόσθετη δυσκολία
- ✓ να εκτιμούμε τις γνώσεις και τις μεθόδους λύσεων προβλημάτων και με τη βοήθεια υπολογιστών τσέπης και υπολογιστών
- ✓ μπορούμε να αξιολογούμε προφορικά, όταν πρόκειται για ανάπτυξη κάποιας στρατηγικής υπολογισμού ή λύσης προβλήματος.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Τι είναι διδακτικές καταστάσεις ή καταστάσεις προβληματισμού

Ένα κομβικό σημείο της διδασκαλίας είναι το πώς να κάνει το μαθητή να αποκτήσει το νόημα μιας έννοιας την οποία διδάσκεται. Μια υπόθεση στην οποία βασίζεται η θεωρία των διδακτικών καταστάσεων είναι ότι μια γνώση παίρνει νόημα για το μαθητή, εάν η εφαρμογή της του επιτρέπει να λύσει ένα πρόβλημα. Ο G. Brousseau ληει τα εξής για αυτό το θέμα: «Το νόημα μιας μαθηματικής γνώσης ορίζεται όχι μόνο από τη συλλογή των καταστάσεων όπου αυτή η γνώση είναι πραγματοποιήσιμη ως μαθηματική θεωρία. Ούτε μόνο από τη συλλογή των καταστάσεων όπου το υποκείμενο τη συνάντησε ως μέσο επίλυσης, αλλά επίσης από το σύνολο των αντιλήψεων και των προηγούμενων επιλογών, τις οποίες απορρίπτει, τα λάθη που αποφεύγει, την οικονομία που προκαλεί, τις τυποποιήσεις που παίρνει κτλ.»

Το πρόβλημα είναι να ξέρουμε πως ο μαθητής μπορεί να περάσει από μια αρχική αντίληψη σε μια νέα αντίληψη που αφορά μια δεδομένη έννοια. Δεν αρκεί να του πούμε «να τι πρέπει να κάνεις τώρα, τι πρέπει να σκεφτείς» ή «ξέχνα όλα όσα έμαθες προηγούμεως». Όσο ο μαθητής δεν αντιλαμβάνεται από μόνος του ότι η αρχική γνώση που έχει είναι ανεπαρκής και μη προσαρμόσιμη, θα την κρατήσει σύμφωνα με την αρχή της «οικονομίας». Σε γενικές γραμμές αυτή η αρχή περιγράφεται ως εξής: εάν για ένα μαθητή μια γνώση εφαρμόζεται και παίρνει το νόημά της σε ένα συγκεκριμένο τύπο προβλημάτων, για τα προβλήματα που θα του φανούν γειτονικά, ο μαθητής θα ψάξει να προσαρμόσει καλώς ή κακώς το μοντέλο του.

Για να υπάρχει απόκτηση γνώσεων, πρέπει να αμφισβητηθεί η παλιά γνώση. Έτσι, πρέπει να βρούμε καταστάσεις που: α) σε ένα πρώτο χρόνο, επιτρέπουν στο μαθητή να επενδύσει την παλιά του γνώση, β) σε ένα δεύτερο χρόνο, επιτρέπουν στο μαθητή να συνειδητοποιήσει (μόνος του) την ανεπάρκεια αυτής της γνώσης. Πρέπει, λοιπόν, η κατάσταση να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εξακριβώνει την ανεπάρκεια των γνώσεών του και γ) σε ένα τρίτο χρόνο, επιτρέπουν στο μαθητή να κατασκευάσει νέες διαδικασίες.

Εάν δεν επιτρέψουμε στο μαθητή να βγει από τις αρχικές του αντιλήψεις και εάν

δεν του δώσουμε την δυνατότητα να διαπιστώσει ότι αυτές είναι ανεπαρκείς και μη προσαρμόσιμες, αυτές θα ξαναεμφανιστούν σε κάποια στιγμή.

Μπορούμε να αποδώσουμε τα παρακάτω χαρακτηριστικά στις καταστάσεις προβληματισμού:

1. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να μπαίνει στην επίλυση του προβλήματος και να σχεδιάζει αυτό που θα ήταν μια πιθανή απάντηση του προβλήματος. Οι μαθητές δεν πρέπει να μένουν «αδρανείς», γιατί, έτσι, δεν θα επενδύσουν τις γνώσεις τους και δεν θα μπορέσουν να αντιληφθούν ότι είναι ανεπαρκείς.
2. Οι γνώσεις του μαθητή είναι καταρχήν ανεπαρκείς για να λύσει αμέσως το πρόβλημα. Διαφορετικά, δεν υπάρχει νέα μάθηση, υπάρχει επανεπένδυση των παλιών γνώσεων (πράγμα το οποίο, προφανώς, είναι επίσης χρήσιμο).
3. Η κατάσταση προβληματισμού πρέπει να επιτρέπει στο μαθητή να αποφασίζει εάν μια λύση που βρήκε είναι ικανοποιητική ή όχι. Αυτό είναι ουσιώδες χαρακτηριστικό, γιατί, από τη στιγμή που ο μαθητής θα επενδύσει τις γνώσεις του, πρέπει να συνειδητοποιήσει την ανεπάρκειά τους. Διαφορετικά, σύμφωνα με την αρχή της «οικονομίας» δεν θα τις προχωρήσει, θα ψάξει μόνο να τις προσαρμόσει. Αυτήν την ανεπάρκεια, η οποία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η απάντηση που βρέθηκε είναι λάθος ή στο ότι η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι πολύ κουραστική, θα πρέπει από μόνος του να τη συνειδητοποιήσει.
4. Η γνώση που επιθυμούμε να πάρει ο μαθητής πρέπει να είναι το πιο προσαρμόσιμο εργαλείο για να λύσει ο μαθητής το πρόβλημα. Αυτή η συνθήκη δεν είναι πάντοτε εύκολο να επιτευχθεί. Ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει ένα εργαλείο που παρουσιάζεται προσαρμόσιμο για να λύσει το πρόβλημα, αλλά που δεν αντιστοιχεί στην προβλεπόμενη γνώση. Είναι αναγκαία μια *a priori* ανάλυση του προβλήματος: «Τι θα κάνει ο μαθητής μπροστά σε αυτό το πρόβλημα;».

Μπορούμε να δούμε παρακάτω ένα παράδειγμα μιας κατάστασης προβληματισμού που είναι η μεγέθυνση του παζλ.

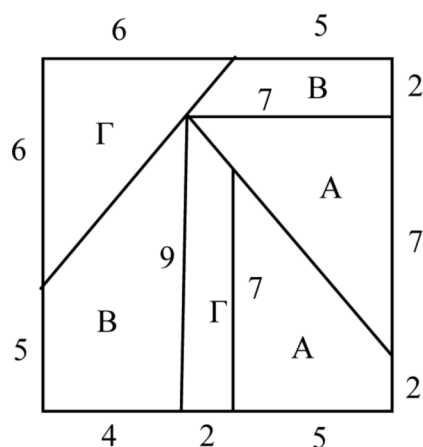
ΜΕΓΕΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΠΑΖΛ

Ο τύπος της κατάστασης αυτής μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια «επαναδιαπραγμάτευση» πάνω στην έννοια της αναλογίας. Μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί κατάσταση «αυτοελέγχου», γιατί οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται να διαπιστώσουν τα λάθη τους

χωρίς την παρέμβαση του διδάσκοντος και να τροποποιήσουν τις στρατηγικές τους για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν.

Αρχική κατάσταση

Δίνεται στους εκπαιδευόμενους το παρακάτω παζλ, στο οποίο είναι σημειωμένες οι διαστάσεις του σε cm. Οι εκπαιδευόμενοι είναι χωρισμένοι σε ομάδες. Πρέπει να κατασκευάσουν ένα παζλ της ίδιας φόρμας με το δεδομένο αλλιά σε μεγέθυνση.



Δεδομένα

Τα 4 cm πρέπει να γίνουν 7 cm στο μεγεθυμένο παζλ.

Σημείωση: επειδή οι ορθές γωνίες προφανώς θα διατηρηθούν με τη μεγέθυνση, οι εκπαιδευόμενοι θα δοκιμάσουν να μεγεθύνουν κάθε πλευρά των ορθών γωνιών.

Οργάνωση

Στην ίδια ομάδα μερικοί εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να μεγεθύνουν τα κομμάτια που ονομάσαμε «Α», άλλοι τα «Β» και άλλοι τα «Γ». Αυτή η οργάνωση αναγκάζει τους εκπαιδευόμενους να αναπαράγουν κάθε κομμάτι του παζλ ανεξάρτητα από το περίγραμμα. Τα δεδομένα που θα έχει ο κάθε εκπαιδευόμενος από το παζλ δεν επιτρέπουν να εφαρμόσουν την ίδια διαδικασία.

Ανάλυση των σημαντικών στιγμών της φάσης της έρευνας

Η πρώτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευόμενους ήταν το να προσθέσουν 3 cm σε κάθε πλευρά των ορθών γωνιών.

$$v \rightarrow v + 3$$

Μόλις συγκεντρώθηκαν τα κομμάτια φάνηκε το λάθος:

Η αριστερή πλευρά του παζλ είχε μήκος 17 cm $(6+3 + 5+3)=(9 + 8 = 17)$.

Η δεξιά πλευρά του παζλ είχε μήκος 20 cm $(2+3 + 7+3 + 2+3)=(5 + 10 + 5 = 20)$.

Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν μια άλλη μέθοδο: να διπλασιάσουν τις διαστάσεις και μετά να αφαιρέσουν 1 cm.

$$v \rightarrow 2v - 1$$

$$6 \rightarrow 12 - 1 = 11, \quad 5 \rightarrow 10 - 1 = 9, \quad 2 \rightarrow 4 - 1 = 3 \dots$$

Η συγκέντρωση των κομματιών τους οδήγησε σε ένα καινούργιο λάθος, αλλιώς οι εκπαιδευόμενοι συναντούν δυσκολεύτηκαν πολύ να αναθεωρήσουν τη μέθοδό τους. Μερικοί εκπαιδευόμενοι έκαναν κριτική στους άλλους, θεωρώντας τους υπεύθυνους για τη συνολική αποτυχία.

Παρατηρήσεις

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε το ενδιαφέρον των παρακάτω:

- ✓ την επιλογή των αριθμητικών δεδομένων. Εάν ζητούσαμε από τους εκπαιδευόμενους τα 4 cm να γίνουν 8 cm, αυτή η επιλογή των αριθμών δεν θα ήταν κατάλληλη για το στόχο που έχουμε.
- ✓ το χωρισμό σε ομάδες και τη συλλογική οργάνωση κάθε ομάδας.
- ✓ την επιλογή του παζλ.

Στο παράδειγμα: $4 \rightarrow 7$ αλλιώς δεν έχουμε κανένα τμήμα που να έχει μήκος 8 cm ή 12cm... (διπλάσιο του 4, τριπλάσιο του 4...).

Επίσης, υπάρχουν 2 τμήματα στην αριστερή πλευρά του τετραγώνου, 3 στη δεξιά, 2 στην επάνω και 3 στην κάτω. Με αυτόν τον τρόπο, το προσθετικό μοντέλο που χρησιμοποιείται καταρχήν από τους εκπαιδευόμενους μπαίνει αμέσως σε αμφισβήτηση.

Μπορούμε να σκεφτούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι θα χρησιμοποιούσαν στη συνέχεια την ιδιότητα της γραμμικότητας.

$$4 \rightarrow 7$$

$$2 \rightarrow$$

6 →

20 →

5 →

κτλ.

Μπορεί να χρειαστεί η παρέμβαση του διδάσκοντα για να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι, ψάχνοντας τις γραμμικές σχέσεις, όπως παραπάνω, να βρουν την εικόνα του 1.

$$1 \rightarrow 7/4 = 1,75$$

Πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο θα προταθεί αυτή η κατάσταση και τη χρονική περίοδο σε σχέση με τη διδασκαλία των αναλογιών, οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευομένους δεν θα είναι οι ίδιες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Curry, D., Schmitt, M.J., & Waldron, S. (1996). *A Framework for Adult Numeracy Standards: The Mathematical Skills and Abilities Adults Need to be Equipped for the Future*. Boston, MA: Wold Education.

Crowther Report (1959), 15 to 18: *A report of the Central Advisory Council for Education*, Her Majesty's Stationery Office, London.

Καψάλης, Α. Λεμονίδης, Χ. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των μαθηματικών*. ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ, Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ. Τεύχος 6, σσ. 95– 115.

Λεμονίδης, Χ. (2001). *Μια νέα πρόταση διδασκαλίας στα Μαθηματικά για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Themes in Education. (υπό δημοσίευση).

The ABE Math Standards Project: 1994. Volume 1. *The Massachusetts Adult Basic Education Math Standards*. The Massachusetts ABE MATH TEAM.

ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΚΑΙ Ο ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ/ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Βασίλης Δαγδιλέλης

Εισαγωγικά

Με τον όρο *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών* (ΤΠΕ) νοείται το γενικευμένο σύνολο των τεχνολογιών που επιτρέπουν τη διασύνδεση σε ένα δίκτυο τόσο των ΗΥ, όσο και των ραδιοφωνικών, τηλεοπτικών και τηλεφωνικών δικτύων (αύριο ενδεχομένως και των οικιακών συσκευών, των αυτοκινήτων κτλ.). Η ενοποίηση των υπηρεσιών αυτών (επεξεργασίας, αποθήκευσης και μετάδοσης πληροφοριών) φαίνεται ότι τείνει να καταλήξει σε ένα είδος ενιαίου υπερ-δικτύου στο οποίο θα είναι διασυνδεδεμένες όλη του είδους οι συσκευές ενός χώρου (οικίας, αλλιά και επαγγελματικού ή ερευνητικού χώρου). Έτσι, η επικρατούσα ορολογία αναφέρεται μάλλον στις ΤΠΕ παρά στην Πληροφορική. Οι ΤΠΕ έχουν έναν εγκάρσιο χαρακτήρα, δηλαδή υπεισέρχονται στο μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Εμπλέκονται έτσι στις διαδικασίες απόκτησης, επεξεργασίας και μετάδοσης της πληροφορίας, σε έναν μεγάλο αριθμό διαφορετικών μορφών, στην οργάνωση και τον καταμερισμό της εργασίας, σε ένα μεγάλο μέρος οικονομικών συναλλαγών, στην επικοινωνία – γραπτή, εικονική ή άλλη.

Εξάλλου, στις ΤΠΕ περιλαμβάνονται σήμερα τρεις μέχρι τώρα διακριτοί κλάδοι: πληροφορίας, επικοινωνίας και ακουστικών μέσων. Πρόκειται όχι μόνο για μια τεχνολογική ενοποίηση, αλλιά και για τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης κουλτούρας και ενός ιδιαίτερου είδους πολιτισμικών στοιχείων. Η συνολική επιδρασή τους είναι τόσο ισχυρή, ώστε, σε κάποιο μέτρο, να αποτελέσουν ένα είδος κοινωνικού κριτηρίου για τη διάκριση μεταξύ αυτών που είναι *πληροφορικά εγγράμματοι* και αυτών που δεν είναι, δημιουργώντας έτσι, ενδεχομένως, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης – γεγονός που ήδη ανιχνεύεται σε ορισμένες περιπτώσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ πρέπει λοιπόν να αποκτήσουν ένα είδος «πληροφορικής κουλτούρας», μια θετική στάση προς τις ΤΠΕ και επαρκείς γνώσεις που θα

τους επιτρέψουν να ενσωματωθούν καλύτερα στην αυριανή κοινωνία στην οποία θα κυριαρχεί η τεχνολογία των ΤΠΕ. Η κοινωνία στην οποία ζούμε εξελίσσεται, όλο και πιο γρήγορα, σε μια κοινωνία της πληροφορίας και μάλιστα της ηλεκτρονικά επεξεργασμένης και ηλεκτρονικά μεταδιδόμενης πληροφορίας. Οι ΗΥ και τα σύγχρονα τηλεπικοινωνιακά συστήματα ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή: όχι μόνο ρυθμίζουν τις διασυνδέσεις μεταξύ των κινητών τηλεφώνων, συνδέοντάς τα και με το Internet, αλλά αποτελούν πια μέρος πρακτικών, όπως η προμήθεια πιστοποιητικών από Δημόσιες Υπηρεσίες και η ανάληψη χρημάτων από τις Τράπεζες, και μέσω του Internet επιτρέπουν τη διευθέτηση ζητημάτων όπως η κράτηση ξενοδοχείων και η απόκτηση πληροφοριών για ένα ασύλληπτα μεγάλο πλήθος διαφορετικών κατηγοριών θεμάτων. Η συνεχής αύξηση της χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών θέτει πολύ σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με το καθεστώς της οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας, της δια μέσου των ψηφιακών τρόπων διαχείρισης της γνώσης, της οργάνωσης και του καταμερισμού της εργασίας, της επικοινωνίας από απόσταση, της ταυτότητας του υποκειμένου κτλ. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση του όγκου των γνώσεων και τη γρήγορη παλαιώσή τους, αναπόφευκτα οδηγεί στην αντίληψη ότι κάθε νέος, στο πλαίσιο της γενικής του εκπαίδευσης, πρέπει να αποκτήσει βασικές γνώσεις αλλά και δεξιότητες στη χρήση των τεχνολογιών αυτών, καθώς και τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες για την κατανόηση των φαινομένων γύρω του. Ο πολίτης της αυριανής κοινωνίας πρέπει λοιπόν να είναι τεχνολογικά και πληροφορικά «εγγράμματος», γιατί η γνώση του αυτή είναι απαραίτητη τόσο για τον ίδιο, ως πολίτη, όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Ένας πολίτης που κατανοεί τις βάσεις δεδομένων και τον τρόπο λειτουργίας τους, έστω και αν δεν έχει τεχνικές γνώσεις, μπορεί να κατανοήσει τον κίνδυνο παραβίασης των ατομικών του δικαιωμάτων από την ύπαρξη τέτοιων βάσεων που θα είχαν καταχωρημένες, για παράδειγμα, τις δοσοληψίες που κάνει με τις πιστωτικές κάρτες ή τα sites που επισκέπτεται στο Internet. Οι δικαστικοί θα μπορούσαν να αντιληφθούν καλύτερα τη σχετικότητα των τεκμηρίων που προκύπτουν από φωτογραφικό, κινηματογραφικό ή μαγνητοφωνημένο υλικό, αν γνώριζαν τις προηγμένες σύγχρονες τεχνικές για την επεξεργασία εικόνας, ήχου και βίντεο. Τέλος, ένας πολίτης που γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της ψηφιακής αναπαράστασης μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τα προβλήματα που δημιουργούνται σχετικά με το copyright ή

την ελευθερία λόγου στο Internet. Έτσι λοιπόν η πληροφορική κουλτούρα και ο πληροφορικός αλφαριθμητισμός είναι σημαντικοί παράγοντες και για το κοινωνικό σύνολο. Για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, η γνώση της Πληροφορικής, έστω και σε ένα στοιχειώδες επίπεδο, θα στηρίξει μια πιο ολοκληρωμένη ενσωμάτωσή τους στο σύγχρονο κόσμο. Βέβαια, τη στιγμή αυτή, στην Ελλάδα, η χρήση των ΗΥ εκτός των αυστηρά επαγγελματικών χώρων, είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, η δυναμική της εξάπλωσής τους καθιστά σχεδόν βέβαιη την πρόβλεψη ότι ο πληροφορικός γραμματισμός θα είναι απαραίτητος στον αυριανό μέσο πολίτη. Η εκμάθηση βασικών στοιχείων της Πληροφορικής είναι επιβεβλημένη, όχι μόνο γιατί μπορεί η Πληροφορική να αποτελέσει επαγγελματική επιλογή των μαθητών, αλλά και γιατί η εκμάθηση εννοιών της Πληροφορικής μπορεί να συντελέσει στη γενικότερη πνευματική ανάπτυξη των μαθητών.

Όσον αφορά στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, είναι κοινοτυπία πλέον να αναφέρουμε το γεγονός ότι τα πληροφορικά συστήματα υπεισέρχονται ολοένα και περισσότερο στον κόσμο της εργασίας και των επιχειρήσεων. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην οικονομία της χώρας προφανώς απαιτεί την ύπαρξη μιας «κρίσιμης μάζας» ατόμων που θα είναι εγγράμματοι από πληροφορική άποψη. Τούτο αφορά όχι μόνον αυτούς που απευθείας ασχολούνται με πληροφορικά συστήματα, αλλά και το μεγαλύτερο μέρος των εργαζομένων σε όλους τους τομείς – είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επαγγελματικοί τομείς που να μη συνδέονται με τη χρήση κάποιου πληροφορικού συστήματος. Για παράδειγμα οι υπάλληλοι των εμπορικών καταστημάτων δε χειρίζονται πια απλά μια αριθμομηχανή, αλλά και συστήματα διαχείρισης πιστωτικών καρτών, ενδεχομένως συστήματα διαχείρισης αποθεμάτων, έρχονται, δηλαδή, σε επαφή με πολύπλοκα Τραπεζικά συστήματα. Ομοίως οι εργαζόμενοι σε μεγάλες παραγωγικές μονάδες πιθανότατα θα χρειαστούν να χειριστούν πληροφορικά συστήματα και αυτόματους μηχανισμούς που διαχειρίζονται ένα τμήμα ή και ολόκληρη την παραγωγική διαδικασία. Οι γνώσεις, εξάλλου, Πληροφορικής συντελούν στη μεγαλύτερη κινητικότητα των εργαζομένων προς όφελός τους* οι εργαζόμενοι διαθέτουν ένα ουσιαστικό επαγγελματικό προσόν, αν έχουν τις σχετικές γνώσεις. Καθώς βέβαια τα πληροφορικά συστήματα μεταβάλλονται με μεγάλη ταχύτητα και οι εργαζόμενοι πιθανότατα θα μετακινούνται επαγγελματικά περισσότερες από μια φορές στη διάρκεια

της ενεργού επαγγελματικής τους ζωής, οι πληροφορικές γνώσεις που θα διαθέτουν οι εργαζόμενοι σε όλους τους τομείς θα πρέπει να έχουν ένα γενικότερο, πιο αφηρημένο χαρακτήρα, έτσι ώστε, για παράδειγμα, να τους επιτρέπουν να διακρίνουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα σε δυο συστήματα που εκτελούν το ίδιο είδος εργασίας.

Οι ΗΥ μπορούν ακόμη να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και εκμάθησης, αλλά και γενικότερα να δημιουργήσουν περιβάλλοντα για την ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων. Ο υπολογιστής και τα μέσα που τον συνοδεύουν, εκτός από τη χρησιμότητά τους ως εργαλείων διεκπεραίωσης καθημερινών εργασιών, ανατρέπουν την ισχύουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης που χρησιμοποιεί νέους ενεργητικούς τρόπους μάθησης, όσο και στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων. Ο υπολογιστής, κάτω από το πρίσμα αυτό, καθίσταται διεπιστημονικό εργαλείο προσέγγισης της γνώσης.

Η σύγχρονη τεχνολογία των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χαρακτηρίζεται από δυο κατηγορίες στοιχείων τα οποία είναι ουσιαστικά από διδακτική άποψη: α) τα γνωστικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και β) τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά σχετίζονται αμέσως με τις έννοιες και τις δεξιότητες τη διδασκαλία των οποίων στηρίζει το περιβάλλον. Για παράδειγμα, ένα περιβάλλον για τη διδασκαλία της ευκλείδειας γεωμετρίας, μπορεί να περιέχει μια σειρά ερωτήσεων γύρω από τη γεωμετρία, μπορεί να αποτελεί έναν μικρόκοσμο άμεσης διαχείρισης γεωμετρικών αντικειμένων (όπως το Cabri-Γεωμέτρης ή το Geometer Sketchpad) ή ακόμη και ένα μικρόκοσμο ρητής διατύπωσης εντολών (όπως η Logo). Το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι, λοιπόν, κατασκευασμένο σύμφωνα με κάποιες παιδαγωγικές ή διδακτικές αρχές και προφανώς κάθε λογισμικό παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ανάλογα με τις ρητές ή άρρητες θεωρίες της κατασκευής του.

Τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους, ή με άλλους εκπαιδευόμενους. Αναφέρουμε ένα τυπικό παράδειγμα: το project Kids as Global Scientists (τα παιδιά ως παγκόσμιοι επιστήμονες) που υπο-

στηρίζεται από τα University of Colorado και University of Michigan (<<http://www.onesky.umich.edu/kgs/htdocs/home1.html>>). Ο σκοπός του project είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν, μέχρι ενός σημείου, την πολυπλοκότητα των μετεωρολογικών φαινομένων και τις επιπτώσεις τους στις ανθρώπινες κοινωνίες, στο περιβάλλον κτλ. Με τη βοήθεια του Διαδικτύου, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επικοινωνούν με άλλους ενδιαφερόμενους εκπαιδευόμενους από όλο τον κόσμο, να ανταλλάξουν απόψεις για τους τυφώνες και τις καταιγίδες των τελευταίων ετών, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με εκείνες των ειδικών, σε μερικούς από τους οποίους μπορούν εξάλλου να απευθύνουν απευθείας ερωτήσεις, να συλλέγουν δεδομένα, να τα επεξεργαστούν, να τα ερμηνεύσουν και να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματά τους ηλεκτρονικά ή σε έντυπη μορφή. Με λίγα λόγια, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων να αντιληφθούν, μέχρι ενός βαθμού, το είδος της εργασίας που κάνει ένας σύγχρονος επιστήμονας. Το συγκεκριμένο αντικείμενο της μετεωρολογίας μπορεί να μην παρουσιάζει άμεσο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ. Εκείνο όμως που είναι σημαντικό είναι το μοντέλο της διδακτικής κατάστασης – και αυτό μπορεί να είναι επωφελές και για τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ.

Η εξάπλωση των ΗΥ και της δικτύωσής τους εκτιμάται ότι θα αναβαθμίσει κατά τρόπο ουσιαστικό τις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης και αυτός είναι ένας ακόμη λόγος για την εισαγωγή των ΗΥ στην εκπαίδευση.

Στην περίπτωση των ΣΔΕ και οι δυο κατηγορίες χαρακτηριστικών είναι σημαντικές τόσο από καθαρά γνωστική άποψη, όσο και από την άποψη της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευόμενων. Δηλαδή, η επικοινωνία των εκπαιδευόμενων με άλλους εκπαιδευόμενους ή και με άλλα άτομα γενικότερα μέσω ΗΥ παρουσιάζει το σημαντικό χαρακτηριστικό ότι επιτρέπει την επικοινωνία με πολλά άτομα –και μάλιστα τη γραπτή επικοινωνία. Ορισμένες φορές (για παράδειγμα στις περιπτώσεις της απλής επικοινωνίας με chat) το αντικείμενο της συζήτησης δε θα άπτεται κάποιου γνωστικού αντικείμενου. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση αυτή (ή ιδιαιτέρως στην περίπτωση αυτή), η επικοινωνία θα έχει θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων.

Συνοπτικός καθορισμός Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών

Ακολουθώντας την προβληματική που αναπτύχθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, μπορούμε να προσδιορίσουμε συνοπτικά ένα είδος πλαισίου αναφοράς για το Πρόγραμμα Σπουδών του πληροφορικού γραμματισμού, το οποίο ονομάζουμε *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (σύμφωνα με μια λογική που έχει αναπτυχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Στο ΕΠΠΣ προσδιορίζονται οι γενικοί στόχοι του πληροφορικού γραμματισμού, ενώ οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι έχουν γενικά έναν πιο ευέλικτο χαρακτήρα – εκτός από τις βασικές γνώσεις στη χρήση των ΤΠΕ (πληροφορικός αλφαριθμητισμός). Το παρόν ΕΠΠΣ (για τον εγγραμματισμό στις ΤΠΕ) αποτελεί ένα σύστημα γενικής αναφοράς του περιεχομένου και των γενικών σκοπών της σχετικής γνωστικής περιοχής. Επιπλέον, προορίζεται να λειτουργήσει για ένα σπουδαστικό κοινό το οποίο παρουσιάζει ποικίλα γνωστικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά – δεδομένου ότι το κοινό αυτό δεν αποτελεί το τυπικό μαθητικό κοινό του κλασικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο και ο κοινωνικός του ρόλος εξελίσσονται με μεγάλη ταχύτητα, γεγονός που απαιτεί μεγάλη προσαρμοστικότητα του Προγράμματος Σπουδών και του πλαισίου αναφοράς του.

Με την έννοια αυτή το παρόν ΕΠΠΣ έχει έναν πολυπληθή ευέλικτο χαρακτήρα· μπορεί και πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε περίπτωση.

Ο αντικειμενικός σκοπός του εγγραμματισμού στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) είναι πολυπληθής: αφορά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων και στην υιοθέτηση στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Με έναν γενικό τρόπο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι συγκεκριμένες δεξιότητες των εκπαιδευομένων, οι οποίες περιγράφονται με λεπτομέρεια σε επόμενες παραγράφους, αποτελούν ένα ελάχιστο υπόβαθρο δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για οποιαδήποτε, έστω και στοιχειώδη, χρήση των ΗΥ – πρόκειται για έναν *πληροφορικό αλφαριθμητισμό*. Δεδομένης της έλλειψης εργαζομένων με έστω και στοιχειώδεις γνώσεις Πληροφορικής, οι δεξιότητες και οι στοιχειώδεις αυτές γνώσεις των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ μπορούν να αποτελέσουν, σε κάποιο μέτρο, ένα επαγγελματικό προσόν μετά την αποφοίτησή τους. Οι ίδιες αυτές δεξιότητες και γνώσεις

είναι επίσης απαραίτητες, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν γνώσεις γενικότερης ισχύος οι οποίες θα τους επιτρέψουν να έχουν μια διαρκή, ενεργή και διευρυμένη σχέση με τις ΤΠΕ. Θα επιδιωχθεί, επίσης, η σχέση των εκπαιδευομένων με τις ΤΠΕ να μην είναι άμεσα εξαρτώμενη από τις τρέχουσες τεχνολογικές επιλογές ούτε να συναρτάται με τη χρήση συγκεκριμένων λογισμικών και περιβαλλόντων εργασίας. Ακόμη, οι σχετικές γνώσεις των εκπαιδευομένων θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίζουν τη λειτουργία και το ρόλο των ΤΠΕ στις σύγχρονες εφαρμογές (για παράδειγμα το ρόλο τους στη λειτουργία των Τραπεζών και γενικότερα στην οικονομική ζωή) αλλά και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους: επιπτώσεις κοινωνικές, ηθικές, νομικές, κινδύνους των ΤΠΕ, θέματα ηθικής και έννομης τάξης. Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τους ΗΥ και γενικότερα τις ΤΠΕ ως εργαλεία επίλυσης προβλημάτων.

Ένας απώτερος σκοπός όλων αυτών των ενεργειών θα είναι η απόκτηση από τους εκπαιδευομένους μιας θετικής στάσης απέναντι στις ΤΠΕ – θετικής όχι με την αφηρημένη έννοια, αλλά με την έννοια του ότι οι εκπαιδευόμενοι θα χρησιμοποιούν με σχετική άνεση τις ΤΠΕ στην κοινωνική τους καθημερινότητα (ενδεχομένως και στην επαγγελματική), θα μπορούν να έχουν άποψη για τη λειτουργία τους και τον κοινωνικό τους ρόλο και θα μπορούν να αναγνωρίζουν τη λειτουργία των ΤΠΕ σε διάφορα περιβάλλοντα.

Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα, πρέπει να διακρίνουμε τρία επίπεδα, αλληλοσυνδεδεμένα αλλά σαφώς διακριτά, που συνδέονται με τον πληροφορικό γραμματισμό:

Α. Το επίπεδο των καθαρά τεχνικής φύσεως γνώσεων και δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει το σύνολο των τεχνικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για μια αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ. Το επίπεδο των δεξιοτήτων μπορεί να είναι πιο ενισχυμένο για τους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ, δεδομένου ότι έχει μεγάλη σημασία από επαγγελματική άποψη. Επειδή οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, έχουν πολύ συχνά ανάγκη πιστοποιημένων επαγγελματικών προσόντων, οι βασικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων θα πρέπει να τείνουν προς την απόκτηση σχετικών πιστοποιητικών. Στο επίπεδο των δεξιοτήτων θα επιδιωχθεί, δηλαδή, η απόκτηση ενός τίτλου, μιας πιστοποίησης. Η συμμετοχή σε διαδικασίες πιστοποίησης θα είναι προαιρετική για τους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ.

Προτείνονται τρία επίπεδα πιστοποίησης. Το πρώτο αντιστοιχεί στο ΠΙΔΕΠ (Πιστοποιητικό Δεξιοτήτων Πληροφορικής) και η ύλη του προσδιορίζεται σε επόμενο κεφάλαιο του παρόντος κειμένου. Το επόμενο επίπεδο αντιστοιχεί σε ένα από τα πιστοποιητικά που υφίστανται (όπως ECDL, Cambridge κ.ά.). Η επιλογή ενός συγκεκριμένου πιστοποιητικού επαφίεται στον κάθε διδάσκοντα και τους εκπαιδευόμενους του. Ένα τελευταίο επίπεδο (εσωτερικό) αφορά στην πιστοποίηση γνώσεων χρήσης ειδικευμένων περιβαλλόντων (για παράδειγμα: επαγγελματικά προγράμματα επεξεργασίας εικόνας ή ήχου) και η λειτουργία του επαφίεται σε κάθε διδάσκοντα και τους εκπαιδευόμενους του. Στις περιπτώσεις αυτές ο διδάσκων θα πρέπει να καταρτίσει ένα Πρόγραμμα Σπουδών και να το υποβάλει για γκρίση αρμοδίας.

Οι εκπαιδευόμενοι που δεν θα αποκτήσουν τις πιστοποιήσεις αυτές θα μπορούν να χρησιμοποιούν βέβαια το απολυτήριό τους, το οποίο θα αναγράφει τις γνωστικές περιοχές των ΣΔΕ. Εκτιμάται γενικά ότι ο χρόνος απόκτησης των βασικών αυτών δεξιοτήτων για διάφορους λόγους θα είναι σχετικά μακρύς – σε σχέση με το όλο πρόγραμμα του πληροφορικού γραμματισμού. Στις βασικές γνώσεις περιλαμβάνονται και δεξιότητες και γνώσεις που σχετίζονται με την πεξεργασία και τη χρήση πολυμέσων. Όπως είναι σαφές, η επιλογή του επιπέδου και των στόχων των εκπαιδευομένων και ο εκάστοτε διδάσκων έχει δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών λύσεων.

Β. Το επίπεδο επίλυσης προβλημάτων (με τη γενική έννοια του όρου: υπολογισμοί, προσομοιώσεις, αναζήτηση, διατύπωση εικασιών κτλ.). Περιλαμβάνει προβλήματα της καθημερινότητας, άλλων γνωστικών περιοχών (για παράδειγμα οι δόσεις ενός δανείου, μπορεί να είναι στην πραγματικότητα ένα μαθηματικό πρόβλημα) και προβλήματα γενικότερης φύσης, όπως η επιλογή ενός ξενοδοχείου ή η ανεύρεση δρομολογίων ή η χρήση ηλεκτρονικών τρόπων επικοινωνίας. Στις διαδικασίες επίλυσης τέτοιων προβλημάτων αποκτούν νόημα οι ΤΠΕ. Ο γενικός σκοπός είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων για ορθολογική διαχείριση της πληροφορίας (ανεύρεση, ταξινόμηση, αξιολόγηση, επεξεργασία, αποθήκευση), έτσι ώστε να μετατραπεί σε γνώση και σε ραγείο επίλυσης προβλημάτων.

Όπως είναι προφανές, ένα μεγάλο τμήμα από τους παραπάνω επιδιωκόμενους γενικούς σκοπούς συναρτάται με τη συγκεκριμένη χρήση των ΤΠΕ που θα πραγματοποιήσουν ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Με άλλα λόγια, αν οι ΤΠΕ βοηθήσουν

τους εκπαιδευόμενους να επιλύσουν κάποια προβλήματα τους (με τη γενική έννοια του προβλήματος), τότε είναι πολύ πιθανό οι ΤΠΕ να αποκτήσουν ένα πολύ ουσιαστικό νόημα για τους εκπαιδευόμενους. Το Διαδίκτυο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να οργανωθούν οι καλοκαιρινές διακοπές (πρόκειται φυσικά για ένα παράδειγμα). Ακόμη, η χρησιμότητα ενός ηλεκτρονικού λογιστικού φύλλου (όπως το Excel) γίνεται πολύ ευκολότερα κατανοητή μέσα από τη χρήση ενός τέτοιου φύλλου για την επίλυση προβλημάτων: προβλημάτων μαθηματικών, φυσικής, οικονομικής φύσης αλλά και μικροπροβλημάτων της καθημερινότητας, όπως η τήρηση ενός στοιχειώδους ατομικού προϋπολογισμού ή ο υπολογισμός των δόσεων ενός δανείου. Αν λοιπόν ο συγκεκριμένος γραμματισμός βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης πληροφορικών συστημάτων, το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας και η κοινωνική χρήση των ΤΠΕ, από την άλλη μεριά, νοηματοδοτούν την προσπάθεια για την απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών. Για να δώσουμε ανάλογο παράδειγμα, η ανάγνωση του Σαίξπηρ ή το αντίστοιχο επαγγελματικό προσόν νοηματοδοτούν τη γνώση των Αγγλικών και οι εκδρομές με τους φίλους νοηματοδοτούν (μεταξύ των άλλων) το δίπλωμα αυτοκινήτου, ενώ τα αντίστοιχα μαθήματα Αγγλικών και οδήγησης αρκούνται εν πολλοίς στη μετάδοση κάποιων δεξιοτήτων και βασικών γνώσεων.

Γ. Το επίπεδο της Πληροφορικής στις κοινωνικές της διαστάσεις. Ένας άλλος μεταστόχος: η αναζήτηση, εκτίμηση και αποτίμηση, η διαχείριση και η χρήση των πληροφοριών (απαραίτητο στοιχείο της Citizenship) – γενικές εφαρμογές, μέλλον, κοινωνικές διαστάσεις. Το γενικό πλαίσιο αναφοράς πρέπει να είναι η επιδίωξη να ενημερωθεί, να ευαισθητοποιηθεί και να προβληματισθεί ο εκπαιδευόμενος για τις αλληλαγές που προκαλούνται από τη ραγδαία ένταξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και, ιδιαίτερα, στο εργασιακό περιβάλλον και στην οργάνωση και τον καταμερισμό της εργασίας. Επίσης, σκοπός του μαθήματος είναι να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος κριτική ικανότητα και στάση ενεργού πολίτη στα κοινωνικά, ηθικά και πολιτισμικά ζητήματα που τίθενται από την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένοι από τους στόχους αυτής της κατηγορίας:

- ✓ να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αναγνωρίζουν μερικές εφαρμογές της Πληροφορικής στην καθημερινή πρακτική

- ✓ να αντιλαμβάνονται τις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις της Πληροφορικής και των ΗΥ στην υγεία των χρηστών
- ✓ να είναι ενήμεροι σε ειδικότερα θέματα νομικής φύσεως και σε θέματα που σχετίζονται με την ασφάλεια δεδομένων σε ΗΥ

Η απόκτηση ενός πιστοποιητικού με διεθνή ισχύ εκτός επισήμου εκπαιδευτικού συστήματος

Η απόκτηση ενός Πιστοποιητικού με διεθνή ισχύ αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για τα ΣΔΕ και για το λόγο αυτό αφιερώνεται μια χωριστή παράγραφος. Ένα από τα επίπεδα του πληροφορικού εγγραμματισμού θα αποσκοπεί στην απόκτηση –από τους εκπαιδευόμενους στο ΣΔΕ– βασικών γνώσεων Πληροφορικής, επιπέδου EDCL (European Computer Driving License) ή κάποιου ανάλογου. Τα πιστοποιητικά αυτού του είδους συνήθως περιλαμβάνουν ξεχωριστές ενότητες βασικών εννοιών και δεξιοτήτων, όπως βασικές έννοιες της Πληροφορικής, χρήση του ΗΥ και διαχείριση αρχείων, επεξεργασία κειμένου, λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων, παρουσιάσεις, διαχείριση πληροφοριών και επικοινωνίες. Μέσα από ένα σύστημα εξετάσεων οι επιτυχόντες λαμβάνουν ένα πιστοποιητικό το οποίο αποτελεί δίπλωμα με Ευρωπαϊκή αναγνώριση.

Η απόκτηση πιστοποιητικών επιπέδου ECDL είναι σημαντική γιατί: α)οι δεξιότητες αυτού του επιπέδου συνιστούν ένα ουσιαστικό επαγγελματικό προσόν και β)η απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων αυτού του επιπέδου θα δείξει στους εκπαιδευόμενους με αναμφισβήτητο τρόπο ότι δεν έχουν λιγότερες δυνατότητες από τους συνομηλίκους τους που ακολούθησαν το συνήθη δρόμο της εκπαίδευσης.

Το γεγονός εξάλλου ότι «οι κανόνες» για την απόκτηση του διπλώματος τίθενται από άλλους, εκτός του συστήματος των ΣΔΕ, και μάλιστα σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, πιθανότατα θα αδρανοποιήσει τις ενδεχόμενες αντιρρήσεις των εκπαιδευομένων για εξετάσεις και «σκλήρη» αξιολόγηση.

Υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η συμμετοχή στις διαδικασίες απόκτησης ενός τίτλου αυτού του είδους είναι τελείως προαιρετική για τους εκπαιδευόμενους και εγκρίνεται από το διδάσκοντα, ο οποίος θα εκτιμήσει τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και θα τους εξηγήσει τη λειτουργία του συστήματος και τις ενδεχόμενες

δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν. Ούτως ή άλλως η ύπαρξη ενός προγράμματος προετοιμασίας για την απόκτηση ενός σχετικού διπλώματος δε θα πρέπει να κατευθύνει την εργασία όλη του τμήματος, δεδομένου ότι, ενδεχομένως, θα αφορά μερικούς μόνο εκπαιδευόμενους. Εξάλλου, ακόμη και αν ένα πιστοποιητικό τύπου ECDL αποτελεί ένα στόχο, η επίτευξή του θα πρέπει να οργανωθεί σε διαφορετικές διδακτικές βάσεις από την τυπική διάρθρωση των μαθημάτων για την απόκτηση του ECDL.

Η εξάσκηση των υποψηφίων ενδεχομένως θα απαιτήσει πρόσθετη διδασκαλία περίπου 100-120 ωρών – συμπεριλαμβανομένων και των εργαστηριακών ωρών. Υπολογίζεται ότι η σχετική διδασκαλία θα απαιτήσει περί τους 10 μήνες μαθημάτων σε μια βάση 4 ωρών ανά εβδομάδα. Η απόκτηση των πιστοποιητικών αυτών, εξάλλου, επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά εξετάσεων που δεν είναι δωρεάν. Η κάλυψη αυτών των επιπλέον εξόδων θα πρέπει να ρυθμίζεται από τους διδάσκοντες σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες του ΙΔΕΚΕ.

Στόχοι (ιδιαίτερες δεξιότητες)

Στους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους γίνεται αναφορά μόνο στο καθαρά τεχνικό επίπεδο, προσδιορίζονται, δηλαδή, οι γνώσεις εκείνες που πρέπει να αποκτηθούν από τους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση του ΠΙΔΕΠ.

Όσον αφορά την πιστοποίηση τύπου ECDL κτλ., η εκάστοτε ύλη προσδιορίζεται από τα αντίστοιχα πιστοποιητικά.

Σχετικά με την υλοποίηση των γενικότερων στόχων που περιγράφονται σε προηγούμενες παραγράφους, θα χρησιμοποιείται το ΕΠΠΣ, ο ενδεικτικός πίνακας που παρατίθεται στο τέλος του παρόντος, καθώς και το διδακτικό υλικό που θα παρυχθεί στο πλαίσιο των ΣΔΕ.

1ο επίπεδο σπουδών

Βασικές έννοιες της Πληροφορικής

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών θα πρέπει:

- ✓ να γνωρίζουν τα σπουδαιότερα από τα στοιχεία (υλικά τμήματα) από τα οποία αποτελείται ένας (προσωπικός) ΗΥ

- ✓ να έχουν κατανοήσει βασικές έννοιες από τον τρόπο λειτουργίας ενός ΗΥ, όπως ο τρόπος με τον οποίο κωδικοποιούνται οι πληροφορίες στον ΗΥ, ο τρόπος με τον οποίο αποθηκεύονται, υφίστανται επεξεργασία και μεταδίδονται οι κωδικοποιημένες πληροφορίες
- ✓ να γνωρίζουν τη λειτουργία της μνήμης στους ΗΥ, την έννοια των εφαρμογών ΗΥ, τα δίκτυα ΗΥ

Χρήση του ΗΥ και διαχείριση αρχείων

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να έχουν στοιχειώδεις θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη χρήση του λειτουργικού συστήματος (ενός λειτουργικού συστήματος)
- ✓ να έχουν την ικανότητα να δημιουργούν, μετακινούν, διαγράφουν και γενικά να διαχειρίζονται υποκαταλόγους και φακέλους (directories/folders)
- ✓ να γνωρίζουν τη διαχείριση εικονιδίων και παραθύρων
- ✓ να γνωρίζουν τα απαραίτητα στοιχεία που θα επιτρέψουν να εκτυπώσουν σε χαρτί το προϊόν της εργασίας τους.

Επεξεργασία κειμένου

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να είναι σε θέση να δημιουργούν νέα έγγραφα ή να αναζητούν και να ανοίγουν ήδη δημιουργημένα κείμενα
- ✓ να γνωρίζουν τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται στη μορφοποίηση κειμένου

Λογιστικά φύλλα

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να ξέρουν να δημιουργούν ένα νέο λογιστικό φύλλο ή να ανοίγουν ένα το οποίο ήδη υφίσταται
- ✓ να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν απλούς μαθηματικούς τύπους για την εκτέλεση πράξεων ανάμεσα στα περιεχόμενα διαφόρων κυψελών

Πολυμέσα και παρουσιάσεις

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να έχουν βασικές γνώσεις για τα πολυμεσικά στοιχεία μιας εφαρμογής (ήχο, εικόνα, βίντεο)
- ✓ να μπορούν να χρησιμοποιούν μια πολυμεσική εφαρμογή (π.χ. μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια)

Διαχείριση πληροφοριών και επικοινωνίας

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να έχουν βασικές γνώσεις γύρω από την αρχιτεκτονική και τις χρήσεις των διαφόρων τύπων δικτύων
- ✓ να ξέρουν να χρησιμοποιούν φυλλομετρητές (να γράφουν συγκεκριμένες διευθύνσεις, να αντιλαμβάνονται το νόημα, τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των υπερδεσμών)

2ο επίπεδο σπουδών

Βασικές έννοιες της Πληροφορικής

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά το δεύτερο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να γνωρίζουν τα βασικά βήματα για την εγκατάσταση μιας απλής εφαρμογής, να μπορούν να συμπίεσουν και να αποσυμπίεσουν αρχεία και να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές προστασίας από ιούς

Χρήση του ΗΥ και διαχείριση αρχείων

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά το δεύτερο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να πραγματοποιούν στοιχειώδεις ρυθμίσεις περιβάλλοντος εργασίας σε ένα παραθυρικό περιβάλλον
- ✓ να γνωρίζουν τη χρήση εργαλείων αναζήτησης σε τοπικούς δίσκους ή σε τοπικό δίκτυο ΗΥ

Επεξεργασία κειμένου

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά το δεύτερο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να χρησιμοποιούν εξειδικευμένες δυνατότητες των επεξεργαστών κειμένων, όπως η δημιουργία πινάκων και η εισαγωγή εικόνων και γραφικών

Λογιστικά φύλλα

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά το δεύτερο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να μπορούν να εισάγουν απλούς τύπους και συναρτήσεις σε κατάλληλες κυψέλες
- ✓ να γνωρίζουν τη δημιουργία και στοιχειώδη διαχείριση διαγραμμάτων

Πολυμέσα και παρουσιάσεις

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά το δεύτερο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να δημιουργούν, να τροποποιούν, να ανακαλούν μια ήδη υπάρχουσα παρουσίαση
- ✓ να εισάγουν διάφορα αντικείμενα και στοιχεία στις παρουσιάσεις
- ✓ να εισάγουν ειδικά εφέ στις παρουσιάσεις

Διαχείριση πληροφοριών και επικοινωνίας

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά το δεύτερο κύκλο σπουδών, θα πρέπει:

- ✓ να πραγματοποιούν αναζητήσεις
- ✓ να μπορούν να διαχειρίζονται ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: αποστολή και λήψη μηνυμάτων, αποθήκευση και διαγραφή μηνυμάτων, συνημμένα αρχεία

Περιεχόμενο

Παρατίθεται το περιεχόμενο των σπουδών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ΠΙΔΕΠ, με λεπτομέρειες.

Βασικές έννοιες της Πληροφορικής	✓ Η Πληροφορία και η σημασία της στη σύγχρονη κοινωνία. Συμβολισμός, κωδικοποίηση, επεξεργασία, αποθήκευση, μετάδοση, κρυπτογράφηση, αξιολόγηση και συμπίεση της πληροφορίας. Περιεχόμενο και σημασία της επιστήμης της Πληροφορικής. Λογισμικό και υλικό. Τύποι υπολογιστών, χαρακτηριστικά κάθε τύπου (κόστος, ταχύτητα, χωρητικότητα), τυπική χρήση ΗΥ κάθε κατηγορίας. Κατανόηση του «νοήμονος τερματικού» (intelligent/dumb terminal). ✓ Κύρια μέρη ενός ΗΥ: επεξεργαστής και σκληροί δίσκοι, μονάδες αποθήκευσης πληροφοριών, μονάδες εισόδου/εξόδου, κατηγορίες και λειτουργίες μνημών. Περιφερειακές μονάδες. ✓ Περιγραφή λειτουργιών της κεντρικής μονάδας επεξεργασίας και των τεχνικών της δυνατότητων: αριθμητικοί και λογικοί υπολογισμοί, πρόσβαση στη μνήμη κτλ. Ταχύτητα λειτουργίας ενός ΗΥ και παράγοντες που την επηρεάζουν. ✓ Περιγραφή και βασικές αρχές λειτουργίας μερικών βασικών συσκευών: ποντίκι, πληκτρολόγιο, χειριστήριο παιχνιδιών, σαρωτής κ.ά. ✓ Περιγραφή και βασικές αρχές λειτουργίας μονάδων εξόδου: οθόνη, εκτυπωτής, σχεδιογράφος, ηχείο. ✓ Μονάδες αποθήκευσης: αρχές λειτουργίας και σύγκριση με διάφορα κριτήρια (κόστος, χωρητικότητα, αξιοπιστία, ευκολία χρήσης κ.ά). Περιγραφή: σκληροί δίσκοι, ταινίες, δισκέτες, CD-ROM. ✓ Είδη μνήμης στους ΗΥ και χρήση κάθε είδους. Μονάδες μέτρησης χωρητικότητας μνημών και συσχέτιση με τις πληροφορίες που αποθηκεύονται στους ΗΥ (χαρακτήρες, αριθμοί, πεδία κ.ά.). ✓ Η χρήση του λογισμικού στους ΗΥ: λειτουργικό σύστημα και εφαρμογές. Εργασία σε γραφικό και παραθυρικό περιβάλλον. Στοιχειώδεις ρυθμίσεις περιβάλλοντος εργασίας. Βασικές εφαρμογές ευρείας χρήσης. ✓ Βασικές έννοιες από τα δίκτυα ΗΥ. Τοπικά δίκτυα και ευρείας περιοχής. Διαδίκτυο. Τεχνικά χαρακτηριστικά και τρόπος λειτουργίας. Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κυματοδρόμηση στο Διαδίκτυο. ✓ Εφαρμογές των ΗΥ: στο σπίτι, την εργασία, την καθημερινή ζωή. Ασφάλεια ΗΥ (ιοί), ασφάλεια προσωπικών δεδομένων. Πνευματικά δικαιώματα, ειδικές κατηγορίες λογισμικού όπως το ελεύθερο και το διαμοιράσιμο (freeware, shareware).
Χρήση του ΗΥ και διαχείριση αρχείων	✓ Εκκίνηση, τερματισμός λειτουργίας ΗΥ. Διερεύνηση παραθυρικού περιβάλλοντος εργασίας: βοήθεια, ρυθμίσεις, εμφάνιση και στοιχεία ενός παραθύρου. Εγκαίνιαση δισκέτας. Κάδος ανακύκλωσης. Διαχείριση εικονιδίων αρχείων και καταλόγων (folders, directories).

	✓ Το σύστημα αρχείων: Δομή καταλόγων/φακέλων, υποκαταλόγων και αρχείων: δημιουργία, επιλογή, αντιγραφή, αποκοπή και επικόλληση μετακίνηση, διαγραφή. ✓ Τύποι αρχείων και ιδιότητές τους. Μετονομασία αρχείων. ✓ Χρήση εργαλείου αναζήτησης αρχείων με βάση διάφορα κριτήρια. ✓ Βασικές εφαρμογές: πρόγραμμα ζωγραφικής: δημιουργία ζωγραφιάς, επεξεργασία, αποθήκευση, κλείσιμο. Επανεκκίνηση της εφαρμογής, επανάκλιση ζωγραφιάς, μετατροπές. Εκτύπωση. ✓ Βασικές εφαρμογές: πρόγραμμα κειμενογράφου: δημιουργία κειμένου, επεξεργασία, αποθήκευση, κλείσιμο. Επανεκκίνηση της εφαρμογής, επανάκλιση κειμένου, μετατροπές. Εκτύπωση.
Επεξεργασία κειμένου	✓ Εισαγωγή και ηλεκτρολόγηση κειμένου, αναίρεση, διόρθωση κειμένου. Νέα παράγραφος. ✓ Εισαγωγή ειδικών χαρακτήρων και συμβόλων. Μετακίνηση δρομέα μέσα σε ένα κείμενο. ✓ Υποχρεωτική αλληλαγή σελίδας και αρίθμηση σελίδων. ✓ Επιλογή τμήματος κειμένου και αντιγραφή/αποκοπή/επικόλληση. ✓ Στοιχειώδης μορφοποίηση κειμένου: γραμματοσειρά, στοίχιση και στυλ. ✓ Ανεύρεση, διόρθωση και αντικατάσταση τμημάτων κειμένου. ✓ Στοιχειώδης μορφοποίηση παραγράφων: διάστιχο, εσοχές, καθορισμός στυλ. ✓ Στηλοθέτες, περιγράμμιση, αρίθμηση και κουκίδες. ✓ Εργασία με πρότυπα ειδικής χρήσης. ✓ Χρήση κεφαλίδων και υποσέλιδων. Εισαγωγή ημερομηνίας, συγγραφέα κ.ά. ✓ Ορθογραφικός και γραμματικός έλεγχος του κειμένου. ✓ Διαμόρφωση του εγγράφου: προσανατολισμός και μέγεθος σελίδας, περιθώρια. ✓ Εκτύπωση: προεπισκόπηση εκτύπωσης, επιλογή εκτυπωτή και βασικές ρυθμίσεις του. ✓ Εισαγωγή και μορφοποίηση πινάκων. ✓ Εισαγωγή και μορφοποίηση εικόνων και λοιπών αντικειμένων. ✓ Συγχώνευση αλληλοδιαγραφίας και ταχυδρομικής λίστας.
Λογιστικά φύλλα	✓ Άνοιγμα εφαρμογής λογιστικού φύλλου, πολλών λογιστικών φύλλων. Αποθήκευση και κλείσιμο των λογιστικών φύλλων. ✓ Βασικές ρυθμίσεις περιβάλλοντος εργασίας. ✓ Εναλλαγή εγγράφων. ✓ Εισαγωγή δεδομένων σε ένα κελί (αριθμού, κειμένου, ειδικών συμβόλων, συναρτήσεων και τύπων). Αναίρεση εισαγωγής. ✓ Επιλογή ενός τμήματος του φύλλου. Αντιγραφή/Μετακίνηση/Αποκοπή/Επικόλληση/Διαγραφή. ✓ Εύρεση στοιχείου και αντικατάσταση.

	✓Εισαγωγή και διαγραφή γραμμών και στηλών και ρύθμιση των χαρακτηριστικών τους (πλάτους στηλών, ύψους γραμμών κτλ.). ✓Ταξινόμηση δεδομένων με διάφορα κριτήρια. ✓Αριθμητικοί και λογικοί τύποι: χρήση στοιχειωδών τύπων για αριθμητικούς και λογικούς υπολογισμούς. Κατανόηση των σχετικών μηνυμάτων λάθους. Σχετικές και απόλυτες αναφορές σε κελιά. Χρήση εργαλείου αυτόματης συμπλήρωσης για την αντιγραφή ή συμπλήρωση δεδομένων. ✓Χρήση συναρτήσεων. ✓Μορφοποίηση κελιών, αριθμών και κειμένου. Εμφάνιση αριθμών, στυλ ημερομηνίας, νομισματική μονάδα, στυλ ποσοστών. Μορφοποίηση κειμένου. Μορφοποίηση κελιών και περιοχής κελιών. Περιγράμματα. ✓Ορθογραφικός έλεγχος. ✓Διαμόρφωση σελίδας: περιθώρια, συρρίκνωση φύλλου έτσι ώστε να χωράει σε μια σελίδα, κεφαλίδες και υποσέλιδα, προσανατολισμός και μέγεθος σελίδας. ✓Εκτύπωση φύλλων. ✓Εισαγωγή αντικειμένων. ✓Διαγράμματα και γραφήματα.
Βάσεις δεδομένων	✓Θεωρητικές γνώσεις γύρω από τις βάσεις δεδομένων. ✓Άνοιγμα βάσης δεδομένων, τροποποίηση εγγραφής, αποθήκευση και κλείσιμο μιας βάσης δεδομένων. ✓Βασικές ρυθμίσεις. Αλληλαγή προβολής. ✓Σχεδίαση μιας βάσης δεδομένων. Δημιουργία πίνακα. Κίνηση μέσα σε πίνακα και εισαγωγή δεδομένων. Προσδιορισμός πρωτεύοντος κλειδιού. Δημιουργία ευρετηρίου. ✓Ενημέρωση μιας βάσης δεδομένων. Προσθήκη εγγραφών. Τροποποίηση και διαγραφή δεδομένων. ✓Δημιουργία φόρμας και τροποποίηση προβολής φόρμας. ✓Ανάκτηση πληροφοριών. Δημιουργία ερωτήματος με ένα ή πολλαπλά κριτήρια. Επεξεργασία ερωτήματος. Επιλογή και ταξινόμηση. ✓Δημιουργία αναφορών. Τροποποίηση και μορφοποίηση μιας αναφοράς. Ομαδοποίηση δεδομένων. Κεφαλίδες και υποσέλιδα σε μια αναφορά.
Παρουσιάσεις	✓Βασικές ενέργειες. Άνοιγμα μιας παρουσίασης. Αποθήκευση και κλείσιμο μιας παρουσίασης. Βασικές ρυθμίσεις περιβάλλοντος εργασίας. Αποθήκευση μιας παρουσίασης σε μορφή κατάλληλη για δημοσιοποίηση στο Διαδίκτυο. ✓Δημιουργία μιας νέας παρουσίασης. Επιλογή μορφής διαφάνειας. Τροποποίηση εμφάνισης διαφάνειας. Προσθήκη κειμένου και εικόνας. Χρήση υποδείγματος διαφανειών. Μορφοποίηση κειμένου. ✓Αντιγραφή/Αποκοπή/Μετακίνηση/Επικόλληση κειμένου. Αντιγραφή/Αποκοπή/Μετακίνηση/Επικόλληση εικόνων. Αντιγραφή/Αποκοπή/Μετακίνηση/Επικόλληση διαφανειών. ✓Ρυθμίσεις πλαισίου κειμένου.

	✓Σχεδίαση αντικειμένων σε διαφάνεια. Διαγράμματα και εικόνες. ✓Προβολή παρουσίασης και ειδικά εφέ. Προκαθορισμένη κίνηση και εναλλαγές. ✓Διαμόρφωση διαφανειών. Προσθήκη σημειώσεων. Αρίθμηση και ταξινόμηση διαφανειών. Εκτύπωση διαφανειών.
Πληροφορίες και επικοινωνίες	✓Μερικές βασικές έννοιες από το δίκτυο και το διαδίκτυο. ✓Στοιχειώδης χρήση φυλλομετρητή. Δομή και νόημα μιας διεύθυνσης στο Διαδίκτυο. ✓Στοιχειώδεις ρυθμίσεις. Καθορισμός αρχικής σελίδας φυλλομετρητή. Εμφάνιση εικόνων σε μια σελίδα. ✓Αποθήκευση μιας ιστοσελίδας. ✓Πρόσβαση σε συγκεκριμένη διεύθυνση του Διαδικτύου. Κυματοδρόμηση. ✓Χρήση μιας μηχανής αναζήτησης. Χρήση μιας λέξης κλειδιού και χρήση λογικών τελεστών. ✓Εκτύπωση. ✓Δημιουργία σελιδοδεικτών. ✓Εισαγωγή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Βασικές έννοιες ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ανάγνωση μηνύματος και συνημμένων αρχείων. Δημιουργία μηνύματος, συνημμένα αρχεία, προώθηση μηνύματος. ✓Αντιγραφή, μετακίνηση μηνυμάτων και διαγραφή. ✓Απάντηση σε μήνυμα.

Γενικές διδακτικές αρχές και μεθοδολογία

Η Πληροφορική αποτελεί ένα ιδιόρρυθμο γνωστικό αντικείμενο για τους εξής δυο λόγους: απαιτεί μια μείξη θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και συμπλέκεται (χρησιμοποιείται) με το σύνολο σχεδόν των λοιπών γνωστικών αντικειμένων.

Τα μαθήματα της Πληροφορικής θα έχουν ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος, στα εργαστήρια Πληροφορικής της σχολικής μονάδας. Είναι ίσως προτιμότερο και τα θεωρητικά μαθήματα να πραγματοποιούνται στο εργαστήριο, έτσι ώστε η μετάβαση από το ένα είδος διδασκαλίας στο άλλο να μην απαιτεί και μετακίνηση των εκπαιδευομένων.

Η διδασκαλία των θεμάτων θα πρέπει να ακολουθεί τους ρυθμούς μάθησης και απόδοσης των εκπαιδευομένων – αφού η ουσία δεν είναι να «διδασθούν» κάποιες έννοιες και δεξιότητες αλλά να τις «αποκτήσουν» οι εκπαιδευόμενοι. Η διδασκαλία θα πρέπει να αποφεύγει τη μεγάλη ποσότητα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων

σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζεται στο ουσιώδες, το σημαντικό.

Όσο είναι δυνατόν, θα πρέπει να τονίζονται όχι τεχνικές λεπτομέρειες και αναφορές σε συγκεκριμένες εκδόσεις λογισμικού και υλικού, αλλά να υπογραμμίζεται συστηματικά εκείνο το περιεχόμενο που έχει διαχρονικό και γενικό χαρακτήρα. Φυσικά, στο εργαστήριο η πρακτική εξάσκηση θα γίνεται με συγκεκριμένα προϊόντα, αλλά θα πρέπει σε κάθε ευκαιρία να τονίζεται ο γενικός χαρακτήρας των δυνατοτήτων που προσφέρει μια εφαρμογή.

Η παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων είναι προτιμότερο να ακολουθήσει μια ανελλιπτική πορεία (τη λεγόμενη *σπειροειδή διδασκαλία*). Δηλαδή, η διδασκαλία των διαφόρων αντικειμένων – για παράδειγμα της επεξεργασίας κειμένου – είναι προτιμότερο να μη διδαχθεί γραμμικά από την αρχή ως το τέλος, αλλά τμηματικά με συνεχείς επαναφορές και επαναλήψεις. Κάθε διδασκόμενο θέμα θα πρέπει να τοποθετείται σε μια *γραμμή νοηματικής ροής*, δηλαδή να συνδέεται με όσα προηγούνται και όσα θα ακολουθήσουν. Για το λόγο αυτό προτείνεται εξάλλου να μη διδαχθεί κανένα αντικείμενο εξ ολοκλήρου σε ένα έτος.

Η διδασκαλία των διαφόρων θεμάτων καλό θα είναι να ακολουθεί, στο μέτρο του δυνατού, τη λογική του «εργαλείου» – δηλαδή, κάθε παρουσίαση νέων εννοιών να αποτελεί ένα είδος εργαλείου που χρησιμοποιείται στην επίλυση κάποιου προβλήματος. Για παράδειγμα, οι δυνατότητες των επεξεργαστών κειμένου επιτρέπουν τη δημιουργία «ειδικών» κειμένων, όπως οι αιτήσεις (που γράφονται σε δυο στήλες) ή τα βιογραφικά σημειώματα και καλό θα είναι να παρουσιάζονται ακριβώς μέσα σε τέτοια πλαίσια. Ομοίως οι τύποι στο Excel επιτρέπουν την περιγραφή πολύπλοκων υπολογισμών – άρα, αποτελούν σημαντική βοήθεια στην επίλυση ορισμένων προβλημάτων μαθηματικών ή οικονομικής φύσης – με ταχύ τρόπο κ.ο.κ.

Τονίζεται το γεγονός ότι, σε μεγάλο βαθμό, υπεύθυνος για την επιλογή του ρυθμού με τον οποίο θα προοδεύσει η διδασκαλία είναι ο διδάσκων, ο οποίος μπορεί να αποφασίσει να επιβραδύνει ή να επιταχύνει τους ρυθμούς διδασκαλίας – ανάλογα με το εκάστοτε κοινό. Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν πρέπει να θεωρείται ότι θα εφαρμοστεί κατά γράμμα, αλλά θα είναι προσαρμόσιμο στις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες.

Εκτός του επιπέδου αυτού θα υπάρξει και ένα δεύτερο επίπεδο – αυτό όμως

προτείνεται να είναι προαιρετικό και να οργανώνεται κάθε φορά με σχετική ευελιξία, ανάλογα με τη ζήτηση. Το επίπεδο αυτό θα περιλαμβάνει την εμπάθυνση σε έναν από τους παρακάτω τομείς:

- ✓ Επεξεργασία κειμένου (ουσιαστικά έκδοση)
- ✓ Επεξεργασία εικόνας
- ✓ Επεξεργασία ήχου
- ✓ Επεξεργασία βίντεο

Το περιεχόμενο καθενός από τους κλάδους αυτούς θα καθορίζεται, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αποκτήσουν μια στέρεη γνώση που θα τους επέτρεπε να ασχοληθούν σε βάθος ή, ενδεχομένως, να ακολουθήσουν μια άλλη σχολή ελεύθερων σπουδών ή επαγγελματικής κατάρτισης (όπως τα ΙΕΚ). Σε κάθε περίπτωση, από τους παραπάνω κλάδους θα λειτουργεί κάθε φορά ένας ή το πολύ δύο, ανάλογα με τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων. Βεβαίως, οι γνώσεις που θα αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι δε θα είναι πλήρεις, αλλήλ θα είναι αρκετές ώστε να τους επιτρέψουν, ενδεχομένως, να ασχοληθούν και επαγγελματικά – εφόσον το επιθυμούν.

Η εκμάθηση των παραπάνω θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες δραστηριότητες των εκπαιδευομένων – για παράδειγμα με κάποιο είδος καλλιτεχνικής έκφρασης. Το επίπεδο αυτό θα περιλαμβάνει μαθήματα διάρκειας περίπου 5-6 μηνών (με περίπου 4 ώρες εβδομαδιαίως).

Προτείνεται πάντως, η επέκταση του 1ου επιπέδου σπουδών, εις βάρος του 2ου επιπέδου, αν παραστεί ανάγκη, ακόμη και σε όλο το 18μηνο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες, αν επιδιώκεται η απόκτηση κάποιου είδους πιστοποιητικού. Επίσης, προτείνεται η δυνατότητα προσαρμογής του Προγράμματος Σπουδών, χωρίς να παρεκκλίνει από τις βασικές του γραμμές, αν προκύψουν σχετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Η διδασκαλία θα στηρίζεται κάθε φορά σε διδακτικό υλικό το οποίο υπολογίζεται ότι θα παραχθεί στα πλαίσια των ΣΔΕ. Κλασικό υλικό αυτού του είδους αποτελούν τα φύλλα δραστηριοτήτων, τα οποία θα περιέχουν τα βασικά σημεία του μαθήματος, αλλήλ και την περιγραφή των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Τούτο όχι μόνο συντελεί στην ομαλή ροή του μαθήματος, αλλήλ εξοικειώνει και τους εκπαιδευομένους με το γραπτό λόγο. Η διδασκαλία του μαθήματος, όπως τονίστηκε, θα πρέπει να μην είναι γραμμική, δηλαδή μια ακο-

λιουθία μαθημάτων που θα ακολουθεί το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά να βασίζεται σε μια σειρά δραστηριοτήτων (αυτών ακριβώς που θα περιέχονται στα φύλλα δραστηριοτήτων), οι οποίες σταδιακά θα απαιτούν για την υλοποίησή τους τη χρήση των διαφόρων δυνατοτήτων των εφαρμογών. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της μορφοποίησης κειμένων και της εισαγωγής πινάκων σε ένα κείμενο δε θα πρέπει να διδαχθεί με τη θεωρητική παρουσίασή τους και την εφαρμογή τους στη συνέχεια, αλλά μέσα από παραδείγματα: η αντιγραφή μιας (υποθετικής) αίτησης για πρόσληψη παρέχει αρκετές ευκαιρίες για να διδαχθούν οι εκπαιδευόμενοι στην επεξεργασία κειμένου την εισαγωγή και διαχείριση πινάκων, τη μορφοποίηση κειμένου κτλ. Είναι, λοιπόν, πιθανό ότι η διδασκαλία αυτών των ενοτήτων θα προηγηθεί της διδασκαλίας της αρχιτεκτονικής του ΗΥ, αλλά θα έπεται κάποιας άλλης διδασκαλίας του ίδιου κεφαλαίου. Η διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθεί το σχεδιασμό του εκπαιδευτή και όχι τη σειρά των παραγράφων του Προγράμματος Σπουδών. Το προσωπικό το οποίο θα διδάξει τα σχετικά αντικείμενα, θα πρέπει να προετοιμάσει τα σχετικά φύλλα δραστηριοτήτων με το πνεύμα αυτό.

Έναν ουσιαστικό ρόλο στην εξοικείωση με τους ΗΥ θα παίξει και η χρήση της Πληροφορικής στα άλλα μαθήματα. Με την πάροδο του χρόνου, όταν δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν εξοικειωθεί με τους ΗΥ, ορισμένες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται με τη βοήθεια ΗΥ. Για να δοθούν ορισμένα παραδείγματα: στα Μαθηματικά, πολλοί υπολογισμοί και η επίλυση πολλών προβλημάτων μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη βοήθεια του Excel. Επίσης, η συνεργατική παραγωγή λόγου (για παράδειγμα, ένα είδος κειμένου που θα γραφόταν από ομάδες 2-3 συνεργαζόμενων ατόμων, μέσα στην αίθουσα) διευκολύνεται πολύ με τη χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου. Εκτός, λοιπόν, από την άμεση βοήθεια που θα προσφέρουν οι ΗΥ στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, θα υπάρξει και ένα έμμεσο θετικό αποτέλεσμα στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τους ΗΥ. Έτσι, πολλές από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις βασικές δεξιότητες στον ΗΥ θα έχουν ένα διαθεματικό χαρακτήρα. Στη διδασκαλία των Αγγλικών, ένα τμήμα της ορολογίας θα περιλαμβάνει και όρους από τους ΗΥ και το Διαδίκτυο, στον αριθμητισμό θα χρησιμοποιείται λογισμικό για τη στήριξη του μαθήματος, για τον οπτικό γραμματισμό πολλοί ιστόχωροι μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και, τέλος, στο γλωσσικό γραμματισμό (διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας), η χρήση

ΗΥ στην παραγωγή λόγου μπορεί να αποτελέσει ένα ειδικό περιβάλλον που θα αναδείξει ορισμένα χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο δεύτερο επίπεδο, αυτό της εμπάθυνας σε προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, εικόνas, ήχου, βίντεο, η διδασκαλία θα βασίζεται ουσιαστικά σε ένα κοινό project. Οι εκπαιδευόμενοι, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, θα αναλάβουν, με την καθοδήγηση των διδασκόντων, να ολοκληρώσουν ένα έργο σε όλα τα στάδια: συλλογή πρωτογενούς υλικού, ψηφιοποίηση, επεξεργασία, αποθήκευση, μετάδοση. Το επίπεδο στο οποίο πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να φθάσουν θα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε να τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν στη συνέχεια μια επαγγελματική σχολή.

Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων θα πρέπει να χωρισθεί σε δύο επίπεδα.

Το πρώτο επίπεδο αφορά στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα πιστοποιηθούν με εξωτερικό (ως προς το ΣΔΕ) τρόπο. Πρόκειται για το επίπεδο αυτό που αντιστοιχεί στο ΠΙΔΕΠ, ECDL κτλ. Επομένως, στο επίπεδο αυτό, η ουσιαστική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων θα προέλθει από το σύστημα πιστοποίησης του διπλώματος που θα επιλεγεί.

Ωστόσο, για λόγους τυπικούς, θα πρέπει να υφίσταται και μια αξιολόγηση εσωτερική στη σχολική μονάδα. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, θα υπάρξουν αρκετές εξετάσεις παρόμοιες με αυτές που θα υποστούν οι εκπαιδευόμενοι στο ECDL, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με το είδος των θεμάτων και τις απαιτήσεις του ECDL. Ορισμένες από αυτές –κυρίως οι δύο πρώτες– προτείνεται να είναι ανώνυμες και να έχουν κυρίως διαγνωστικό χαρακτήρα, προκειμένου να εντοπιστούν οι ενδεχόμενες αδυναμίες των εκπαιδευομένων. Οι υπόλοιπες θα είναι επώνυμες. Οι επώνυμες αυτές εξετάσεις θα αποτελούν και την εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων για το πρώτο επίπεδο.

Για το δεύτερο επίπεδο, προτείνεται η αξιολόγηση να προέρχεται αποκλειστικά από το περιεχόμενο ενός φακέλου, το ακριβές περιεχόμενο του οποίου μένει να προσδιοριστεί.

Υποδομή και πόροι

Η υλοποίηση του προγράμματος που περιγράφεται παραπάνω απαιτεί μια υποδομή σε τεχνικούς και ανθρώπινους πόρους. Πιο συγκεκριμένα απαιτούνται:

- ✓ ένα (τουλάχιστον) εργαστήριο Πληροφορικής
- ✓ κατάλληλο λογισμικό
- ✓ διδακτικό υλικό
- ✓ διδακτικό και τεχνικό προσωπικό

Το εργαστήριο και το λογισμικό

Το εργαστήριο θα πρέπει να διαθέτει ικανό αριθμό ΗΥ έτσι ώστε, στη χειρότερη περίπτωση, να μην εργάζονται πάνω από δύο άτομα στον ίδιο ΗΥ. Οι ΗΥ θα πρέπει να είναι εργονομικά διευθετημένοι έτσι ώστε: α) να τηρούνται οι κανονισμοί ασφαλείας και β) οι εκπαιδευόμενοι και να μπορούν να παρακολουθούν τον πίνακα και να είναι σε θέση να κρατούν σημειώσεις. Το εργαστήριο θα πρέπει να διαθέτει και υπερυψωμένο (πλαστικό) πίνακα και οθόνη προβολής. Θα πρέπει να διαθέτει, επίσης, ένα βιντεοπροβολέα, κατά προτίμηση οροφής, μονίμως συνδεδεμένο με ένα δικτυωμένο ΗΥ, καθώς και ηλεκτρονικό επιδιασκόπιο, απευθείας συνδεδεμένο με τον βιντεοπροβολέα. Οι ΗΥ θα πρέπει να είναι τελευταίας τεχνολογίας με πρόσθετο εξοπλισμό σε κάρτες ήχου, επεξεργασίας εικόνas και βίντεο.

Το εργαστήριο θα πρέπει να διαθέτει, επίσης, ικανό αριθμό περιφερειακών συσκευών, όπως εγγραφείς πυκτών/επανεγγράψιμων δίσκων, εκτυπωτές, σαρωτές, βοηθητικές μονάδες αποθήκευσης και αναλώσιμα (όπως δισκέτες, κενά CD, διαφάνειες, χαρτί, toner, μελάνι).

Οι συγκεκριμένες προδιαγραφές του εργαστηρίου, θα πρέπει ίσως να συνταχθούν σε χωριστό έγγραφο με όλες τις τεχνικές τους λεπτομέρειες. Τονίζεται, ωστόσο, η αναγκαιότητα ύπαρξης δύο τουλάχιστον ειδικών συστημάτων ανά ΗΥ:

- ✓ *Κάρτα ασφαλείας ή ανάλογο λογισμικό*, η οποία επιτρέπει την ομαλή επανεκκίνηση των ΗΥ κάτω από οιοσδήποτε συνθήκες. Η σχετική εμπειρία δείχνει ότι είναι ο πλέον ασφαλής τρόπος για τη διατήρηση του εργαστηρίου στην επιθυμητή κατάσταση
- ✓ *Κάρτα αναμετάδοσης οθονών ή ανάλογο λογισμικό*: η κάρτα αυτή επιτρέπει τη

«δημοσιοποίηση» μιας οποιασδήποτε οθόνης σε ένα εργαστήριο ΗΥ και έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εργαστηριακή διδασκαλία.

Οι ΗΥ του εργαστηρίου θα πρέπει να είναι δικτυωμένοι και το εργαστήριο να έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ενδεχομένως μέσω γραμμών ISDN (δίκτυο Edunet). Το εργαστήριο θα πρέπει να διαθέτει έναν εξυπηρετή (server), στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές θα έχουν προσωπικούς λογαριασμούς (accounts), προκειμένου να έχουν και προσωπικό e-mail. Θα πρέπει, επίσης, να προβλεφθεί και η δυνατότητα για την ύπαρξη ενός ηλεκτρονικού πίνακα ανακοινώσεων, ενός server για άμεση συνομιλία (chat) και φυσικά servers ftp, web και e-mail –όπως ήδη αναφέραμε. Θα πρέπει, εξάλλου, να ληφθεί πρόνοια, ούτως ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν δυνατότητα φθηνής σύνδεσης στο Διαδίκτυο και από το σπίτι τους.

Ο ιστοχώρος (Web site) του ΣΔΕ –ο οποίος ενδεχομένως να μετεξελιχθεί σε ιστοπύλη (portal)– θα εξυπηρετεί πολλαπλές ανάγκες:

- ✓ σε ένα πρώτο επίπεδο θα αποτελεί πηγή πληροφόρησης, θα αποτελεί την επίσημη διεπαφή των ΣΔΕ με τον υπόλοιπο κόσμο
- ✓ σε ένα άλλο επίπεδο (προσβάσιμο μόνο από τους άμεσα ενδιαφερόμενους) θα αποτελεί σημείο επικοινωνίας
- ✓ σε ένα τρίτο επίπεδο θα διατηρεί και θα επιτρέπει την πρόσβαση σε διδακτικό υλικό

Το εργαστήριο, τέλος, θα πρέπει να διαθέτει το απαραίτητο λογισμικό (προτείνεται χωριστή σύνταξη τεχνικών προδιαγραφών για το λογισμικό) και να λειτουργεί και εκτός ωρών λειτουργίας σχολείου, ούτως ώστε να είναι δυνατή η χρήση του από τους εκπαιδευόμενους ως ένα είδος Internet-café. Θα πρέπει, επίσης, σταδιακά να αποκτήσει εξοπλισμό απαραίτητο για τη δεύτερη φάση (επίπεδο 2) της εκπαίδευσης, δηλαδή να περιλαμβάνει το απαραίτητο υλικό και λογισμικό για την επεξεργασία ήχου, εικόνας, βίντεο και κειμένου. Τέλος, θα πρέπει να διαθέτει και μια σχετική βιβλιοθήκη με τεχνικά βιβλία –τα οποία να μπορούν να συμβουλευούνται οι εκπαιδευόμενοι.

Εκτός του βασικού εξοπλισμού του εργαστηρίου, προτείνεται η δημιουργία ενός μικρού (με ένα ή δυο δείγματα μόνο) εργαστηρίου υλικού. Σε αυτό οι εκπαιδευόμενοι θα εξοικειωθούν με τα υλικά μέρη των ΗΥ, έτσι ώστε να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες για τη συναρμολόγηση ενός ΗΥ, την αναγνώριση

των μερών του (για παράδειγμα αναγνώριση σκληρού δίσκου και μητρικής πλάκας), την αναγνώριση των διαφόρων τύπων καλωδίων, τις συνδέσεις και τις περιφερειακές συσκευές. Η εξοικείωση με τα στοιχειώδη υλικά μέρη και τις συσκευές ενός σύγχρονου ΗΥ είναι απαραίτητη για όποιον ασχολείται επαγγελματικά με τους ΗΥ.

Διδακτικό και τεχνικό προσωπικό

Το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει, σύμφωνα και με τις προδιαγραφές του ΥΠΕΠΘ, να είναι περίπου ένας εκπαιδευτής ανά 15 εκπαιδευόμενους (μέσα στην αίθουσα). Επομένως, είναι σκόπιμο να υπάρχουν τουλάχιστον δύο εκπαιδευτές Πληροφορικής σε κάθε ΣΔΕ. Το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει, ίσως, να επιμορφωθεί σε ένα ταχύρυθμο σεμινάριο, προκειμένου να ακολουθήσει τη σχετική διδακτική μεθοδολογία. Επίσης, αν ακολουθηθεί το γενικό πλάνο που προτείνεται, θα πρέπει να ενημερωθούν οι εκπαιδευτές και των άλλων ειδικοτήτων για τις δυνατότητες χρήσης ΗΥ στη διδασκαλία.

Είναι προφανές ότι, εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή, θα χρειαστεί και εξειδικευμένο προσωπικό: τουλάχιστον ένα άτομο με τις κατάλληλες τεχνικές γνώσεις που να εγκαταστήσει τα σχετικά συστήματα, να τα συντηρεί και, τέλος, να υποστηρίξει –όπου χρειάζεται– τις διδασκαλίες που θα πραγματοποιούνται με τη βοήθεια των πληροφορικών συστημάτων. Εκτός από τη συντήρηση του εργαστηρίου, το προσωπικό τεχνικής υποστήριξης θα φροντίζει για την εγκατάσταση και συντήρηση όλου του λογισμικού, όπως και για τη συντήρηση του Web και Ftp server, αργότερα ενός video server, την ψηφιοποίηση του διδακτικού υλικού και εν γένει την τεχνική στήριξη του εργαστηρίου.

Το διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθήματος. Έτσι για το επίπεδο 1 (που αντιστοιχεί στις πιστοποιήσεις) θα χρειαστούν τα εξής:

α) Εγχειρίδιο: για κάθε μια από τις ενότητες που αντιστοιχούν στο βασικό πρόγραμμα, θα πρέπει να υπάρχει ένα εγχειρίδιο που να περιέχει τη διδακτέα ύλη – αλλιώς να επεκτείνεται και περισσότερο. Προτείνεται, μακροχρόνια, να μη

χρησιμοποιηθούν βιβλία του εμπορίου, αλλά να προετοιμαστούν ειδικά εγχειρίδια για τα ΣΔΕ.

β) Βιβλία εργαστηριακά (δραστηριοτήτων): κάθε κεφάλαιό τους θα πρέπει να αντιστοιχεί σε μια εργαστηριακή (ή θεωρητική) δραστηριότητα και να είναι γραμμένα έτσι, ώστε να επιτρέπουν και την αυτόνομη εκμάθηση. Τα εργαστηριακά βιβλία θα πρέπει να συνοδεύονται από ηλεκτρονικά βιβλία (CD), τα οποία θα περιλαμβάνουν το υλικό εμπλουτισμένο με δυναμικές αναπαραστάσεις (animations), έτσι ώστε να υποστηρίζουν τους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευομένων.

γ) Ψηφιακό υλικό: η Πληροφορική αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο στο οποίο η προσομοίωση (της λειτουργίας των ΗΥ και των πληροφορικών συστημάτων γενικότερα) παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο, καθώς διευκολύνει την κατανόηση ενός μεγάλου μέρους τεχνικών στοιχείων. Πρέπει, λοιπόν, να προετοιμαστεί ψηφιακό υλικό (CDs) το οποίο να διευκολύνει την εκμάθηση των εννοιών που αντιστοιχούν στο 1ο επίπεδο (αυτά δεν έχουν καμιά σχέση με τα ηλεκτρονικά βιβλία που αναφέρονται στην προηγούμενη παράγραφο).

Για το επίπεδο 2, το διδακτικό υλικό θα πρέπει να αποτελεί ένα συνδυασμό εγχειριδίου και πρακτικού οδηγού εκμάθησης των σχετικών προγραμμάτων. Εκτός από τις (ενδεχόμενες) σημειώσεις των διδασκόντων, είναι πιθανό, στην πρώτη περίοδο, να χρησιμοποιηθούν και βιβλία του εμπορίου.

Ο ιστοχώρος

Ο ιστοχώρος θα επιτελεί ένα διπλό έργο: θα αποτελεί ένα κέντρο πληροφόρησης και θα παρέχει διδακτική στήριξη.

Ως κέντρο πληροφόρησης, θα αποτελεί το «ενδιάμεσο», τη διεπαφή μεταξύ των ΣΔΕ και της κοινωνίας. Θα παρουσιάζει τις αρχές και τη λειτουργία των ΣΔΕ και θα παρέχει πληροφορίες για τη δυνατότητα παρακολούθησης των ΣΔΕ σε κάθε ενδιαφερόμενο. Ταυτόχρονα, όμως, με περιορισμένη, μέσω κωδικών, πρόσβαση, ο ιστοχώρος θα έχει και μια διδακτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία.

Καταρχήν, στον ιστοχώρο θα υπάρχει όλο το διδακτικό υλικό (σημειώσεις, σχεδιαγράμματα, εικόνες, βίντεο, αναφορές) που ενδεχομένως θα προετοιμαστεί από τους εκπαιδευτές. Ο ιστοχώρος μπορεί ακόμη να λειτουργεί ως ηλεκτρονικός πίνα-

kas ανακοινώσεων για όλα τα ΣΔΕ. Εκτός από ενδεχόμενες ανακοινώσεις σχετικά με τα μαθήματα, εκδηλώσεις κτλ., οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ενθαρρύνονται, για να αναγράφουν τις γνώμες τους, να συμμετέχουν, δηλαδή, σε μια ανοιχτή συζήτηση για θέματα που οι ίδιοι θα καθορίσουν. Τέλος, ο ιστοχώρος θα φιλοξενεί προσωπικές ιστοσελίδες των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι θα ενθαρρύνονται και θα υποστηριχθούν τεχνικά, προκειμένου να δημιουργήσουν προσωπικές ιστοσελίδες με στοιχεία για τον εαυτό τους, οι οποίες θα «φιλοξενούνται» στον ιστοχώρο των ΣΔΕ.

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα: η γλώσσα

Στον κόσμο των ΗΥ, οι (Έλληνες) χρήστες έρχονται συνήθως σε επαφή με τρία διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα: την ελληνική γλώσσα, την αγγλική γλώσσα, τα greeklish (ελληνική γλώσσα grammeni me latinikous xaraktires).

Οι εκπαιδευόμενοι θα συναντήσουν, ενδεχομένως, τις τρεις γλώσσες στις εξής περιπτώσεις:

- ✓ Το διδακτικό υλικό και το λογισμικό του πρώτου επιπέδου, όπως και το περιβάλλον εργασίας (δηλαδή το υλικό που είναι απαραίτητο για τις πιστοποιήσεις) υπάρχει στα ελληνικά –με ορισμένες εξαιρέσεις ωστόσο, όπως για παράδειγμα οι εφαρμογές συμπίεσης και αποσυμπίεσης, τα προγράμματα προστασίας από τους ιούς κτλ.
- ✓ Το υλικό του δεύτερου επιπέδου είναι εξ ολοκλήρου στα αγγλικά. Στα αγγλικά είναι και το μεγαλύτερο μέρος των ιστοχώρων του διαδικτύου.
- ✓ Ενδεχομένως, οι εκπαιδευόμενοι να συναντήσουν (ή να υποχρεωθούν να γράψουν σε) greeklish, κυρίως στην επικοινωνία τους με άλλα άτομα.

Επομένως, στα μαθήματα Αγγλικών, θα πρέπει να ενσωματωθεί και η εκμάθηση των βασικών όρων που σχετίζονται με τα περιβάλλοντα αυτά, αλλιώς η γλώσσα μπορεί να αποβεί μέγα εμπόδιο για τους εκπαιδευομένους.

Ενδεικτική και προτεινόμενη κατανομή της ύλης

Έτος Διδασκαλίας	Υλη που θα εξετάζεται στο ΠΙΔΕΠ	Υλη για απόκτηση αθλου διπλώματος (ECDL, Cambridge κ.ά.)	Βασικά θέματα που δεν εξετάζονται στο ΠΙΔΕΠ	Εφαρμογές της Πληροφορικής και Κοινωνία	Διαθεματικά project Εργαστήρια Διαθεματικά μαθήματα
Α' ΕΤΟΣ	ΕΝΟΤΗΤΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ	ΕΚΤΥΠΩΣΕΙΣ	Συναρμοσμένη ενός επιτραπέζιου ΗΥ	Χρήσεις της Πληροφορικής στην καθημερινότητα: οι ηλεκτρονικές κάρτες (Τράπεζες, τηλεφωνικές, supermarket, εισόδου, ιατρικές κ.ά.)	Διαθεματικό project: γλώσσα, επικοινωνία και Διαδίκτυο
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		Εκτυπώσεις	Bar codes: λειτουργία και χρήση	Διαδίκτυο και ταυτότητα
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		Αρχιτεκτονική ΗΥ Βασικά στοιχεία	On line συστήματα κράτησης θέσεων	Το κείμενο και η εξέλιξη του: από τον προφορικό λόγο στο γραπτό, στην τυπογραφία, στον ηλεκτρονικό λόγο
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΑΡΧΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ. ΕΙΔΗ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ	Εισαγωγή στα πολυμέσα	Εφαρμογές της Πληροφορικής στην Ιατρική	Μαθηματικά και λογιστικά φύλλα: πρόβλεψη και κότες, συνδυαστικά προβλήματα
				Ξεφυλλίζοντας ένα περιοδικό Πληροφορικής (ευρείας κυκλοφορίας, εμπορικό – όπως το ΒΥΤΕ – επιστημονικό όπως CACM κτλ.)	Τα πληροφορικά συστήματα στη μικρομεσαία και τη μεγάλη επιχείρηση Ηλεκτρονικό εμπόριο (στον κοινωνικό γραμματισμό)
				Βιολογία και Πληροφορική: η αποκρυπτογράφηση του ανθρώπινου γονιδιώματος	Πόσο ταχείς είναι στην πραγματικότητα οι ΗΥ Μια μικρή πρακτική εισαγωγή στην πολυπλοκότητα των αλγορίθμων (π.χ. με το πρόβλημα του περιοδεύοντος αντιπροσώπου)
				Ενδεχόμενες εξελίξεις στην Πληροφορική	Καλός πολίτης είναι ο ενεργός πολίτης και ενεργός πολίτης είναι ο πληροφορημένος πολίτης

					Εγκυκλοπαιδείες σε CD και on line (επίδειξη και χρήση)			
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΥΠΟΛΟΓ. ΦΥΛΛΑ							
Β΄ ΕΤΟΣ	ΕΝΟΤΗΤΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ			Βάσεις δεδομένων. Αρχές λειτουργίας και επίδειξη	Πληροφορικά συστήματα και εργασία	Οικολογία, Μαθηματικά και Excel: δεδομένα και στατιστική (περιγραφική επεξεργασία)		
		Κατάλογοι και αρχεία Συμπύκνωση δεδομένων		Βάσεις δεδομένων στο Διαδίκτυο. Αρχές λειτουργίας και επίδειξη.	Πληροφορικά παραγωγικότητα και συστήματα	Οικονομία, Μαθηματικά και Excel: η εξέλιξη των τιμών στο Χρηματιστήριο		
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ			Εγκατάσταση ενός πολύ απλού λογισμικού (π.χ. ενός CD)	Κίνδυνοι του Διαδικτύου (hacking, ιοί, spam κτλ). Κρυπτογράφηση και ασφάλεια οικονομικών δοσοληψιών Enigma and Konrad Zuse	Προετοιμασία μιας εορταστικής εκδήλωσης με πολυμέσα		
					Netiquette			
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΠΕΞ. ΚΕΙΜΕΝΟΥ				Η πνευματική ιδιοκτησία στο Διαδίκτυο (mp3, hacking, λογισμικό, open source)			
						ΗΥ και τέχνη (μουσική, φωτογραφία, βίντεο, virtual περιβάλλοντα, κινηματογράφος)		
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ			Δημιουργία ενός στοιχειώδους e- μουσείου ή μιας e-gallery	WEB Banking συστήματα (επίδειξη)			
				Δημιουργία μιας	Διαδίκτυο και διακοπές: πώς μπορεί το			

				στοιχειώδους πολυμεσικής εφαρμογής (Power Point ή άλλο λογισμικό όπως Hyper Studio)	Διαδίκτυο να χρησιμοποιηθεί (τόποι, γραφεία ταξιδίων, εισιτήρια, ξενοδοχεία κτλ.)	
ΕΝΟΤΗΤΑ ΥΠΟΛΟΓ. ΦΥΛΛΑ					Πολυμεσικές εφαρμογές (ήχος, κείμενο, εικόνα κτλ.)	
					Νέες Τεχνολογίες: επίπεδες οθόνες, ψηφιακές κάμερες και φωτογραφικές μηχανές	
ΠΟΛΥΜΕΣΑ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ					Ιστορία των ΗΥ (υλικά, θεωρία, παλιότερες απόπειρες, άβυσσος, λογισμικό) Οι ΗΥ και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος	
					Κατασκευή προσωπικών ιστοσελίδων (αυτόματα σε ειδικά sites, με το WORD, με ειδικό λογισμικό) Δημοσιοποίηση μέσω του ιστοχώρου των ΣΔΕ.	

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ¹: Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Κρυσταλλία Χαλκιά

Αναγκαιότητα (Γιατί είναι σημαντικός ο «επιστημονικός γραμματισμός»?)

Ο άνθρωπος, ήδη από τον 6ο π.χ. αιώνα με τους Ίωνες φιλοσόφους, προκειμένου να κατανοήσει και περιγράψει τον περίπλοκο κόσμο που τον περιέβαλλε, ανέπτυξε συγκεκριμένα εργαλεία σκέψης, τα οποία περιγράφονται ως ο επιστημονικός τρόπος σκέψης. Σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει και να περιγράψει τις βαθύτερες δομές λειτουργίας του κόσμου μας, κατάφερε να κατακτήσει έναν κώδικα επικοινωνίας με τη φύση. Ο διάλογος με τη φύση συνεχίζεται έως σήμερα και έχει δώσει στην ανθρωπότητα σημαντικές θεωρίες, οι οποίες περιγράφουν τον κόσμο μας και χαρακτηρίζονται από φαντασία, τόλημη και εφευρετικότητα. Οι επιστημονικές κατακτήσεις και ο επιστημονικός τρόπος σκέψης θεωρείται ότι αποτελούν μια από τις βασικότερες συνιστώσες του πολιτισμού, στις οποίες κάθε σύγχρονος πολίτης πρέπει να εκτεθεί, προκειμένου να κατανοήσει το σύγχρονο πολιτισμό σε όλη τη συνθετότητά του.

Ταυτόχρονα η Τεχνολογία, σε διαλεκτική σχέση με τις Φυσικές Επιστήμες, συνεχώς τροποποιεί και διαμορφώνει το περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Συμβάδισε με τη δημιουργία του ίδιου του ανθρώπου και έχει κριθεί καθοριστική για τη μορφο-

¹ Σε όλες τις Αγγλοσαξωνικές χώρες, ο όρος «επιστήμη» (science) αναφέρεται στις Φυσικές Επιστήμες κυρίως για ιστορικούς λόγους, εξαιτίας της επιστημονικής μεθοδολογίας που πρώτες αυτές οι επιστήμες ανέπτυξαν και που τώρα πια έχουν υιοθετήσει και άλλες επιστήμες. Έτσι, ο επιστημονικός γραμματισμός (scientific literacy κατά τους Αμερικανούς ή public understanding of science κατά τους Εγγλέζους), αναφέρεται στις Φυσικές Επιστήμες και στις προεκτάσεις τους στην κοινωνία. Τα τελευταία χρόνια περιέλαβαν στον όρο και την Τεχνολογία (εκτός από την Πληροφορική) που αποτελεί εφαρμογή των Φυσικών Επιστημών, και τα Μαθηματικά στις εφαρμογές τους στο φυσικό κόσμο (American Association for the Advancement of Science AAST). Στα ελληνικά οι όροι αυτοί έχουν χρησιμοποιηθεί σε διάφορα συνέδρια ως "επιστημονικός αλφαριθμητισμός" (scientific literacy) και "δημόσια κατανόηση της επιστήμης" (public understanding of science). Συνεπώς δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί διαφορετικός όρος, εφόσον έχει ήδη καθιερωθεί και στον ελληνικό χώρο ο όρος αυτός. Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ο όρος «επιστήμη» θα αναφέρεται μόνον για τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία και αντίστοιχα ο επιστημονικός γραμματισμός θα είναι ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και στην Τεχνολογία.

ηλογική εξέλιξή του. Πράγματι, η διάπληση και η μορφοποίηση του ανθρώπου – δι-
εύρυνση της κρανιακής κοιλότητας, τελική διαμόρφωση του σκελετού του – επηρε-
άστηκε αποφασιστικά από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον
του. Ο άνθρωπος συνεχώς μεταλλάσσει το περιβάλλον του και μεταλλάσσεται και
ο ίδιος ως μέρος αυτού του περιβάλλοντος (Μοσκοβίτσι 1998). Η Τεχνολογία απο-
τελεί οργανικό κομμάτι του πολιτισμού μας, εφόσον εξελίσσεται σε συνάρτηση με τις
εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, την οποία άμεσα επηρεάζει. Οι καλές ή οι κακές
εφαρμογές της εξαρτώνται άμεσα από τις πολιτικές αποφάσεις και μπορεί να ελεγχ-
θούν μόνον από τους επιστημονικά εγγράμματος πολίτες.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο επιστημονικός γραμματισμός είναι απα-
ραίτητος προκειμένου ο μέσος πολίτης να έχει τη δυνατότητα:

- ✓ να λειτουργεί στο τεχνολογικά διαμορφωμένο περιβάλλον του, να διαχειρί-
ζεται με σχετική ευκολία τα προϊόντα της τεχνολογίας και να συμμετέχει με επι-
χειρήματα σε αποφάσεις που αφορούν τεχνολογικές παρεμβάσεις στο
δημόσιο χώρο
- ✓ να επικοινωνεί για θέματα επιστήμης στη δημόσια κοινωνική ζωή (να παρα-
κολουθεί εκηλυόμενα επιστημονικά ντοκυμανταίρ ή επιστημονικά άρθρα σε
εφημερίδες και περιοδικά, να επιχειρηματολογεί για σχετικά θέματα με άλλους
ομιλητές κτλ.)
- ✓ να «επιλύει προβλήματα» στην καθημερινή του ζωή, αξιοποιώντας τα εφόδια
που του παρέχει ο επιστημονικός τρόπος σκέψης
- ✓ να αναγνωρίζει το σύνθετο των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά
και των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν και να μην υποκύπτει εύκολα σε
μεταφυσικές ερμηνείες γεγονότων.

Συγκεκριμένα, ο Shamos (1995), συνοψίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία, ανα-
φέρει δύο ειδών επιχειρήματα για να υποστηρίξει τη σημασία της επιδίωξης του «επι-
στημονικού γραμματισμού» στην εκπαίδευση των πολιτών: α) τη μακροσκοπική
θεώρηση, που επισημαίνει τα επιχειρήματα από τη σκοπιά της κοινωνίας και β) τη μι-
κροσκοπική άποψη, που αναφέρει τα επιχειρήματα από τη σκοπιά του ατόμου.

*α) Μακροσκοπική θεώρηση**1. Επιστημονικός γραμματισμός και οικονομική ευμάρεια του κράτους.*

Ο επιστημονικός γραμματισμός είναι μια μορφή ανθρώπινου κεφαλαίου που επηρεάζει την οικονομική ισχύ και ευμάρεια ενός κράτους με πολλούς τρόπους. Οι επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό που θα υποστηρίξει και αναπτύξει τη βασική και εφαρμοσμένη έρευνα ενός κράτους, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις δυναμικής συμμετοχής του στις διεθνείς αγορές.

2. Επιστημονικός γραμματισμός και υποστήριξη της επιστημονικής έρευνας. Όσο περισσότεροι και υψηλού επιπέδου επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες υπάρχουν σε μια χώρα, τόσο περισσότερο υποστηρίζεται οικονομικά η επιστημονική έρευνα και οι τεχνολογικές εφαρμογές της στη χώρα αυτή.

3. Επιστημονικός γραμματισμός και προσδοκίες του κοινού από την επιστήμη. Όσο περισσότερο οι πολίτες μιας χώρας κατανοούν τους στόχους, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της επιστήμης, τόσο περισσότερο προσδοκούν ρεαλιστικές και εφικτές λύσεις στα προβλήματά τους και δεν έχουν εξωπραγματικές απαιτήσεις από αυτήν.

4. Επιστημονικός γραμματισμός και το δικαίωμα των πολιτών να επηρεάζουν τις πολιτικές αποφάσεις για την επιστήμη. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο επιστημονικού γραμματισμού σε μία χώρα, τόσο πιο ισοζυγισμένες (με κριτήρια, κοινωνικά, περιβαλλοντικά κτλ.) είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο σχετικά με το είδος της επιστημονικής έρευνας και των τεχνολογικών εφαρμογών που οφείλουν να χρηματοδοτηθούν από το δημόσιο τομέα.

5. Επιστημονικός γραμματισμός και αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Η επιστήμη συχνά θεωρείται από τους περισσότερους πολίτες ως η επιτομή της εξειδίκευσης και της τενοκρατίας, ιδιότητες που την αποκόπτουν από την κοινωνική ζωή και τον ευρύτερο πολιτισμό. Συνήθως, οι πολίτες αντιδρούν με αμηχανία και φόβο απέναντι στην επιστήμη, διότι δεν την κατανοούν και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τις εφαρμογές της. Όσο λοιπόν περισσότερο οι πολίτες κατανοούν τη φύση της επιστήμης και της τεχνολογίας, τόσο η επιστήμη αναδεικνύει όλες τις διαστάσεις και αποκαλύπτει τη σχέση της με τον πολιτισμό.

β) Μικροσκοπική θεώρηση

1. *Επιστημονικός γραμματισμός και διαχείριση μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από την επιστήμη και την τεχνολογία.* Οι επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες αισθάνονται πιο ικανοί να διαχειριστούν θέματα που σχετίζονται με την επιστήμη και την τεχνολογία και που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, όπως να πάρουν προσωπικές αποφάσεις για καθημερινά θέματα (π.χ. για τη δίαιτά τους, για το κάπνισμα, για τη χρήση κινητών, για τις οθόνες των υπολογιστών, για τη δημιουργία αιολικού πάρκου στη θέση μιας δασικής έκτασης κτλ.).

2. *Επιστημονικός γραμματισμός και απασχόληση.* Καθώς η οικονομία βασίζεται περισσότερο στη γνώση, η ποιότητα των ανθρώπινων πόρων θεωρείται η πιο σημαντική οικονομική κατάκτηση στις σύγχρονες επιστημονικά και τεχνολογικά αναπτυγμένες κοινωνίες. Επομένως, οι επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση προκειμένου να εξασφαλίσουν μια εργασία ή να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματα των τεχνολογικών προϊόντων στο χώρο της δουλειάς τους.

3. *Επιστημονικός γραμματισμός και νοητικά, αισθητικά και ηθικά πλεονεκτήματα για το άτομο.* Η επιστημονική σκέψη έχει αναπτύξει ανά τους αιώνες τα κατάλληλα νοητικά εργαλεία, με τα οποία μπόρεσε να «συνομιλήσει» με τη φύση και να περιγράψει τις εσωτερικές δομές της. Ως εκ τούτου, η επιστήμη εκφράζει μια ξεκάθαρα δημιουργική και ευφάνταστη δραστηριότητα του ανθρώπινου μυαλού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η επιστήμη συμβάλλει καθοριστικά στον ανθρώπινο πολιτισμό, τον οποίο συνεχώς τροποποιεί και διαμορφώνει.

Στα ΣΔΕ φοιτούν άτομα, τα οποία θα πρέπει να κατακτήσουν γρήγορα και εύκολα γνώσεις και δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία. Θεωρούμε ότι ο επιστημονικός γραμματισμός θα βοηθήσει αυτά τα άτομα να διεκδικήσουν μια αξιοπρεπή θέση στην κοινωνική και οικονομική ζωή του τόπου.

Καθορισμός αντικειμένου

Ο όρος «επιστημονικός γραμματισμός» θεωρείται συνώνυμος του όρου «δημόσια κατανόηση της επιστήμης». Ο Laugksch (2000), συνοψίζοντας παλαιότερους

ορισμούς, θεωρεί ότι ο όρος «επιστημονικός γραμματισμός» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις γνώσεις που ο μέσος πολίτης οφείλει να έχει σχετικά με την επιστήμη και, συνήθως, υποδηλώνει ότι ο επιστημονικά εγγράμματος μέσος πολίτης είναι σε θέση να εκτιμήσει τη φύση, τους σκοπούς και τους γενικούς περιορισμούς της επιστήμης, σε συνδυασμό με κάποια στοιχειώδη κατανόηση των πιο σημαντικών επιστημονικών ιδεών.

Ας τονιστεί ότι το περιεχόμενο του όρου «επιστημονικός γραμματισμός» προσαρμόζεται και μεταηλλάσσεται σύμφωνα με την «εικόνα» της επιστήμης που θέλει μια κοινωνία να προβάλει ή σύμφωνα με τις ιδεολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις των επιστημόνων που τον προτείνουν (Champagne and Lowitts 1989, Kaestle 1990). Έχει συνδεθεί με τις προτεραιότητες της εκάστοτε αναπτυξιακής πολιτικής του κράτους και την αντίστοιχη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης του μέσου πολίτη. Έτσι, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα έχουν – κατά καιρούς – προταθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι συχνά συγκρούονται, αλληλοεπηρεάζονται και πάντοτε σχετίζονται με τη γνώση για την επιστήμη που οφείλει να έχει ο μέσος πολίτης (Laugksch 2000).

Ο «επιστημονικός γραμματισμός» συναντάται σε τριών επιπέδων ορισμούς (Shamos 1995):

Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται ως «πολιτισμικός επιστημονικός γραμματισμός» (cultural scientific literacy) και αφορά τη γνώση που απαιτείται να έχει ο μέσος πολίτης για να μπορεί να παρακολουθήσει δημόσια θέματα. Αποτελείται από ένα μίγμα επιστημονικών γνώσεων, όρων και εννοιών, καθώς και στοιχείων ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης. Ο «πολιτισμικός επιστημονικός γραμματισμός» αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για κάθε μορφή δημόσιας επικοινωνίας, όπως η ανάγνωση επιστημονικών εκηλεκτικών άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά, η συνεννόηση με εκλεγμένους αντιπροσώπους και η παρακολούθηση συζητήσεων για δημόσια θέματα (Hirsch 1987).

Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται ως «λειτουργικός επιστημονικός γραμματισμός» (functional scientific literacy) και απαιτεί ο μέσος πολίτης να μπορεί όχι απλώς να χρησιμοποιεί με ευχέρεια το επιστημονικό λεξιλόγιο, αλλά επίσης να μπορεί να συνδιαλέγεται, να διαβάζει και να γράφει με σαφήνεια για επιστημονικά θέματα με έναν τρόπο που να είναι απλός, ουσιαστικός και κατανοητός. Η διαφορά μεταξύ των

δύο επιπέδων είναι ότι το πρώτο επίπεδο αναφέρεται σε έναν παθητικό πολίτη (π.χ. γνώση των επιστημονικών όρων που χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης), ενώ το δεύτερο σε έναν πιο ενεργητικό. Έτσι, ένας λειτουργικά επιστημονικά εγγράμματος πολίτης μπορεί όχι μόνον να διαβάξει ένα άρθρο στις εφημερίδες, αλλά μπορεί επίσης να επικοινωνεί για το περιεχόμενό του με ένα τρίτο πρόσωπο (Laugksch 2000).

Το τρίτο επίπεδο είναι το πιο δύσκολο από όλα, αναφέρεται ως «αληθής επιστημονικός γραμματισμός» (true scientific literacy) και απαιτεί ο μέσος πολίτης, εκτός από τη γνώση και των δύο προηγούμενων επιπέδων, επιπλέον να γνωρίζει κάποιες από τις μεγάλες επιστημονικές θεωρίες που αποτελούν τα θεμέλια της επιστήμης (πώς προέκυψαν, γιατί είναι τόσο ευρέως αποδεκτές, πώς η επιστήμη αναγνωρίζει την τάξη σε ένα τυχαίο σύμπαν, το ρόλο του πειραματισμού στην επιστήμη κτλ.), και να εκτιμά τη σημασία της επιστημονικής διερεύνησης και της διατύπωσης κατάλληλων ερωτημάτων, τον επαγωγικό και τον παραγωγικό συλλογισμό, τις διαδικασίες της λογικής σκέψης και την εμπιστοσύνη σε αξιόπιστες ενδείξεις (Shamos 1995). Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι το τελευταίο επίπεδο «επιστημονικού γραμματισμού» θεωρείται ότι είναι αρκετά δύσκολο να προσεγγιστεί από τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας μας.

Μια άλλη ερμηνεία του «επιστημονικού γραμματισμού» αναφέρεται με τον όρο «επιστήμη για συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς» και συνδέει τη γνώση της επιστήμης με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή προσεγγίζεται. Όπως αναφέρει ο Ziman (1991), «η επιστημονική γνώση δεν προσλαμβάνεται απρόσωπα, ως προϊόν κάποιων αποκομμένων από την κοινωνία ειδικών, αλλά προκύπτει ως μέρος της ζωής, ανάμεσα σε πραγματικούς ανθρώπους, με πραγματικά ενδιαφέροντα σε έναν πραγματικό κόσμο».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας απόλυτος ορισμός για τον «επιστημονικό γραμματισμό». Ο «επιστημονικός γραμματισμός» εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο προτίθεται να λειτουργήσει και συνδέεται οργανικά με την κοινωνία στην οποία θα χρησιμοποιηθεί.

Η παραπάνω ανάλυση του όρου επιστημονικός αλφαριθμητισμός βοηθά ώστε να οριοθετηθεί το περιεχόμενο του όρου για το ΣΔΕ. Θεωρούμε ότι απώτερος στόχος του ΣΔΕ στο θέμα του επιστημονικού γραμματισμού θα είναι κάποιοι μαθητές να

φτάσουν στα όρια του λειτουργικού επιστημονικού γραμματισμού, ενώ για τους περισσότερους μαθητές ο ελάχιστος στόχος θα είναι η κατάκτηση του πολιτισμικού επιστημονικού γραμματισμού, με σαφείς αναφορές στην αλληλεπίδραση της επιστήμης και της τεχνολογίας με την κοινωνία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με την AAAS, ο απόφοιτος του ΣΔΕ θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τι σημαίνουν οι επιστημονικές κατακτήσεις και πώς συνδέονται με τον πολιτισμό και τη ζωή των ανθρώπων. Συγκεκριμένα θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι:

- ✓ Η επιστήμη συνίσταται από την ένωση των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας και των Μαθηματικών. Οι Φυσικές Επιστήμες προσπαθούν να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο κόσμος και να τον περιγράψουν. Κυρίαρχη γλώσσα τους είναι τα Μαθηματικά, που αποδεικνύονται ένα ισχυρό αναλυτικό εργαλείο για την ερμηνεία των παρατηρήσεων και των μετρήσεων και για την περιγραφή του κόσμου με απλούς νόμους και αρχές. Η Τεχνολογία προσπαθεί να εξυπηρετήσει κοινωνικές ανάγκες των ανθρώπων, παρέχει στις Φυσικές Επιστήμες εργαλεία και τεχνικές που είναι απαραίτητα για την έρευνα και συχνά προτείνει νέα πεδία έρευνας. Στο παρελθόν, η Τεχνολογία βασίζονταν στη συσσωρευμένη εμπειρική γνώση, αλλά σήμερα συχνά βασίζεται στην κατανόηση των επιστημονικών αρχών που βρίσκονται στη βάση λειτουργίας των πραγμάτων. Η Τεχνολογία συνεχώς τροποποιεί και διαμορφώνει τον κόσμο στον οποίο ζούμε.
- ✓ Οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία έχουν ρίζες βαθιά στο χρόνο και σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές. Στο πέρασμα των αιώνων, οι άνθρωποι αποδείχτηκαν: α) επινόητικοί στη διαμόρφωση κατάλληλων εργαλείων και στην ανακάλυψη τεχνικών προκειμένου να τροποποιήσουν το περιβάλλον τους και β) περίεργοι να ανακαλύψουν τι είναι και πώς λειτουργεί η φύση. Παρόλο ότι η σύγχρονη επιστήμη αναπτύχθηκε τους τελευταίους πέντε αιώνες και θεωρείται διεθνής, ορισμένες πτυχές της (όπως η Αστρονομία) μπορεί να ανιχνευθούν στους πρώιμους πολιτισμούς των Αιγυπτίων, των Ελλήνων, των Αράβων και των Κινέζων.
- ✓ Οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία αποτελούν εκφράσεις τόσο της ανθρώπινης εφευρετικότητας, όσο και των ανθρώπινων ορίων και έχουν νοτι-

κές, πρακτικές, συναισθηματικές, αισθητικές και ηθικές διαστάσεις. Η πρόοδος σε αυτά τα πεδία προκύπτει από τις συσσωρευμένες προσπάθειες ανθρώπων, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ταλέντα και προσωπικότητες, παρά το γεγονός ότι τα κοινωνικά φράγματα δεν επέτρεψαν να αντιπροσωπευθούν επαρκώς σε αυτές τις προσπάθειες οι γυναίκες και οι μειονότητες.

- ✓ Οι Φυσικές Επιστήμες περιγράφουν τη λειτουργία των διαφόρων φυσικών φαινομένων σύμφωνα με ορισμένους νόμους και αρχές, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνέπεια και μπορεί να καταστούν κατανοητοί μόνον με συστηματική μελέτη και ανάλυση. Ισχυρίζονται ότι παράγουν αξιόπιστη γνώση (που υπόκειται σε πειραματικό έλεγχο), η οποία όμως κατά κανένα τρόπο δεν θεωρείται απόλυτα αληθής και αναλλοίωτη, δεδομένου ότι σε κάθε στιγμή μπορεί να τροποποιηθεί εφόσον προκύψουν κατάλληλες νέες ενδείξεις.
- ✓ Τόσο το περιεχόμενο που ερευνούν οι Φυσικές Επιστήμες, όσο και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν μεταβάλλονται με το χρόνο. Η ανακάλυψη νέων εργαλείων και τα όρια μεταξύ των διαφόρων πεδίων συνεχώς μετατοπίζονται. Όμως, τα γενικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας παραμένουν σταθερά. Χρησιμοποιούνται περιγραφικές, πειραματικές ή θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τα φαινόμενα που μελετώνται και τα εργαλεία που διαθέτουμε. Όμως, όλες οι προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από την αναζήτηση αποδείξεων, τη διατύπωση υποθέσεων που να μπορούν να ελεγχθούν, τη χρήση λογικών συλλογισμών, το σχεδιασμό και την οργάνωση ευφάνταστων πειραμάτων, την προσπάθεια διαμόρφωσης θεωριών που να εξηγούν και να προβλέπουν τα πειραματικά δεδομένα και το συνεχή έλεγχο για αμερόληπτη επαναξιολόγηση των θεωριών.
- ✓ Η Τεχνολογία επεκτείνει τις φυσικές δυνατότητές μας να τροποποιήσουμε τον κόσμο: να κόψουμε, να διαμορφώσουμε ή να ταιριάξουμε υλικά, να μετακινήσουμε πράγματα από το ένα μέρος στο άλλο, να φτάσουμε όσο μπορούμε πιο μακριά με τα χέρια μας, με τις φωνές μας, με τις αισθήσεις μας, με το μυαλό μας. Η Τεχνολογία είναι η διαδικασία σχεδιασμού και κατασκευής συστημάτων για την επίτευξη τέτοιων αλληλαγών. Οι μηχανικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις φυσικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικολογικές, αισθητικές και ηθικές θεωρήσεις και να γνωρίζουν πώς να τις διαχειριστούν.

- ✓ Τα τεχνολογικά και κοινωνικά συστήματα αλληλεπιδρούν ισχυρά το ένα με το άλλο. Κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις καθορίζουν ποιες τεχνολογίες θα υλοποιηθούν, σε ποιες θα επενδυθούν χρήματα και ποιες θα αξιοποιηθούν. Από την άλλη, οι τεχνολογικές παρεμβάσεις έχουν τεράστια επίδραση τόσο στη διαμόρφωση του εξωτερικού περιβάλλοντος, όσο και στις δομές της κοινωνίας. Ορισμένες από αυτές τις επιδράσεις –κέρδος, κόστος, κίνδυνος– μπορεί να παρακαμφθούν, ενώ κάποιες άλλες όχι.

Σκοπός (σχέση με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα)

Το ΣΔε απευθύνεται σε ένα ιδιαίτερο κοινό, το οποίο δεν έχει απαραίτητα τις ίδιες προϋπάρχουσες γνώσεις σε θέματα επιστήμης, ούτε έχει απαραίτητα θετική στάση για την επιστήμη. Εάν μάλιστα κρίνουμε από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, μάλλον θα πρέπει να ξεκινούν με αρνητική στάση για τις Φυσικές Επιστήμες. Συνεπώς δεν θα πρέπει απαραίτητα να ξεκινήσουμε με αφετηρία το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου για τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Θα ήταν όμως χρήσιμο οι εμπειρίες και τα πορίσματα από την τυπική εκπαίδευση να ληφθούν υπόψη για τη διαμόρφωση του προγράμματος για τον επιστημονικό γραμματισμό στο ΣΔΕ.

Έρευνες στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης αποφοιτούν από το Γυμνάσιο ή και το Λύκειο σε μεγάλο ποσοστό επιστημονικά αγράμματοι, αν και έχουν ασχοληθεί αρκετές ώρες με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Αιτίες για το γεγονός αυτό αναφέρονται αρκετές, μεταξύ των οποίων είναι η πληθώρα διδακτικής «ύλης» στα αναλυτικά προγράμματα, η αφαιρετική και συχνά φορμαλιστική παρουσίαση των επιστημονικών θεμάτων, η σπάνια αναφορά σε σύγχρονα θέματα και σε θέματα καθημερινής ζωής, το μη επαρκώς εκπαιδευμένο προσωπικό. Ακόμη και σήμερα επιδιώκεται η απομνημόνευση του περιεχομένου του μαθήματος, παρά η κατανόσή του. Το περιεχόμενο του μαθήματος είναι αυστηρά δομημένο και οριοθετημένο. Οι περισσότεροι μαθητές μελετούν μόνον για τις εξετάσεις, θέματα τα οποία θεωρούν ότι αποτελούν αδιαμφισβήτητες «αλήθειες», πράγμα επιστημολογικά αντίθετο προς τη φύση της επιστήμης.

Το ΣΔΕ οφείλει να λειτουργήσει έτσι, ώστε να ανατρέψει τις παραπάνω αρνητικές διαπιστώσεις του σχολείου της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο βασικός σκοπός της διαμόρφωσης αναλυτικού προγράμματος για τον επιστημονικό γραμματισμό θα είναι πρώτιστα η διαμόρφωση θετικής στάσης στους μαθητές για τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία και η αναγνώριση της συμβολής τους στο σύγχρονο πολιτισμό. Δηλαδή, θα επιδιωχθεί το αναλυτικό πρόγραμμα να οικοδομηθεί με βάση τον πολιτισμικό επιστημονικό γραμματισμό, που σε μερικά σημεία του θα φθάνει στο λειτουργικό επιστημονικό γραμματισμό. Ανώτερος στόχος θα είναι οι απόφοιτοι του ΣΔΕ να κατακτήσουν κάποιες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες (νοντικές και πρακτικές), ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τα θέματα επιστήμης όπως εμφανίζονται καθημερινά στη δημόσια κοινωνική ζωή και να έχουν τις απαραίτητες βάσεις για να συνεχίσουν με αποτελεσματικότητα την εκπαίδευσή τους σε θέματα Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας.

Επιμέρους στόχοι και δεξιότητες

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο απόφοιτος του ΣΔΕ θα πρέπει:

- ✓ να έχει εξοικειωθεί με το φυσικό κόσμο, αναγνωρίζοντας τόσο την ποικιλία του, όσο και την αρμονία του (τη δυνατότητα να περιγραφεί με μερικές απλές αρχές και νόμους)
- ✓ να κατανοεί τη φύση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας (τις βασικές έννοιες και αρχές των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας και πώς αυτές αναπτύχθηκαν στο πέρασμα των αιώνων)
- ✓ να εξηγεί πώς οι Φυσικές Επιστήμες μελετούν και περιγράφουν τον κόσμο και πώς η Τεχνολογία συνεχώς τον τροποποιεί
- ✓ να αποκτήσει συνείδηση των βασικών τρόπων με τους οποίους αλληλεξαρτώνται οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και η Τεχνολογία
- ✓ να γνωρίζει ότι οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία είναι κατακτήσεις του ανθρώπου και ότι αυτό αντανakλάται τόσο στην ισχύ τους, όσο και στα όριά τους
- ✓ να έχει εκτεθεί και εν μέρει κατακτήσει τον επιστημονικό τρόπο σκέψης: διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος, αναγνώριση των παραμέτρων από τις οποίες

- εξαρτάται ένα πρόβλημα ή φαινόμενο, πειραματικός έλεγχος, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων εξαγωγή συμπερασμάτων
- ✓ να έχει εκτεθεί και εν μέρει κατακτήσει την τεχνολογική ικανότητα: τις νοητικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να μπορεί να αποφασίζει, να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να οργανώνει και να υλοποιεί την κατασκευή ενός προϊόντος ή ενός έργου
 - ✓ να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης για προσωπικούς και κοινωνικούς σκοπούς
 - ✓ να έχει επεξεργαστεί θέματα τα οποία διατρέχουν τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία και φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο κόσμος λειτουργεί
 - ✓ να έχει αντιληφθεί τον ρόλο των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στην κοινωνία και στις ζωές των ανθρώπων
 - ✓ να μπορεί να εντοπίζει στο γύρω κόσμο τις καλές/κακές – για το κοινωνικό σύνολο – χρήσεις της Τεχνολογίας και να διατυπώνει σχετικά επιχειρήματα για το πώς μπορεί να επιτυγχάνονται/αποφεύγονται.

Περιεχόμενο

Οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία αποτελούν πεδία με ένα τεράστιο όγκο συσσωρευμένων γνώσεων. Στα πλαίσια του ΣΔΕ – με δύο χρόνια σπουδών και περιορισμένο αριθμό ωρών ανά εβδομάδα για κάθε γνωστικό αντικείμενο – θεωρούμε ότι δεν είναι δυνατή η συστηματική κάλυψη αυτών των αντικειμένων. Γι' αυτό και σύμφωνα με το σκοπό του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (για τον επιστημονικό γραμματισμό) που διατυπώσαμε παραπάνω, θα επιδιώξουμε κατ' αρχήν τη δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών ως προς τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία και ακολούθως την καλλιέργεια κάποιων δεξιοτήτων (νοητικών και πρακτικών) που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν βασικές αρχές και έννοιες αυτών των πεδίων. Συγκεκριμένα προτείνονται οι παρακάτω θεματικές ενότητες, από τις οποίες θα αντληθούν τα θέματα που θα συζητηθούν και μελετηθούν, ανάλογα αφενός με το πρωτότυπο υλικό που θα συγκεντρωθεί και αφετέρου με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των συμμετεχόντων στο ΣΔΕ. Για τη διατύπωση αυτών των προτάσεων έχουν ληφθεί υπόψη οι αντίστοιχες προτάσεις για τον επιστημονικό γραμματι-

σμό της AAAS και του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος της Αγγλίας.

- ✓ Η δομή και η εξέλιξη του σύμπαντος, με έμφαση στην ομοιότητα των υλικών (σωματίων) και των δυνάμεων που απαντώνται σε κάθε σημείο του: ο καθοριστικός ρόλος μικρού αριθμού νόμων (βαρύτητα, διατήρηση της ενέργειας) στη διαμόρφωση και λειτουργία του σύμπαντος.
- ✓ Τα γενικά χαρακτηριστικά του πλανήτη Γη, όπως η θέση του στο σύμπαν, η κίνησή του, οι απαρχές του, και οι πηγές του: οι δυνάμεις βάσει των οποίων η επιφάνειά του αρχικά διαμορφώθηκε και έκτοτε συνεχώς μεταβάλλεται και μετασχηματίζεται, οι ανθρωπογενείς επιδράσεις στην επιφάνειά του και στην ατμόσφαιρά του (π.χ. ο τρόπος με τον οποίο οι πεδιάδες, οι ωκεανοί και οι ποταμοί, το κλίμα και οι φυσικές πηγές έχουν επηρεαστεί από το πού και πώς οι άνθρωποι ζουν).
- ✓ Οι βασικές έννοιες που σχετίζονται με την «ύλη», την ενέργεια, τη δύναμη και την κίνηση: η παρουσίασή τους με μοντέλα προκειμένου να εξηγηθεί η τεράστια ποικιλία διαφορετικών φυσικών φαινομένων από τη γέννηση των άστρων μέχρι τη συμπεριφορά των κυττάρων.
- ✓ Το περιβάλλον των διαφόρων οργανισμών: η τεράστια ποικιλία τους και η εκπληκτική ομοιότητα της δομής και λειτουργίας των κυττάρων τους, η αλληλεξάρτηση των ειδών μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους, και η ροή «ύλης» και ενέργειας στους κύκλους της ζωής.
- ✓ Η βιολογική εξέλιξη: ως έννοια που βασίζεται σε εκτεταμένες γεωλογικές και βιολογικές ενδείξεις, ως εξήγηση για την ποικιλία και την ομοιότητα των μορφών ζωής και ως κεντρική αρχή οργάνωσης όλης της βιολογίας.
- ✓ Ο ανθρώπινος κύκλος ζωής σε όλη του τα στάδια από τη γέννηση έως την πλήρη ωριμότητα: οι παράγοντες που συμβάλλουν στη γέννηση ενός υγιούς παιδιού έως την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.
- ✓ Η βασική δομή και λειτουργία του ανθρώπινου σώματος: ένα σύνθετο σύστημα κυττάρων και οργάνων που εξυπηρετούν τις βασικές λειτουργίες: α) της αξιοποίησης της ενέργειας που περικλείεται στις τροφές, β) του μηχανισμού άμυνας στους τραυματισμούς, γ) του εσωτερικού συντονισμού σε ένα ενιαίο σύνολο και δ) της αναπαραγωγής.
- ✓ Η φυσική και νοητική υγεία του ανθρώπου: προκύπτει από την αλληλεπί-

δραση βιολογικών, φυσιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. τροφή, άσκηση, φάρμακα, ποιότητα του αέρα και του νερού).

- ✓ Η φύση της Τεχνολογίας: η αλληλεπίδραση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, η αλληλεπίδραση της Τεχνολογίας και της κοινωνίας, οι οικονομικές, κοινωνικές, ηθικές και αισθητικές διαστάσεις της Τεχνολογίας, οι διαδικασίες που μεσολαβούν από την αρχική σύλληψη και το σχεδιασμό ενός προϊόντος έως την τελική παρουσίασή του στους αποδέκτες.

Το επιθυμητό είναι να μελετηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες από τις παραπάνω θεματικές ενότητες, προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος ανάλυσης και μελέτης των διαφόρων όψεων του φυσικού και του τεχνητού κόσμου. Οι βασικοί άξονες μελέτης και ανάλυσης όλων αυτών των ενοτήτων, θα μπορούσε να είναι:

A. Τα συστήματα. Ένα σύστημα είναι μια συγκέντρωση πραγμάτων και διαδικασιών (συχνά και ανθρώπων) που αλληλεπιδρούν προκειμένου να εκτελέσουν μια λειτουργία. Η μελέτη ενός συστήματος συνεπάγεται συστηματική καταγραφή και γνώση των δεδομένων που εισάγονται στο σύστημα, των προϊόντων που εξάγονται από το σύστημα και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνιστωσών του συστήματος. Η δυνατότητα να συληαμβάνει κανείς το σύνολο σε σχέση με τα μέρη από τα οποία αποτελείται, όπως επίσης και να συνειδητοποιεί τον τρόπο με τον οποίο τα μέρη ενός συστήματος σχετίζονται μεταξύ τους ώστε να δώσουν ένα ενιαίο σύνολο (π.χ. ηλιακό σύστημα, κυκλοφοριακό σύστημα, οδικό σύστημα, πεπτικό σύστημα, πολιτικό σύστημα κτλ.), αποτελεί υψηλής τάξης γνωστική ικανότητα.

B. Τα μοντέλα. Αποτελούν εργαλεία για τη διευκόλυνση της μάθησης πραγμάτων στα οποία υποτίθεται ότι μοιάζουν. Φυσικά μοντέλα είναι οι κούκλες, τα αυτοκινητάκια, οι μακέτες ενός τεχνικού έργου. Η χρησιμότητα των εννοιολογικών μοντέλων εξαρτάται από την ικανότητα του ανθρώπου να φαντάζεται ότι κάτι που δεν καταλαβαίνει είναι κατά κάποιο τρόπο όμοιο με κάτι που καταλαβαίνει. Οι απεικονίσεις, οι μεταφορές και οι αναλογίες, οι προσομοιώσεις είναι μέρος της επιστήμης, όπως και η επαγωγική λογική.

Γ. Σταθερότητα και αλληλαγή. Παρατηρούνται συνεχώς στη φύση και στο κατασκευασμένο περιβάλλον. Η φύση υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές (ιδίως στη μεγάλη κλίμακα του χρόνου), ενώ ταυτόχρονα υπακούει σε νόμους που παραμένουν

σταθεροί (νόμοι διατήρησης της μάζας, της ενέργειας, του ηλεκτρικού φορτίου). Επίσης, συχνά στη φύση διαπιστώνονται καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σταθερότητα (όπως ισορροπία, διατήρηση, σταθερή κατάσταση, σταθερότητα, συμμετρία). Παράλληλα, η Τεχνολογία αφενός τροποποιεί το περιβάλλον και δημιουργεί μεταβολές (χάραξη δρόμων, οικοδόμηση περιοχών κτλ.) και αφετέρου προσπαθεί να ελέγξει κάποιες φυσικές μεταβολές (υποστυλώσεις μνημείων, δημιουργία φραγμάτων κτλ.). Είναι πολύ σημαντικό κατά τη μελέτη ενός θέματος να μπορεί κάποιος να εντοπίσει τόσο τις διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από μεταβολή, όσο και τις καταστάσεις που παραμένουν αμετάβλητες.

Δ. *Κλίμακες*. Οι περισσότερες μεταβλητές στη φύση (μέγεθος, απόσταση, βάρος, θερμοκρασία κτλ.) εμφανίζουν εντυπωσιακές μεταβολές στο μέγεθός τους. Γι' αυτό το λόγο συχνά παρουσιάζεται η ανάγκη, προκειμένου να μπορέσουμε να μελετήσουμε ένα φαινόμενο, να πρέπει να αλλιάξουμε κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών του. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός να συνειδητοποιήσει κάποιος ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν τα πράγματα αλλιάζει, όταν μεταβάλλεται η κλίμακα. Πολλές φορές, η αλλαγή της κλίμακας επιτρέπει τη μελέτη καταστάσεων και φαινομένων που λειτουργούν πολύ διαφορετικά από εκείνα των διαστάσεων του δικού μας κόσμου.

Μεθοδολογία

Οι ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων στο ΣΔΕ δεν αφήνουν περιθώρια για επεξεργασία των θεματικών ενοτήτων με τρόπο παρόμοιο με εκείνον της τυπικής εκπαίδευσης (ο οποίος άλλωστε έχει αποτύχει σε πολλά σημεία του). Γι' αυτό το λόγο καλό θα ήταν να επιχειρηθούν νέοι τρόποι μελέτης των διδακτικών ενοτήτων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν και οδηγό για την τυπική εκπαίδευση. Έτσι, προτείνονται οι εξής τρόποι για την προσέγγιση των θεμάτων του επιστημονικού γραμματισμού:

- ✓ Η μελέτη ενός θέματος να ξεκινά με αφορμή ένα θέμα της επικαιρότητας ή ένα θέμα από την καθημερινή τους ζωή.
- ✓ Η εισαγωγή του θέματος να γίνεται είτε από κάποιο εκηλαϊκευτικό άρθρο εφημερίδας ή περιοδικού, είτε από κάποια εικόνα, φωτογραφία ή κόμιξ (δηλαδή

από μέσα τα οποία χρησιμοποιούν κώδικες επικοινωνίας προσιτούς στο συγκεκριμένο πληθυσμό).

- ✓ Οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες, οι οποίες να έχουν συγκροτηθεί με την επίβλεψη ειδικού, ώστε τα μέλη της ομάδας να μπορούν να εργαστούν συνεργατικά και όχι ανταγωνιστικά ή εξατομικευμένα. Άλλωστε, με την καλή λειτουργία των ομάδων θα μπορέσουν να υλοποιηθούν και πιο σύνθετες εργασίες (όπως είναι το project).
- ✓ Η μελέτη ενός θέματος με τη μορφή συνθετικής εργασίας μπορεί να γίνει είτε βιβλιογραφικά (διερεύνηση πηγών σε βιβλία, άλμπουμ ή στο Internet), είτε με καταγραφή σε έρευνα πεδίου. Το τελευταίο προϋποθέτει επισκέψεις και επιτόπου έρευνα σε διάφορους χώρους (μεγάλη οικοδομή, εργοστάσιο, πόλη, οικοσύστημα, αστεροσκοπείο, μουσείο κτλ.).
- ✓ Αντίστοιχα η μελέτη ενός θέματος Τεχνολογίας θα γίνεται μέσα στην πορεία σχεδιασμού και κατασκευής ενός προϊόντος κυρίως με τη μέθοδο project και θα απαιτεί την επίλυση πολλών διαδοχικών «προβλημάτων».

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω απαιτείται η δημιουργία πρωτότυπου υλικού που θα οργανωθεί σε ξεχωριστούς φακέλους για κάθε θεματική ενότητα. Ομάδα εργασίας, στην οποία θα συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας που διδάσκουν στο πρόγραμμα, θα προτείνει, συγκεντρώσει και κατασκευάσει το υλικό των φακέλων, κατά τη διάρκεια όλης της επόμενης χρονιάς. Το υλικό αυτό θα είναι ευέλικτο και θα οργανωθεί έτσι ώστε να μπορεί εύκολα να συμπληρώνεται και να τροποποιείται, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (π.χ. εκλαϊκευτικά βιβλία, βιντεοταινίες, φωτογραφίες, κόμιξ, εκπαιδευτικό λογισμικό κτλ.).

Η διδακτική αξιοποίηση του υλικού των φακέλων απαιτεί εκπαιδευτικούς ευαίσθητους και με ειδικές γνώσεις και ικανότητες στη διαχείριση πολλών και διαφορετικών θεμάτων από τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, στη διαχείριση του δυναμικού των ομάδων και στην καθοδήγησή τους κατά την «επίλυση προβλημάτων» και κατά τη μέθοδο project. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα. Κατά δε τη διαδικασία υλοποίησης ενός project ή άλλης σύνθετης εργασίας, που απαιτεί εργαστηριακή υποδομή οποιουδήποτε είδους, θα πρέπει να συμμετέχουν ταυτόχρονα δύο

εκπαιδευτικοί από σχετικά διαφορετικές γνωστικές περιοχές (π.χ. ένας φυσικός και ένας μηχανικός ή ένας φυσικός και ένας βιολόγος κτλ.) και συχνά και κάποιος εκπαιδευτικός με ειδικότητα την Πληροφορική.

Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η οργάνωση και δημιουργία των φακέλων (δημιουργία και συγκέντρωση του υλικού τους), η δημιουργία και οργάνωση των εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εργαστηρίου της Πληροφορικής και οι επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους θα πρέπει να προβλέπονται και να διευκολύνονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και να καλύπτονται οικονομικά από τον προϋπολογισμό του ΣΔΕ.

Η Αξιολόγηση

Το ΣΔΕ μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την επίτευξη και άλλων μορφών αξιολόγησης, πέραν της αξιολόγησης μιας στενής γνωστικής περιοχής που κυρίως επιδιώκει η τυπική εκπαίδευση. Έτσι, δεξιότητες όπως η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός έργου, η παρουσίαση μιας εργασίας, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ενδείξεων/μετρήσεων ή της κατασκευής ενός προϊόντος, η διατύπωση επιχειρημάτων, η επινόηση, η φαντασία, η επικοινωνία, η σύνθεση μιας εργασίας, συνήθως δεν αξιολογούνται. Όμως, οι δεξιότητες αυτές κρίνονται καθοριστικές στην εξέλιξη ενός ανθρώπου και αξιολογούνται καθημερινά στην προσωπική και επαγγελματική μας ζωή.

Η επίτευξη του διδακτικού αποτελέσματος που αναπτύξαμε παραπάνω (μεθοδολογία) απαιτούν την άσκηση των παραπάνω δεξιοτήτων προκειμένου να επιτευχθεί ένα αποτέλεσμα, το οποίο θα αξιολογηθεί. Ως εκ τούτου, προτείνεται να υιοθετηθούν διάφορα επίπεδα αξιολόγησης (Χαλκιά 1999):

A. Αξιολόγηση του μαθητή, που περιλαμβάνει:

1. Την αυτοαξιολόγηση
2. Την αξιολόγηση του μαθητή από τους συμμαθητές του, που είναι μέλη της ίδιας ομάδας
3. Την αξιολόγηση από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον ίδιο το μαθητή. Η αξιολόγηση αυτή συνήθως έχει τρία σκέλη:

- α) Αξιολόγηση του τελικού προϊόντος ενός έργου².
 - β) Αξιολόγηση της πορείας του μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του έργου (project, συνθετικής εργασίας, ατομικής εργασίας).
 - γ) Αξιολόγηση των προσωπικών ποιοτήτων, στάσεων και αξιών του μαθητή που αναδεικνύονται κατά τη λειτουργία του στην ομάδα μελέτης και πραγματοποίησης του έργου.
4. Την αξιολόγηση του μαθητή μέσω του τελικού προϊόντος από τους γονείς και τους άλλους σχολικούς παράγοντες.
- Β. Αξιολόγηση της ομάδας (αξιολόγηση της ομαδικής δουλειάς ως ένα σύνολο)**

Γ. Αξιολόγηση του έργου από τους ίδιους τους μαθητές-μέλη της ομάδας.

Τα παραπάνω επίπεδα αξιολόγησης, μπορεί να εφαρμοστούν πλήρως κατά την υλοποίηση ενός project (ή σχεδίου έργου) ή εν μέρει κατά την υλοποίηση μιας συνθετικής ή ατομικής εργασίας, ανάλογα με τις ανάγκες.

Για να πραγματοποιηθεί με αξιοπιστία η οποιασδήποτε μορφής αξιολόγηση καλόν θα ήταν να είναι διατυπωμένα εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρονται για το μάθημα της Τεχνολογίας τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης (Χαλκιά 1999):

- ✓ Η κατανόηση του προβλήματος
- ✓ Η αναζήτηση της πληροφορίας (η διερεύνηση)
- ✓ Η δημιουργική αξιοποίηση της πληροφορίας
- ✓ Η ποιότητα του τελικού προϊόντος
- ✓ Η παρουσίαση των σχεδίων, των μοντέλων και του σχεδιασμού εξέλιξης της όλης εργασίας
- ✓ Η ποιότητα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών
- ✓ Η στάση των μαθητών κατά τη διαδικασία υλοποίησης του έργου
- ✓ Η αποτελεσματικότητα των εργασιακών πρακτικών που υιοθετήθηκαν

Οποσδήποτε, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε εργασίας (π.χ. με θέμα τη μελέτη επιστημονικών θεωριών, την κατασκευή ενός προϊόντος, την κατανόηση της

² Ως έργο εννοούμε την υλοποίηση μιας εργασίας είτε είναι project, είτε είναι συνθετική εργασία, είτε «επίλυση προβλήματος», είτε μια απλή ατομική εργασία μελέτης ενός θέματος.

λειτουργίας καθημερινών συσκευών, τις επιδράσεις της Τεχνολογίας στην κοινωνία κτλ.) θα πρέπει να διατυπώνονται τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία θα συζητιούνται εκ των προτέρων με τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Champagne A. B., and Lowitts B. E. (1989). "Scientific Literacy: A concept in search for definition", στο A. B. Champagne, B. E. Lowitts and B. J. Gallinger (Eds), *This year in school science. Scientific Literacy*, AAAS, Washington, DC, 1– 14.
- Hirsch E. D. Jr (1987). *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Houghton Mifflin, Boston.
- Kaestle C. F. (1990). "Policy implications of literacy definitions: A response", στο R. L. Venezky, D. A. Wagner and B. S. Ciliberti (Eds), *Towards defining literacy*, International Reading Association, Newark, DE, 63–68.
- Laugksch R. (2000). "Scientific Literacy: A Conceptual Overview", *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Ziman J. (1991). "Public understanding of science", *Science, Technology and Human Values*, 16(1), 99–105.
- Μοσκοβίτσι Σ. (1998). *Τεχνική και φύση στον Ευρωπαϊκό πολιτισμό* (μτφρ. Από το πρωτότυπο *Essai sur l'histoire humaine de la nature*, εκδ 1968), Νεφέλη, Αθήνα.
- Χαηκιά Κρ. (1999). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Τεχνολογίας*, τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τα δύο μαθήματα, του οπτικού γραμματισμού και του γραμματισμού στα ΜΜΕ αποτελούν οργανικά μέρη του ευρύτερου γνωστικού αντικειμένου που είναι ευρέως γνωστό ως οπτικο-ακουστικός γραμματισμός ή γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία. Ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε ο διαμερισμός του τελευταίου σε δύο διαδοχικές γνωστικές ενότητες, η κάθε μια εκ των οποίων προβλέπεται να διδάσκεται για ένα χρόνο, ήταν ότι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η κλιμάκωση του βαθμού συνθετότητας/πολυπλοκότητας των διδακτέων αντικειμένων καθώς και του βαθμού δυσκολίας των χρησιμοποιούμενων εννοιών και μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα του *οπτικού γραμματισμού* και του *γραμματισμού στα ΜΜΕ*, σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να έχουν μια σχετική αυτοδυναμία ως προς τους επιμέρους σκοπούς και στόχους τους, καθώς και ως προς το περιεχόμενό τους. Την ίδια στιγμή, η παρουσία και η λειτουργία τους μέσα στο διδακτικό πρόγραμμα είναι συμπληρωματική και παρακολουθητική, καθώς το μάθημα του πρώτου επιπέδου, ο οπτικός γραμματισμός, εισάγει τους εκπαιδευόμενους στην αναλυτική και κριτική κατανόηση της εικόνας, εξοικειώνοντάς τους με τις έννοιες και τους τρόπους μελέτης διαφόρων μορφών εικονικής επικοινωνίας. Ακολούθως, στο δεύτερο επίπεδο, το μάθημα του γραμματισμού στα ΜΜΕ, προεκτείνει και διευρύνει αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες, έχοντας ως ιδιαίτερο χώρο αναφοράς τους θεσμούς, τα είδη και τις μορφές επικοινωνίας που αποκαλούμε κοινώς μαζική επικοινωνία.

ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Γιώργος Μεταξιώτης

Αναγκαιότητα

Η αναγκαιότητα για θεσμική-εκπαιδευτική στήριξη του οπτικού γραμματισμού προκύπτει από τις συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αλλά και από τις γενικότερες συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να λειτουργήσει το συγκεκριμένο σχολείο.

Οι φωτογραφίες ήδη χρησιμοποιούνται σε κάθε σχολείο, είτε μέσα από διδακτικά εγχειρίδια, είτε αυτόνομα, ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, με σκοπό τη μετάδοση πληροφοριών, τη διακόσμηση και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, τα μηνύματα που μεταφέρουν θεωρούνται αυτονόητα και φυσικά, δεν περιέχονται στη διδακτέα ύλη, με αποτέλεσμα να γίνεται μόνο επιφανειακή χρήση τους και η ερμηνεία τους, ουσιαστικά, να εξαρτάται από τις εξω-εκπαιδευτικές χρήσεις, οι οποίες, τελικά, καθορίζουν τόσο τη σημασία όσο και τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών εικόνων. Έτσι, για παράδειγμα, εικόνες που μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες χαρακτηρίζονται απλώς βαρετές, πληκτικές και αδιάφορες καταργώντας αυτόματα οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική τους αξία.

Πέρα όμως από τη χρήση τους ως αντικειμένων οι εικόνες υπάρχουν ως διαδικασίες στην εκπαίδευση, όπως και ο προφορικός λόγος ή τα κείμενα και αποτελούν κατασκευαστικό στοιχείο της. Εμπλέκονται στον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται τα περιεχόμενα, δραματοποιείται η διδασκαλία, σχηματοποιούνται οι δεξιότητες και προβάλλονται πρότυπα αξιολόγησης. Οι πρακτικές της εικόνας (ζωγραφική, φωτογραφία, σχέδιο, βίντεο κτλ.) αποτελούν κοινωνικές πρακτικές με μακρά παράδοση και ιστορική καταγωγή, με δικούς τους νόμους και κανόνες και μεγάλες διαφορές κατά πολιτισμό, εποχή και τόπο, ώστε είναι αδύνατο να θεωρηθούν φυσικές, αυτονόητες, μη διδάξιμες και πολύ περισσότερο επικοινωνιακά ή γνωστικά ασήμαντες.

Κεντρικό, άλλωστε, χαρακτηριστικό της μετα-βιομηχανικής, της ψηφιακής εποχής, είναι η αυξανόμενη επιρροή της εικόνας τόσο στη μετάδοση πληροφοριών όσο και στον επικοινωνιακό διαπροσωπικό τομέα του ελεύθερου χρόνου (οι δύο αυτοί ρόλοι συχνά προσπαθούν να ταυτιστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως δείχνει ο μικτός όρος *edutainment*). Η ψηφιακή τεχνολογία μετέτρεψε τόσο την πληροφορόρηση όσο και την ψυχαγωγία σε τεράστιες δημόσιες και ιδιωτικές βιομηχανίες, οι οποίες σπάνια πλέον περιορίζονται στον προφορικό ή το γραπτό λόγο, εμπλέκοντας όλο και περισσότερο το βίντεο, την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, την αφίσα, το σχέδιο (στατικό, κινούμενο ή τρισδιάστατο), τη φωτογραφία. Κανείς δε βλέπει σήμερα όπως έβλεπαν οι άνθρωποι πριν από 50 χρόνια, και, ενώ αυτό ισχύει μόνο για το μικρό κομμάτι του δυτικού κόσμου, έχει επιπτώσεις παγκόσμιες. Η ανακάλυψη της μηχανικής αναπαραγωγής των εικόνων μέσω της φωτογραφίας χαρακτηρίζεται από τους ιστορικούς του πολιτισμού ως ισότιμη με την ανακάλυψη της τυπογραφίας.

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί από την άποψη αυτή να παράγει λειτουργικά αναληφάβητους, θεωρώντας μία καθημερινή πρακτική ως πολύ εξειδικευμένη γνώση. Η εικόνα, ενώ κυριαρχεί σε όλο και μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής και επικοινωνιακής πρακτικής, παραμένει υπό τον έλεγχο μιας ελίτ τεχνοκρατών.

Η ευκολία στην παραγωγή, τη χρήση και την αναπαραγωγή των εικόνων, έχει οδηγήσει σε μία πρωτοφανή συσσώρευση οπτικών πληροφοριών. Γίνεται λόγος για «κοινωνία της πληροφορίας» και, ακόμη περισσότερο, για «εικονική πραγματικότητα», για συνολική και όχι απλώς συμβολική αναπαράσταση και πρόσληψη, για εικόνες χωρίς αναφορά, που δεν αναπαριστούν παρά μόνο τον εαυτό τους.

Ωστόσο, η φαινομενική έκρηξη των οπτικών πληροφοριών φαίνεται ότι αποτελεί σε μεγάλο μέρος μία κλινοποίηση, μία ποσοτική επέκταση κάποιων ελάχιστων παραδειγμάτων. Η αύξηση στην ποσότητα δε συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση στην ποικιλία των παραδειγμάτων. Νέες μορφές απαγορεύσεων, λογοκρισίας και αποκρύψεων κάνουν την εμφάνισή τους, ενώ οι ηγεμονίες γίνονται ελαστικότερες αλλιά και ανθεκτικότερες. Είναι, συνεπώς, επιτακτικό ακόμη το ζήτημα του ανοίγματος και του εκδημοκρατισμού των αρχείων των εικόνων, όπως και της δημιουργίας ενός αρχείου πιο οργανωμένου, με μεγαλύτερη ποικιλία και λιγότερο ξεκομμένου από την καθημερινή πραγματικότητα.

Η εικόνα σήμερα έχει γίνει επίσημα αποδεκτή ως κριτήριο αξιολόγησης στους πιο σημαντικούς τομείς του δημόσιου βίου και τους μηχανισμούς επιλογής που αυτοί έχουν θεσπίσει. Στην επαγγελματική επιλογή, την αξιολόγηση δεξιοτήτων εργασίας χρησιμοποιούνται μία σειρά τεχνικών με έντονα οπτικό χαρακτήρα όπως η συνέντευξη, τα portfolios, η πρακτική άσκηση στο χώρο επαγγέλματος, τα τεστ ευφυΐας με εικονικό χαρακτήρα, τα οπτικοακουστικά ερωτηματολόγια, τα τεστ εξομίωσης (virtual reality) κ.ά. Ενώ μάλιστα ο γραπτός λόγος παραμένει ο κύριος «αντικειμενικός» τρόπος αξιολόγησης, η εικόνα τείνει να εμφανίζεται ως κριτήριο σε θέσεις που απαιτούν ευελιξία και προσωπικότητα και προορίζονται για εργασίες με υψηλό status και αμοιβή.

Στην οικονομική σφαίρα, μέσω της διαφήμισης, τα πάντα κινούνται όχι χάρη στην «πραγματική» αλλιά χάρη στην «εικονική» τους αξία. Έννοιες όπως marketing, management, image makers, εμφανίζονται ως αναγκαία προϋπόθεση για την πώληση μιας απλής οδοντόβουρτσας, αλλιά και την προώθηση μιας πολιτικής ιδεολο-

γίας. Τα στερεότυπα στο χώρο της διαφήμισης, της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου, μπορούν να προκαλέσουν από λήθος και μη αναγκαίες επιλογές προϊόντων μέχρι συμπεριφορές άγχους και νευρώσεις.

Η διαμεσολαβητική λειτουργία της εικόνας είναι αναγκαία για κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, προκειμένου να αποφευχθούν οι παρεξηγήσεις από τη χρήση διαφορετικών παραδειγμάτων που συχνά σημαίνουν την ίδια επιθυμία ή ανάγκη. Η διαμεσολάβηση, όμως, δεν είναι ποτέ ουδέτερη αλλήλα εξαρτάται από εκείνους που ελέγχουν τα μέσα επικοινωνίας και είτε παρουσιάζουν μία συγκρουσιακή κατάσταση ως συναινετική είτε παρουσιάζουν μόνο εκείνες τις αντι-συμβατικές εικόνες που έχουν ήδη ενσωματωθεί ή δεν απειλούν με την ενσωμάτωσή τους τις εικόνες της κυρίαρχης, «ηγεμονικής» (όπως την ονομάζει ο Gramsci) κουλτούρας.

Επιπλέον, η μικρή ομάδα συμφερόντων που ελέγχει τα ΜΜΕ, μετατρέπει συνήθως το διαμεσολαβητικό ρόλο των εικόνων σε αυτοσκοπό. Στους μη κατέχοντες την πραγματικότητα επιτρέπεται να κατέχουν μία εικονική πραγματικότητα (αν και αυτή η αρχή αποδείχθηκε ολέθρια για την αμιγή μορφή καπιταλισμού στις πρώτες μεγάλες οικονομικές κρίσεις, γιατί κάποτε η επιθυμία αν δεν εκπληρώνεται μετασχηματίζεται). Το σημαντικό, ωστόσο, δεν είναι ότι τα πάντα μπορούν να μετατραπούν σε εικόνες και έπειτα να πουληθούν ξανά ως αντικείμενα, αλλήλα ότι τα πάντα είναι ήδη εικονικά από τη στιγμή που τα αντιλαμβανόμαστε, γιατί η αντίληψη είναι ταυτόχρονα βιολογική αλλήλα και κοινωνική-συμβολική διαδικασία. Η εικονοπληστική δύναμη της αντίληψης αποτελεί ζήτημα επιβίωσης, αφού προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα πειραματισμού και ελέγχου της πραγματικότητας μέσω αναπαραστάσεων. Ακόμη και μερικά ζώα, όπως έχει παρατηρήσει ο Bateson, αντιμετωπίζουν συχνά μία εχθρική συμπεριφορά ως «παιχνίδι-αναπαράσταση», για να χειριστούν μία πολύ δύσκολη και επικίνδυνη κατάσταση, για να δηλώσουν υποταγή ή για να αποφύγουν τη σύγκρουση.

Επίσης, δεν είναι δυνατή η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκισμού και παραδειγματισμού με απλές διακοσμητικές εικόνες, λόγω της διαφορετικής ηλικίας και διαφορετικής κοινωνικοποίησης που έχουν υποστεί οι εκπαιδευόμενοι μετά ή και εξαιτίας του αποκλεισμού τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το διάστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα γνωστικό κενό, χωρίς εμπειρίες και μάθηση. Η εμπειρία τους έχει πάρει τη μορφή γενικεύσεων και είναι αδύνατο να δεχτούν νέες έτοι-

μες γενικεύσεις με αυτονόητο τρόπο.

Οι «απλές» εικόνες, τα «απλά παραδείγματα», που θα μπορούσαν σε άληλη περίπτωση να θεωρούνται αληθινά και αυθεντικά, αμφισβητούνται διαρκώς, αποδεικνύονται γεμάτα αντιφάσεις ή –στην καλύτερη περίπτωση– γίνονται διαλεκτικά ώστε να ερμηνεύουν τις αντιφάσεις της πραγματικότητας.

Σε ψυχολογικό τέλιος επίπεδο η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την «εικόνα» που οι άλλοι σχηματίζουν για ένα πρόσωπο. Σύμφωνα με τη συμβολική αλληλεπίδραση, η ανθρώπινη προσωπικότητα καθορίζεται όχι μόνο από το «εγώ» αληλά και από το «εμένα», από την εικόνα που οι άλλοι προβάλλουν στη συμπεριφορά μας, συχνά παρά τις δικές μας προθέσεις και εξαιτίας διαφορών στις πολιτισμικές συμβάσεις.

Η πληθώρα των οπτικοακουστικών ερεθισμών που λαμβάνει ένας άνθρωπος έχει ως αποτέλεσμα είτε μία ευφορία που υπόσχεται εμπειρίες χωρίς τέλιος και χωρίς δεσμεύσεις, είτε μία αγχωτική συμπεριφορά μπροστά στη χαοτική μορφή των νέων εμπειριών. Και οι δύο συμπεριφορές οφείλονται στην αδυναμία οργάνωσης, ταξινόμησης και ερμηνείας. Η πρόσληψη των οπτικών μηνυμάτων γίνεται κατά τυχαίο, μη συστηματικό τρόπο, ο οποίος δεν επιτρέπει την αφομοίωση, τη δυνατότητα κατανόησης, ελέγχου αληλά και δημιουργικής χρήσης τους.

Γι' αυτό αληλώστε ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της εποχής είναι η έξαρση του ανορθολογισμού που αποτελεί το βασικό τρόπο με τον οποίο αναπαράγονται σήμερα οι σχέσεις εξουσίας. Μια κατάσταση, οσοδήποτε άδίκη ή παράλογη, μπορεί εύκολα να εξηγηθεί με μία παρανοϊκή παρατακτική λογική, όπως και μία καταστολή-απαγόρευση μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από τις προβλήψεις ενός μυστηριώδους μέντιουμ μετατρέποντας την πραγματικότητα σε αισθητική.

Τα κοινωνικά στρώματα τα οποία αντιπροσωπεύονται στα ΣΔΕ χρησιμοποιούν οπτικούς μάληλον («ελλειπτικούς» [restricted] όπως τους ονομάζει ο Bernstein) παρά λλεκτικούς («επεξεργασμένους» [elaborated]) κώδικες επικοινωνίας. Αυτή η διαπίστωση δεν αληλάζει φυσικά τους όρους και τις συνθήκες αξιολόγησης στο σχολείο, στο χώρο της εργασίας, στις κοινωνικές σχέσεις κτλ. και για το λόγο αυτό ο οπτικός γραμματισμός δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αληλά σε ένα πρώτο στάδιο είναι αναγκαία η προσέγγιση και η κατανόηση των παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης με μία πιο κριτική ματιά.

Καθορισμός αντικειμένου

Ο οπτικός γραμματισμός θα πρέπει να διατρέχει συνολικά το πρόγραμμα διδασκαλίας. Συνδέεται, συνεπώς, στο σύνολό του με τον κοινωνικό γραμματισμό, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, πληροφόρησης, κριτικής ανάλυσης, μελέτης, επίλυσης προβλημάτων.

Για να επιτευχθούν όμως οι συγκεκριμένοι στόχοι του οπτικού γραμματισμού, θα πρέπει να λειτουργήσει, επίσης, ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο και να αναπτύξει τη μεθόδευση διδασκαλίας, τους σκοπούς, τις χρήσεις και τις ιδιαίτερες λειτουργίες του, συλλειτουργώντας πάντοτε με τις υπόλοιπες μορφές γραμματισμού. Οι γνωστικές αυτές περιοχές μπορούν να αποτελέσουν τη θεματολογία του οπτικού γραμματισμού, αλλά και να τον χρησιμοποιήσουν για την καλύτερη αναπαράσταση και δραματοποίηση των περιεχομένων τους.

Α. Γλωσσικός γραμματισμός. Ο «κατακλυσμός» των εικόνων έχει επηρεάσει τον τρόπο χρήσης του λόγου. Ένα κείμενο μπορεί να αλλιάξει λειτουργία, ύφος και σημασία, ή ακόμα και να εμπλουτιστεί σε νοήματα και χρήσεις, ανάλογα με τις εικόνες (αντιφατικές, διαλεκτικές, αρνητικές ή θετικές απέναντι στο κείμενο), τις οποίες περιέχει ή με τις οποίες συντάσσεται. Δεν υπάρχει άλλωστε κείμενο που δεν εκφέρεται σε ένα οπτικοποιημένο πλαίσιο ή χωρίς εικονικό (έστω φαντασιακό) πλαίσιο αναφοράς. Η γλώσσα γίνεται γλωσσική πράξη μόνο στο πλαίσιο μιας παράστασης ή αναπαράστασης. Οι εικόνες μπορούν να αποτελέσουν ερέθισμα για την ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και να λειτουργήσουν με ενιαίο τρόπο σε ένα οπτικοακουστικό κείμενο. Τέλος, η κατανόηση των οπτικών κωδίκων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας, καθώς η εικόνα αποτελεί συχνά το ιδεολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο προβάλλονται και φυσικοποιούνται τα γλωσσικά ή άλλα αφηρημένα σύμβολα.

Β. Κοινωνικός–ιστορικός–αισθητικός γραμματισμός. Η μελέτη της εικόνας αποτελεί προϋπόθεση για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων. Η εικόνα ως κοινός τόπος αναφοράς μπορεί να συνενώσει σε ένα είδος νοητικού χάρτη τη γεωγραφία, τη λογοτεχνία, την ανθρωπογεωγραφία, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αισθητική.

Γ. Επιστημονικός γραμματισμός. Οι εικόνες στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παρατήρηση, την έρευνα και την καταγραφή

φυσικών φαινομένων. Ακτινογραφίες, μικροσκοπικές, τηλεσκοπικές απόψεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εμπλουτίσουν την αντίληψη με νέες οπτικές γωνίες, κάνοντας πιο ενδιαφέρουσα και ουσιαστική την αναζήτηση γνώσης. Ο τρόπος παρουσίασής τους όμως δεν πρέπει να είναι ουδέτερος και «αντικειμενικός», αλλά να τις εντάσσει μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, συνδεόμενες με καθημερινές εικόνες και, συχνά, με καθημερινά προβλήματα, π.χ. ως αφετηρία σε μία συζήτηση με θέματα των φυσικών επιστημών που αφορούν στην προστασία του περιβάλλοντος ή του ίδιου του ανθρώπου και θέτουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Γ. Ιατρικός γραμματισμός. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες για θέματα όπως ο αλκοολισμός, τα ναρκωτικά που στηρίζονται κυρίως στην κατασκευή παραισθήσεων έντονα οπτικών και να διερευνηθούν οι θετικές λύσεις που θα μπορούσαν να υπάρξουν στη θέση τους, όπως η χρήση της οπτικής φαντασίας ως δημιουργικού μέσου φυγής από ένα αδιέξοδο ή μια προβληματική κατάσταση.

Ε. Επαγγελματικός και πολιτικός γραμματισμός. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οπτικά τα διάφορα επαγγέλματα, μπορεί να δώσει κύρος σε ένα επάγγελμα, να το συνδέσει με μία κοινωνική τάξη, με στερεότυπα θετικά ή αρνητικά. Είναι χρήσιμο, επίσης, να ασχοληθεί κανείς με το πώς μπορεί μέσα από τη χρήση οπτικών κωδίκων να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του, πώς μπορεί να αντιδράσει για στερεότυπα που τον προσβάλλουν, ποιες είναι οι πολιτικές διαστάσεις της εικόνας, καθώς και με ζητήματα ιδεολογίας και προπαγάνδας.

ΣΤ. Αριθμητικός-οικονομικός γραμματισμός. Μπορεί να γίνει σύνδεση των μαθηματικών πράξεων με την οικονομία, να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η εικόνα μπορεί να μεταβάλει την τιμή ενός αντικειμένου, αλλά και η διαδικασία με την οποία αποκόβεται και αποκρύπτεται από το αντικείμενο η εικόνα της εργασίας.

Σκοπός

Να γνωρίσει ο εκπαιδευόμενος τις διαφορετικές μορφές εικόνων και να κατανοήσει ποιες διαφορετικές λειτουργίες και σκοπούς εξυπηρετεί η κατασκευή και η χρήση διαφορετικών κάθε φορά εικόνων.

Η αναζήτηση ταυτότητας του ατόμου ή της ομάδας μέσω της κατασκευής ενός αρχείου εικόνων δεν έχει σκοπό απλώς να αναπαραγάγει μια ταυτότητα, γιατί αυτό

μπορεί να σημαίνει αναπαραγωγή μιας ήδη προβληματικής κατάστασης (βλέπουμε π.χ. πολύ συχνά ότι οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες οδηγούνται συχνά σε ακραίους εθνικισμούς στο όνομα της διατήρησης μιας διαφορετικότητας). Για το σκοπό αυτό, είναι αναγκαία η δημιουργία νέων δρόμων επικοινωνίας και έκφρασης των μεικτών (εθνικών, φυλετικών αλλά κυρίως πολιτισμικών) κοινωνικών ομάδων που συμβιώνουν. Θα πρέπει η έννοια της ταυτότητας να ενισχύεται συχνά με φανταστικά, δυναμικότερα προβολικά στοιχεία.

Πέρα από τον αντισταθμιστικό ρόλο της εικόνας σε σχέση με το κείμενο, οι εικόνες αφορούν τη δημιουργικότητα ως γενική ανθρώπινη ανάγκη. Οι μαθητές που έχουν καλές σχολικές επιδόσεις είναι συνήθως εκείνοι που έχουν τις εμπειρίες που απαιτούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο για να υπάρξει δημιουργική μάθηση, το ερώτημα δεν είναι οι προσδοκώμενες εμπειρίες του σχολικού κανόνα, αλλά το πώς ο μαθητής θα μπορεί να κατανοεί, να ελέγχει και να χρησιμοποιεί τις οπτικοακουστικές εμπειρίες του.

Ο τελικός σκοπός ενός τέτοιου σχεδιασμού θα πρέπει να αποβλέπει φυσικά έξω από την εικόνα, σε μία προσπάθεια επίδρασης σε εξωγενείς θεσμούς (π.χ. οικογένεια, εργασία, οικονομία, σχολείο), εκεί δηλαδή που βρίσκονται τα πραγματικά αίτια για τις παθολογικές συμπεριφορές, καθώς ο ρόλος της εικόνας είναι κυρίως συμβουλευτικός.

Επιμέρους στόχοι και δεξιότητες

- ✓ να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει πρόσβαση στο υλικό δημόσιων αρχείων για να αντλήσει τις πληροφορίες που χρειάζεται
- ✓ να μπορεί να συγκροτεί ένα ατομικό αρχείο εικόνων για κάποιο θέμα που τον ενδιαφέρει και με βάση το υλικό δημόσιων αρχείων εικόνων (είτε πρόκειται για περιοδικά ποικίλης ύλης, είτε για εικόνες βιβλιοθηκών και μουσείων). Η δημιουργία του αρχείου είναι χρήσιμη και για το επόμενο στάδιο του γραμματισμού των ΜΜΕ, όπου θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια εφημερίδα, να προκύψουν διάφορα ρεπορτάζ από τις εικόνες αρχείου
- ✓ να μπορεί να χρησιμοποιεί τον τεχνικό εξοπλισμό που συνδέεται τόσο με την επιτέλεση απλών οπτικών δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και με την κατασκευή

- οπτικών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη φωτογραφική μηχανή, την κάμερα, το βίντεο, μία πολυμεσική εφαρμογή
- ✓ να έρθει σε πραγματική επαφή με χώρους όπως το θέατρο, ο κινηματογράφος, τα διαφορετικά είδη μουσείων, εκθεσιακούς χώρους κτλ.
 - ✓ να βρίσκεται σε συνεχή επαφή με την πόλη και τις συμπεριφορές μέσα σε αυτήν ως τον κύριο τόπο παραγωγής και κατανάλωσης εικόνων. Χειρονομίες, κινήσεις, αρχιτεκτονική, διαφήμιση, αφίσα, βιτρίνα, μόδα, συναθροίσεις, τελετουργίες αγοράς και πώλησης, είναι στοιχεία με έντονα οπτικό χαρακτήρα χωρίς τα οποία είναι αδύνατος ένας γλωσσικός ή αριθμητικός γραμματισμός
 - ✓ να κατανοεί τις συνέχειες και τις ασυνέχειες μεταξύ εικόνων διαφορετικών ειδών
 - ✓ να μπορεί να διατυπώσει με οπτικό τρόπο αντιφάσεις, αιτιακές σχέσεις και ιστορίες ή αφηγήσεις
 - ✓ να αναγνωρίζει οπτικά σήματα
 - ✓ να μπορεί να επιλέγει το κατάλληλο μέσο έκφρασης για να διατυπώσει ένα πρόβλημά του ή ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος
 - ✓ να μπορεί να χρησιμοποιήσει το λόγο για να μεταβάλλει τη σημασία της εικόνας και το αντίστροφο
 - ✓ να χρησιμοποιεί διαφορετικά είδη λόγου ή ακόμη και μουσική για να δραματοποιήσει ή να μεταβάλλει το νόημα της εικόνας.

Περιεχόμενο

Το σχέδιο μαθημάτων αποτελείται από τρία θέματα:

- α) τις «αυτοεικόνες»
- β) τις «εικόνες του άλλου» και
- γ) τις συμβάσεις, τους κώδικες μέσα από τους οποίους κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται οι εικόνες αυτές.

Ο εκπαιδευόμενος επιλέγει από το αρχείο εικόνων που υπάρχει γύρω του και είναι σε θέση να το προσεγγίσει, τις επιθυμητές για τον ίδιο εικόνες. Το αρχείο αυτό μπορεί να περιέχει φωτογραφίες από οικογενειακά άλμπουμ μέχρι εικόνες από κόμικς ή περιοδικά ποικίλης ύλης.

Οι εικόνες των αρχείων που θα σχηματιστούν θα ταξινομηθούν κατά είδη. Έτσι ο εκπαιδευτής θα έχει την ευκαιρία να μιλήσει για τα διαφορετικά είδη της εικόνας, την καταγωγή τους, τη μεταξύ τους σχέση και αλληλεπίδραση, την ιδεολογία τους και τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται οπτικά οι σχέσεις εξουσίας, δύναμης, ελέγχου ή απόλαυσης.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται:

- ✓ Φωτογραφία
- ✓ Αφίσα
- ✓ Χάρτες
- ✓ Στατιστικές παραστάσεις
- ✓ Σχεδιαγράμματα
- ✓ Κόμικς
- ✓ Κινούμενο σχέδιο
- ✓ Ζωγραφική
- ✓ Θέατρο
- ✓ Κινηματογράφος

Τα «είδη» της εικόνας, δεν παρουσιάζονται αυτόνομα ως διαφορετικοί τρόποι και μέσα έκφρασης, αλλά εξετάζονται τα κοινά στοιχεία τους που είναι σε θέση να συγκροτήσουν μία γενικότερη και ενιαία γραμματική της εικόνας.

Παρουσιάζονται οι μορφολογικές και θεματολογικές συνέχειες και ασυνέχειες. Λ.χ. δείχνοντας ότι τα στερεότυπα που υπάρχουν σήμερα στη διαφήμιση είναι μία συνέχεια των στερεοτύπων που υπήρχαν ήδη στη ζωγραφική παρουσιάζονται οι νόμοι της αισθητικής ως κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά διαμορφωμένοι για να προβάλουν ή να αποκρύψουν απόψεις.

Το πέρασμα από το ένα μέσο στο άλλο μπορεί να συγκαλύπτει το γεγονός ότι τίποτα δεν αλλάζει σε επίπεδο στερεοτύπων και ηγεμονικής κουλτούρας, αφού συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μπορεί να αλλάζουν μέσα έκφρασης αλλά όχι και την ουσία του μηνυματός τους, που στοχεύει στη διατήρηση των προνομίων τους.

Οι τεχνολογικές δεξιότητες δεν αναλύονται ούτε χρησιμοποιούνται αυτόνομα. Αποτελούν κοινωνικές συμβάσεις με συγκεκριμένη ιδεολογική και ιστορική καταγωγή. Μέσα από αυτές τις έννοιες συγκροτείται μία γραμματική της εικόνας που δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική παραγωγή και πρόσληψη των μηνυμάτων.

Έπειτα από συζήτηση με τους εκπαιδευμένους επιλέγονται τα θέματα προς πραγμάτευση και έρευνα. Ο εντοπισμός των θεμάτων για την πραγματοποίηση μικρών project ή εργαστηρίων μπορεί να έχει ως αφετηρία κάποιες αντιθέσεις με έντονα οπτικό χαρακτήρα, που βρίσκονται πάντοτε στο επίκεντρο των κοινωνικών επιστημών:

- ✓ εαυτός / ξένος
- ✓ αρσενικό / θηλυκό
- ✓ Ανατολή / Δύση
- ✓ φτωχοί / πλούσιοι
- ✓ τεχνολογία / φύση
- ✓ πραγματικό / ψεύτικο
- ✓ εργασία / ανεργία

ή όποιο άλλο θέμα προκύψει από την ανάγνωση των διαθέσιμων δημόσιων αρχείων εικόνων. Η επιλογή αυτή θα πρέπει να έχει έναν πιο «αυτοβιογραφικό» χαρακτήρα για την ομάδα των εκπαιδευμένων, με σκοπό την αναζήτηση της ταυτότητας της (κάτι που προϋποθέτει επίσης πιο μικρές και συνεκτικές ομάδες).

Η κριτική ανάλυση και ο χειρισμός ή ο μετασχηματισμός των παραπάνω θεμάτων γίνεται μέσα από ασκήσεις που αφορούν έννοιες από την γραμματική της εικόνας όπως:

Πλαίσιο / πόζα / οπτική γωνία / προοπτική / φωτισμός / χρώμα / μέγεθος / σχήμα / μεταφορά και μετωνυμία / πλαισίωση με κείμενο / αναφορικότητα / μοντάζ / κολλάζ

Μέσα από ασκήσεις υποκαταστάσεων, ο εκπαιδευόμενος κατανοεί και, στη συνέχεια, χρησιμοποιεί τους μετασχηματισμούς της εικόνας στο χώρο και το χρόνο (τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις των εικόνων), με σκοπό να ερευνήσει ή να μεταβάλλει τη σημασιολογία των μηνυμάτων τους για τους σκοπούς των μικρών ερευνών με τη μορφή project. Οι έννοιες που αφορούν τεχνική-γραμματική δεν μπορούν να διαχωριστούν σε καμία περίπτωση από τη θεματολογία-σημασιολογία τους. Μία συγκριτική λογική δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει τη συγκρουσιακή πραγματικότητα, αλλά ούτε είναι δυνατό να διαχωριστεί από αυτή. Τα παραδείγματα δεν μπορεί να είναι τυχαία, όταν η κύρια λειτουργία της σύγκρισης είναι να κατασκευάζει μέσους όρους, ιεραρχίες, σύνορα, μέσα από διαδικασίες περιθωριοποίησης και απόκρυψης.

Μεθόδευση διδασκαλίας

Η μεθόδευση διδασκαλίας του οπτικού γραμματισμού θα πρέπει να προκύψει από την ίδια τη φύση-δόμηση του αντικειμένου και να ανταποκρίνεται τόσο στις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες όσο και στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου υπό ίδρυση σχολείου.

Η επιλογή των «ομάδων δημιουργίας βίντεο», τόσο ως εργαλείου καταγραφής όσο και ως εργαλείου κριτικής ανάλυσης και δημιουργικής παρέμβασης, γίνεται τόσο για πρακτικούς όσο και για θεωρητικούς λόγους: η τεχνολογία του βίντεο είναι προσιτή σχετικά εύκολη, τείνει να ενσωματώσει ολοκληρωτικά όλες τις προηγούμενες μορφές εικόνας, από την ακίνητη φωτογραφία, τον κινηματογράφο, μέχρι τη ζωγραφική με τους εύκολους μετασχηματισμούς φίλτρων και την επαναφωτογράφιση πινάκων ή τη μετατροπή σχεδίων σε στατικά αφηγήματα ή κινούμενα σχέδια.

Ένας πρώτος μεθοδολογικός άξονας είναι η χρήση της φωτογραφίας όχι ως γνωστικού αντικειμένου αλλά με σκοπό την επαναφωτογράφιση όλων των άλλων μέσων για τη δημιουργία ενός κατάλληλου για το project ή την έρευνα αρχείου.

Επιλέγονται κάποια θέματα που αφορούν άμεσα τους εκπαιδευόμενους και πάνω σε αυτά τα θέματα μελετώνται ποιες εικόνες συνιστούν ένα παράδειγμα, μια αναλογία, μια αντίθεση, ποιες είναι οι υποκαταστάσεις μιας εικόνας που συνιστούν ένα σύστημα σημείων και, τέλος, ποιους μετασχηματισμούς μορφής μπορεί να πάρει μία εικόνα και για ποιους λόγους.

Το πάγωμα, η ακινητοποίηση των κινούμενων εικόνων μπορεί να λειτουργήσει κριτικά απέναντι στη ροή των πολυμέσων που συνιστούν τη σύγχρονη μορφή ρεαλισμού, με μία χαοτική μορφή οργάνωσης, χρήσιμη για αρχειακούς αλλά όχι για μεθοδολογικούς σκοπούς. Το βίντεο, σε αντίθεση με τα πολυμέσα, υποχρεώνει σε μία μορφή παραγωγής με συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση της μεθοδολογίας του αλλά και με συγκεκριμένο αποτέλεσμα που οφείλει να είναι δομημένο.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, είναι ανάγκη οι μετασχηματισμοί των εικόνων να αποκτήσουν νόημα και να γίνουν χρήσιμοι ή σημαντικοί, να αποκτήσουν μία αφηγηματικότητα να τεθούν σε κίνηση και λειτουργία. Η κινούμενη εικόνα, παρέχει ένα μέλλοντα χρόνο, μία δυναμική που ξεφεύγει από την «αοριστία» του παρελθόντος και μπορεί να προβλέπει (κατασκευάζοντας το «διηγηματικό ορίζοντα» της στατικής εικόνας). Η φωτογραφία, για παράδειγμα, στο πλαίσιο ενός οπτικού αφηγήματος που

την ερμηνεύει, μεταμορφώνεται γνωστικά, από ένα αποδεικτικό τεκμήριο χαμηλής ή μηδενικής γνωστικής αξίας, σε συμβολικό αντικείμενο, με λειτουργική αισθητική, ένα επικοινωνιακό και όχι διακοσμητικό εργαλείο.

Ο στατικός τρόπος εκπαίδευσης απαγορεύει την αφήγηση, τη μετατροπή των συμβόλων σε ένα σημαίνον τελετουργικό, τη μορφοποίηση των γνώσεων σε λύσεις συγκεκριμένων προβλημάτων. Η στατική μορφή της εκπαίδευσης εκφράζεται συνήθως μέσα από την «καλλιτεχνική» θεώρηση της εικόνας, όπου καταργείται ο συνταγματικός άξονας ή ενσωματώνεται σε ένα παράδειγμα.

Η χρήση του βίντεο ως μεθοδολογικού εργαλείου οργάνωσης της διδασκαλίας έχει το πλεονέκτημα ότι ως αυτόνομη (επαγγελματική) πρακτική περιέχει την έννοια της διδασκαλίας με ένα συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Η παραγωγή μιας ταινίας προϋποθέτει μία *κατανομή ρόλων και εργασιών* που δεν απέχει πολύ από την ομαδική εργασία, με διάκριση λειτουργιών κατά ομάδα και ταυτόχρονα ένα *τελικό έργο* που πρέπει να εκτεθεί ή, τουλάχιστον, να αξιολογηθεί από την ίδια την ομάδα παραγωγής.

Επιβάλλεται η χρήση εξωτερικών χώρων, η εκμάθηση της ανάγνωσης πραγματικών εικόνων, της κίνησης του σώματος, της κίνησης στην πόλη κτλ. Είναι απαραίτητο η φάση της καταγραφής να γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και όχι να δίνεται έτοιμο υλικό προς ανάλυση. Αφού δοθούν τα εννοιολογικά εργαλεία και αφού αποκτηθούν οι δεξιότητες καταγραφής, μπορεί να ξεκινήσει η διαδικασία έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι φάσεις της ανάλυσης και της δημιουργίας-αξιολόγησης.

Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Η αξιολόγηση θα πρέπει να ξεκινά από την αυτοαξιολόγηση και να καταλήγει σε αυτήν. Τόσο η κριτική ανάλυση όσο και η δημιουργική διαδικασία δεν έχουν ως σκοπό την παραγωγή ενός έργου, αλλά την ίδια την παραγωγή ως αναγκαία διαδικασία, ως ανάγκη σύγκρισης και σύγκρουσης ανάμεσα στις εκφραστικές δυνατότητες της ομάδας και τις ανάγκες που υπάρχουν σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες.

Η χρήση του βίντεο επιτρέπει μια πρώτη αξιολόγηση-σύγκριση με τους εξωτερικούς τύπους της κινηματογραφικής και τηλεοπτικής αφήγησης, που συνιστούν

και τους κυρίαρχους σήμερα κώδικες επικοινωνίας και μετάδοσης της πληροφορίας. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι το βίντεο παρέχει τη δυνατότητα για κριτική ανάλυση του αποτελέσματος με ευέλικτο τρόπο (χρήση της ίδιας βιντεοταινίας από διαφορετικές ομάδες σε διαφορετικό χώρο και χρόνο), αλλά και για δημιουργική επανεγγραφή σε μία καινούργια τελική μορφή.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Γρηγόρης Πασχαλίδης

Αναγκαιότητα

Ο εκπαιδευτικός θεσμός και γενικότερα ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει παραδοσιακά αντιμετωπίσει τη μαζική επικοινωνία με έντονη καχυποψία και, πολύ συχνά, με ανοιχτή εχθρότητα. Ήδη από την εποχή του μεσοπολέμου επικράτησε η άποψη ότι μεταξύ της εκπαίδευσης και της μαζικής επικοινωνίας υφίσταται μια σχέση αμοιβαίας ανταγωνιστικότητας και αντιπαλότητας. Σε όλη τη μεταπολεμική περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας δίπλα στον τύπο, τον κινηματογράφο και το ραδιόφωνο ήρθε να προστεθεί και το δημοφιλέστερο σύγχρονο μέσο μαζικής επικοινωνίας, η τηλεόραση, είναι πλήθος οι μελέτες που επισημαίνουν με ανησυχία το δυσανάλογο μεγάλο χρόνο που καταλαμβάνει η τελευταία στην καθημερινή ζωή των μαθητών και προειδοποιούν για τη θανάσιμη απειλή που αντιπροσωπεύει η διαρκώς αυξανόμενη απήχηση των οπτικο-ακουστικών μέσων για την κουλτούρα των βιβλίων, την κριτική σκέψη, την αισθητική καλλιέργεια, την κοινωνικότητα και την πολιτική αντίληψη του κοινού τους και –κυρίως– των νεαρών δεκτών τους. Στη βάση αυτών των δυσοίωνων διαγνώσεων σχετικά με τις επιδράσεις των ΜΜΕ στην κοινωνία, και ειδικότερα πάνω στις νεότερες γενιές, η τάση που κυριάρχησε διεθνώς στον εκπαιδευτικό κόσμο ήταν ο στιγματισμός των ΜΜΕ ως το αντίπαλο δέος της εκπαίδευσης, η καταδίκη των μηνυμάτων τους ως φορέων μιας νοσηρής υποκουλτούρας, της μαζικής κουλτούρας, καθώς και η ανάπτυξη μιας αποτρεπτικής ή «προφυλακτικής» αγωγής που επιδίωκε να ανοσιοποιήσει αποτελεσματικά το ευάλωτο νεαρό κοινό από την ύπουλη σαγήνη, την ιδεολογική χειραγώγηση και γενικότερα, τον πνευματικό αποπροσανατολισμό που ασκεί πάνω του η μαζική επικοινωνία.

Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλιάζει ριζικά τη δεκαετία του 1970, όταν η αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) στις πρώτες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης άρχισε να υιοθετείται σταδιακά από τις περισσότερες χώρες της αμερικανικής και της ευρωπαϊκής ηπείρου, στη βάση της ολοένα και διευρυνόμενης αναγνώρισης του καθοριστικού ρόλου τους στις πιο ζωτικές διαδικασίες των σύγχρονων κοινωνιών, όπως στην πληροφόρηση και την πολιτική, στη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και της τε-

χνολογικής καινοτομίας, στη διαμόρφωση κοινωνικής, ιστορικής και ηθικής αντίληψης, στην ανάπτυξη των τεχνών (νέων και κλασικών) και στην πρόσληψή τους. Καταλυτικό ρόλο στην απομάκρυνση από τις αγκυλώσεις, τις φοβίες και τις αποκαλυπσιακού χαρακτήρα καταγγελίες της προηγούμενης περιόδου είχαν δύο παράγοντες.

Καταρχήν ορισμένες νέες αντιλήψεις που εμφανίστηκαν στο χώρο των κοινωνικών και των παιδαγωγικών επιστημών, οι οποίες, απορρίπτοντας τη γενικευτική ομογενοποίηση των ΜΜΕ καθώς και την απλοϊκή δαιμονοποίησή τους ως πηγή κάθε κακού, προέβλεπαν τη δυνατότητα των ΜΜΕ να προάγουν τον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό εκδημοκρατισμό των σύγχρονων κοινωνιών.

Από την άλλη, η συνειδητοποίηση, κυρίως μέσω των ευρημάτων της επικοινωνιολογικής έρευνας, ότι η σχέση του κοινού με τα ΜΜΕ δεν έχει τη μορφή της μονόδρομης υποβολής και καθοδήγησης του πρώτου από τα τελευταία, αλλά μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο της οποίας μεσολαμβάνουν καθοριστικά οι αξίες και οι στάσεις του κοινού, οι κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις του, το μορφωτικό και το πολιτισμικό κεφάλαιό του.

Οδηγητικό ρόλο, τέλος, στις παραπάνω εξελίξεις είχε η UNESCO, η οποία, τα τελευταία 30 χρόνια έχει μια συνεχή και διαρκώς εντεινόμενη εμπλοκή στην υπόθεση της αποσαφήνισης των στόχων της αγωγής στα ΜΜΕ και της καθιέρωσής της στα προγράμματα διδασκαλίας των κρατών-μελών της. Το 1979, στο πλαίσιο μιας συνόδου ειδικών που συγκάλεσε στο Παρίσι η UNESCO, η αγωγή στα ΜΜΕ ορίστηκε ότι περιλαμβάνει: «κάθε είδος μελέτης, εκμάθησης και διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες [...] της ιστορίας, της δημιουργικότητας, της χρήσης και της αξιολόγησης των ΜΜΕ ως πρακτικών και τεχνικών τεχνών, καθώς και της θέσης που αυτά κατέχουν στην κοινωνία, των κοινωνικών τους επιδράσεων και συνεπειών, των αλληλαγών που έχουν επιφέρει στους τρόπους αντίληψης, του ρόλου τους στη δημιουργική εργασία, της συμμετοχής και της πρόσβασης σε αυτά».

Το 1982, η Διακήρυξη για την Αγωγή στα ΜΜΕ, που υπέγραψαν αντιπρόσωποι 19 χωρών στο σχετικό Διεθνές Συμπόσιο της UNESCO (Grunwald, Ο.Δ.Γ.) καταλήγει ζητώντας την καθιέρωση της αγωγής στα ΜΜΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με σκοπό: «την ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων που θα επιτρέψουν την αύξηση της κριτικής επίγνωσης και, κατά συνέπεια, της ικανότητας εκείνων που χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα».

Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, η συζήτηση σχετικά με την καθιέρωση του γνωστικού αντικείμενου της αγωγής στα ΜΜΕ στις πρώτες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης βρίσκεται σε μια μάλλον πρώιμη και αρκετά καθυστερημένη συγκριτικά με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες φάση. Το γεγονός ότι είναι μόλις δέκα χρόνια αφότου άρχισαν να λειτουργούν τα πανεπιστημιακά Τμήματα Μαζικής Επικοινωνίας, μοιάζει να εξηγεί σε ένα μεγάλο βαθμό αυτήν την καθυστέρηση. Η απόφαση να συμπεριληφθεί η αγωγή στα ΜΜΕ στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ δεν απορρέει, ωστόσο, από μια προσπάθεια να διορθωθούν οι υφιστάμενες ελλείψεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Μια τέτοια απόφαση εκφράζει την αναγνώριση της δυνατότητας αυτού του γνωστικού αντικείμενου να ανταποκριθεί στις ιδιάζουσες μορφωτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις που θέτει η σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, της αένας καινοτομίας και της διαρκούς εκπαίδευσης από ένα θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων, και πιο συγκεκριμένα, εκπαίδευσης ατόμων τα οποία έχουν απομακρυνθεί πρόωρα από το σχολικό θεσμό και αντιμετωπίζουν, ως συνέπεια αυτού του γεγονότος, διάφορες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού (οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού). Η αγωγή στα ΜΜΕ, σε εκείνα τα μέσα που κατέχουν έναν κεντρικό ρόλο στη σχέση μας με την πληροφορία και την επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη, που συμβάλλουν καταλυτικά τόσο στην πρόσληψη και ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού μας περιβάλλοντος, όσο και στον αυτό-προσδιορισμό και στον προσανατολισμό μας μέσα σε αυτό, αποτελεί από αυτήν την άποψη μια κρίσιμη διάσταση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός θεσμού όπως του ΣΔΕ, έχοντας μια πολύπλευρη συμβολή στη βασική επιδίωξη του τελευταίου να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους του τις δυνατότητες να επιτύχουν οικονομική αυτονομία και κοινωνική αναγνώριση, να συμμετέχουν γόνιμα και δημιουργικά στην πολιτική και πολιτισμική ζωή, να επιτύχουν προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση.

Καθορισμός αντικείμενου

Η αγωγή στα ΜΜΕ έχει δυναμικά έναν ιδιαίτερα ευρύ γνωστικό ορίζοντα, ο οποίος περιλαμβάνει την ιστορία και την τεχνολογία των ΜΜΕ, τη θεσμική και την οικονομική τους υπόσταση, ζητήματα δεοντολογίας και ελευθερίας της έκφρασης, την πολιτική και κοινωνική τους λειτουργία, τα ιδεολογικά, ιδεολογικά και αισθητικά χαρακτηριστικά των μηνυμάτων τους και, τέλος, την πρόσληψη και ερμηνεία τους από το κοινό τους. Ένα τυπικό

πρόγραμμα αγωγής στα ΜΜΕ συνδυάζει κάποιους ή και όλους αυτούς τους διαφορετικούς γνωστικούς τομείς, δίνοντας έμφαση κάθε φορά σε όποιους από αυτούς κρίνονται πιο κατάλληλοι για το επίπεδο των μορφωτικών και κοινωνικών εμπειριών των εκπαιδευομένων.

Παράλληλα με το πολυσχιδές του γνωστικού αντικείμενου της και σύμφωνα με την ήδη εδραιωμένη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική, η αγωγή στα ΜΜΕ συνδυάζει κατά κανόνα την ανάλυση (ή θεωρία) με την πρακτική (ή εφαρμογή). Πιο συγκεκριμένα, συνδυάζει:

- ✓ Αφενός την παρουσίαση μιας σειράς πληροφοριών, κατηγοριών, εννοιών και αναλυτικών εργαλείων, με στόχο τη διαμόρφωση ενός συστηματικού πλαισίου κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης της μαζικής επικοινωνίας, τόσο ως προς τη θεσμική της διάσταση, όσο και ως προς τα διαφορετικά κείμενα/μηνύματα της
- ✓ Αφετέρου την ανάπτυξη μιας ευρείας ποικιλίας πρακτικών ασκήσεων και εφαρμογών σχετικών με τα διαφορετικά κειμενικά είδη της μαζικής επικοινωνίας, με σκοπό αφενός την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με δραστηριότητες δημιουργικού, ερευνητικού και ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα και αφετέρου την εμπέδωση των προαναφερθέντων αναλυτικών και κριτικών εργαλείων.

Η θέση της αγωγής στα ΜΜΕ στο πρόγραμμα διδασκαλίας χαρακτηρίζεται, επίσης, από την ιδιαίτερα γόνιμη συνεργασία και συλλειτουργία της με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και το γενικότερο κλίμα του σχολείου. Αναλυτικότερα:

Α. Γλωσσικός γραμματισμός. Η αγωγή στα ΜΜΕ περιλαμβάνει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη τόσο των «κλασικών» γραμματισμών, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής, όσο και των νεότερων γραμματισμών, που αφορούν στην κατανόηση και χειρισμό της οπτικής και της οπτικο-ακουστικής επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, η σχέση ανάμεσα στις κλασικές και στις νεότερες μορφές γραμματισμού αποδεικνύεται ότι είναι μάλλον συμπληρωματική και συνεργατική, παρά ανταγωνιστική και αποκλειστική.

Β. Κοινωνικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός. Είναι πλέον κοινά αποδεκτή η εκτίμηση ότι τις τελευταίες δεκαετίες ο τομέας της επικοινωνίας έχει καταστεί το κύριο κοινωνικό υπο-σύστημα. Η δημοκρατική πολιτική ζωή βασίζεται στην ενημέρωση, τη δημοσιότητα και την κοινή γνώμη. Η οικονομία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαφήμιση και τις δημόσιες σχέσεις. Τόσο η προσωπική όσο και η συλλογική ζωή, σε όλες τις διαφορετικές εκφάνσεις και εκδηλώσεις τους, ξεδιπλώνονται και διαμορφώνονται

καθημερινά σε στενή αλληλεξάρτηση με τα διαφορετικά μέσα διαπροσωπικής και μαζικής επικοινωνίας. Η σπουδή της μαζικής επικοινωνίας είναι, συνεπώς, πάνω από όλα σπουδή στις μορφές και τις αξίες, τα χαρακτηριστικά και τα φαινόμενα, τα προβλήματα και τις δυνατότητες της σύγχρονης κοινωνίας. Προβαίνοντας, επιπλέον, σε μια μεθοδική και κριτική ανάλυση των αναπαραστάσεων των ΜΜΕ που αφορούν στην κοινωνική ζωή και εμπειρία (π.χ. αναπαραστάσεις φύλων, φυλών, παραβατικών ομάδων, μειονητών, κοινωνικών προβλημάτων και διεκδικήσεων, πολιτικών θεσμών) καθώς και στο περιβάλλον (π.χ. αναπαραστάσεις φύσης, αστικής μόλυνσης και άηλων περιβαλλοντικών προβλημάτων, οικολογικών οργανώσεων, περιβαλλοντικών εκστρατειών), συντελούμε καταλυτικά στην επίτευξη των στόχων των εξειδικευμένων μαθημάτων κοινωνικής και περιβαλλοντικής αγωγής.

Γ. Ιστορικός γραμματισμός. Τα ΜΜΕ, σε όλες τις διαφορετικές μορφές τους (έντυπα, φωτογραφικά, ακουστικά και οπτικο-ακουστικά), αποτελούν τα πλέον σημαντικά και δημοφιλή μέσα καταγραφής και αναπαράστασης (ρεαλιστικής και μυθοπλαστικής) της ιστορίας. Η ευαισθητοποίηση πάνω στις δυνατότητες αλλά και στα προβλήματα που έχει δημιουργήσει αυτή η εξέλιξη αποτελεί μια καθοριστική συμβολή στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής, γόνιμης και κριτικής σχέσης των εκπαιδευομένων με την ιστορική γνώση.

Δ. Επιστημονικός γραμματισμός. Τόσο με την τεχνολογική τους διάσταση, όσο και από την άποψη της ενασχόλησής τους με την παρουσίαση και ερμηνεία της σύγχρονης επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης, τα ΜΜΕ συνδέονται άμεσα και πολυπληθώς με τη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, εξοικειώνοντάς μας με τις έννοιες και τα επιτεύγματά της, αποκαλύπτοντάς μας τις δυνατότητες αλλά και τις παρενέργειές της και, τέλος, διαμορφώνοντας τις αξίες και τις στάσεις που μας φέρνουν άλληλοτε κοντά της και άλληλοτε απέναντί της.

Ε. Αισθητική αγωγή. Τα μηνύματα των ΜΜΕ άλληλοτε αφορούν άμεσα τις διαφορετικές τέχνες, παρουσιάζοντας ή σχολιάζοντάς τις, και σχεδόν πάντοτε έχουν μια ιδιαίτερα σημαντική και επιμελημένη αισθητική διάσταση. Ορισμένα μάλιστα από αυτά, όπως η φωτογραφία, ο κινηματογράφος και το video, έχουν αναδειχθεί, εκτός από μέσα μαζικής επικοινωνίας, και σε μέσα καλλιτεχνικής επικοινωνίας, σε αυτοδύναμες τέχνες. Στην περίπτωση της φωνογραφίας, από την άλλη, έχουμε το ίδιο το μέσο να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το σύνολο της σύγχρονης μουσικής κουλτούρας. Έχοντας δικαίως χα-

ρακτηρισθεί από τον André Malraux ως «μουσεία δίχως τοίχους», τα ΜΜΕ αποτελούν σήμερα το σημαντικότερο αγωγό απόκτησης παραστάσεων και πληροφοριών σχετικών με τις διαφορετικές τέχνες, ενώ ταυτόχρονα, η ανάλυση και η αξιολόγηση της αισθητικής διάστασης των μηνυμάτων τους μας συνδέει άμεσα με τα εργαλεία και τους στόχους της καλλιτεχνικής αγωγής.

Η αγωγή στα ΜΜΕ συνδέεται, τέλος, άμεσα με τις διαφορετικές πτυχές όχι μόνον της σχολικής ζωής των εκπαιδευομένων, αλλά και της εξωσχολικής ζωής τους, και πιο συγκεκριμένα με τη διαχείριση και την ποιότητα του ελεύθερου χρόνου τους. Στη ζωή των περισσότερων ανθρώπων, η σχέση με τα ΜΜΕ αναπτύσσεται σχεδόν αποκλειστικά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Δεν είναι τυχαίο ότι στη συνείδηση του μέσου θεατή ή ακροατή τα ΜΜΕ συνδέονται σχεδόν αποκλειστικά με την ψυχαγωγία. Εύλογα, λοιπόν, η ριζική αλλαγή της σχέσης των εκπαιδευομένων με τα ΜΜΕ, την οποία φιλοδοξεί να επιτύχει το μάθημα της αγωγής στα ΜΜΕ, συνεπάγεται μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται και αξιοποιείται ο ελεύθερος χρόνος τους. Η ζωτική σημασία που έχει αποκτήσει η διαχείριση του τελευταίου για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς και για τη διαμόρφωση της ατομικής, της κοινωνικής και της πολιτισμικής του ταυτότητας, μας αποκαλύπτει την ολοκληρωμένη συμβολή που έχει η αγωγή στα ΜΜΕ στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα και τις επιδιώξεις των ΣΔΕ.

Σκοπός

Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η βασική σκοπιμότητα που υπηρετεί το μάθημα της αγωγής στα ΜΜΕ είναι να συμβάλει στην άρση των ποικίλων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, ως αποτέλεσμα της πρόωρης απομάκρυνσής τους από το σχολικό θεσμό. Από αυτήν την οπτική, οι βασικοί σκοποί της αγωγής στα ΜΜΕ στα ΣΔΕ μπορούν να προσδιορισθούν ως εξής:

Α. Ένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης

Η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ό,τι αφορά την αναγνωσιμότητα εφημερίδων, ενώ ταυτόχρονα, οι ραδιο-τηλεοπτικές εκπομπές πληροφοριακού-μορφωτικού χαρακτήρα (με εξαίρεση τα κεντρικά δελτία ειδήσεων) παρουσιάζουν το χαμηλότερο δείκτη ακροαματικότητας. Αυτός είναι

ο λόγος, άλλωστε, που τις συναντούμε αποκλειστικά σε μη-κερδοσκοπικά (δημόσια) ΜΜΕ. Δεν είναι τυχαίο, ίσως, ότι τους υψηλότερους σχετικούς δείκτες τους συναντάμε στις χώρες που ηγούνται στους τομείς της επιστημονικο-τεχνολογικής έρευνας (Σκανδιναυία, Αγγλία, Βόρειο Αμερική, Ιαπωνία). Όπως φανερώνουν εκφράσεις όπως «το παγκόσμιο χωριό», που πρωτοχρησιμοποίησε στη δεκαετία του 1950 ο Marshal McLuhan, το «κοινωνία της πληροφορίας», όπως συνηθίζουμε να περιγράφουμε σήμερα την εποχή μας, καθώς επίσης και ο χαρακτηρισμός των ΜΜΕ ως «παράλληλου σχολείου» (école parallèle), όπως έχει προτείνει ο Luis Porcher, ή ως «εναλλακτικού σχολείου», είναι διάχυτη πλέον η επίγνωση ότι το σύνολο των σύγχρονων επικοινωνιακών τεχνολογιών έχει διαμορφώσει ένα νέο, πολύ πιο εκτεταμένο και περιεκτικό από ό,τι ο σχολικός θεσμός, περιβάλλον παραγωγής και διάχυσης της πληροφορίας και της γνώσης. Οι παραπάνω κοινόχρηστες εκφράσεις αποτελούν εύγλωττες υπομνήσεις της ζωτικής λειτουργίας των ΜΜΕ ως αγωγών πληροφόρησης, διάχυσης της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογικής καινοτομίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλοί σήμερα θεωρούν ότι η νεώτερη μορφή ανισότητας που έχει προκύψει στην εποχή μας είναι η ανισότητα στην πληροφορία. Ο συγκεκριμένος σκοπός, λοιπόν, εδώ είναι να καλλιεργηθούν στους εκπαιδευόμενους εκείνες οι στάσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιοποιήσουν, με τρόπο κριτικό και ταυτόχρονα αποτελεσματικό και γόνιμο, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες αγωγής και πληροφόρησης που έχουν δημιουργηθεί στο πλαίσιο αυτού του νέου περιβάλλοντος.

Β. Συνεχιζόμενη και διά βίου μάθηση

Η προαγωγή του παραπάνω σκοπού συνδέεται άμεσα με την απόκτηση από μέρους των εκπαιδευόμενων εκείνων των στάσεων και δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να προσεγγίσουν και να αξιοποιήσουν τα ΜΜΕ ως ένα «ανοικτό» (προσιτό, δηλαδή, και ευρέως διαθέσιμο) και ταυτόχρονα «παράλληλο» (συμπληρωματικό, δηλαδή, και συνεργαζόμενο με την τυπική εκπαίδευση) σχολείο. Προάγοντας έτσι ένα μη-σχολαιοκεντρικό μοντέλο αγωγής, η αγωγή στα ΜΜΕ συνιστά εδώ μια κρίσιμη συμβολή στην ανάπτυξη της αυτοδύναμης και αυτοτροφοδοτούμενης ικανότητας των εκπαιδευόμενων να μαθαίνουν στην εξωσχολική και μετασχολική ζωή τους. Εστιάζοντας στην περίφημη παιδαγωγική επιταγή του John Dewey «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», ο βασικός σκοπός εδώ δεν είναι άλλος παρά η ανάπτυξη της εκπαιδευσιμότητας των εκπαι-

δευομένων, της δυνατότητάς τους να έχουν μια αυτο-μορφωτική στάση και διάθεση τόσο στον εργάσιμο, όσο και στον ελεύθερο χρόνο τους.

Γ. Απόκτηση μιας διευρυμένης επικοινωνιακής και πολιτισμικής εγγραμματοσύνης

Τα προαναφερθέντα στοιχεία σχετικά με τα ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αναγνωσιμότητας εφημερίδων στην Ελλάδα, θα πρέπει να συνεκτιμηθούν με τα εξίσου χαμηλά επίπεδα της φιλιαναγνωσίας (λ.χ. περιορισμένο εύρος της βιβλιογοράς, χαμηλό ποσοστό εγγραφών σε δημόσιες δανειστικές βιβλιοθήκες) και με τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Την ίδια στιγμή, η πρόσβαση σε μια μεγάλη σειρά πολιτισμικών θεσμών και δραστηριοτήτων (μουσεία, εκθέσεις, παραστάσεις, προβολές) εξακολουθεί να συνδέεται με πολύ συγκεκριμένες, κοινωνικά και μορφωτικά, κοινωνικές ομάδες, γεγονός που αφενός διαιωνίζει παραδοσιακές διακρίσεις και ανισότητες, και αφετέρου διατηρεί την πλητεία πλειοψηφία του πληθυσμού μακριά από την εκτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς, την εξοικείωση με την πολιτισμική καινοτομία και την επαφή με άλλες πολιτισμικές παραδόσεις. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οι μορφές γραμματισμού που συνδέονται με τα διάφορα είδη της μαζικής επικοινωνίας, όλες αυτές δηλαδή που αποκαλούμε συνοδικά *οπτικο-ακουστικό γραμματισμό*, παραμένουν στη σημερινή ελληνική κοινωνία το προνόμιο μιας μικρής κοινωνικής ελίτ, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που κάποτε αποτελούσε προνόμιο των λίγων ο γραμματισμός στη γραφή και την ανάγνωση. Εγγράματος θεωρείται σήμερα όχι απλώς εκείνος που γνωρίζει να γράφει και να διαβάζει, αλλά εκείνος που είναι σε θέση να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αξιοποιεί το πλήθος των ποικιλόμορφων ερεθισμάτων που του προσφέρει το σύνθετο και διαρκώς αναπτυσσόμενο επικοινωνιακό περιβάλλον της σύγχρονης εποχής. Στη βάση αυτών των εκτιμήσεων, ένας βασικός σκοπός προσδιορίζεται ότι είναι η απόκτηση εκείνων των στάσεων και δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους μια πιο εντατική, γόνιμη και δημιουργική σχέση με τα σύγχρονα μέσα κοινωνικής και πολιτισμικής επικοινωνίας που αποκαλούμε συνοδικά ΜΜΕ.

Δ. Ενδυνάμωση της αυτο-αντίληψης και της κοινωνικής αντίληψης.

Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, όσοι έχουν απομακρυνθεί πρόωρα από το σχολικό θεσμό τείνουν να παρουσιάζουν μια συγκριτικά χαμηλή αυτο-αντίληψη και αυτοπεποίθηση, ένα σημαντικό χαμηλό βαθμό συμμετοχής στην κοινωνική

και πολιτική ζωή, περιορισμένη επίγνωση των δικαιωμάτων τους και αδυναμία ή απροθυμία διεκδίκησής τους, καθώς και έντονα αρνητικές προκαταλήψεις ή και φοβικές συμπεριφορές έναντι μειονοτικών ομάδων (π.χ. γυναικών, ξένων, μεταναστών). Από την άλλη, μέσα στη σύγχρονη, έντονα διαφοροποιημένη και πολύπλοκη κοινωνία, τα ΜΜΕ αποτελούν τους σημαντικότερους θεσμούς κατασκευής της κοινωνικής γνώσης, καθώς, με το πλήθος των ετερόκλητων πληροφοριών και αναπαραστάσεών τους, επηρεάζουν καθοριστικά τόσο τον τρόπο όσο και τα υλικά με τα οποία οικοδομούμε την κοινωνική αντίληψη αλλά και την προσωπική αυτο-αντίληψή μας. Ως βασικός σκοπός προσδιορίζεται λοιπόν εδώ, η ανόρθωση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη μιας ευρείας και ευαισθητοποιημένης στα σύγχρονα προβλήματα κοινωνικής αντίληψης, η καλλιέργεια μιας κριτικής πολιτικής συνείδησης, η τόνωση των αισθημάτων κοινωνικής ευθύνης, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης και, τέλος, η ένταξη και δραστηριοποίηση των εκπαιδευομένων στις κάθε είδους κοινωνικές συλλογικότητες (τοπικές, κοινοτικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές ή πολιτισμικές). Η αγωγή στα ΜΜΕ είναι πάνω από όλα αγωγή στη δημοκρατία και, πιο συγκεκριμένα, στις αξίες, τις διαδικασίες και τις διεκδικήσεις της κοινωνίας των πολιτών, στο βαθμό που προάγει, με έναν τρόπο απτό και κατανοητό ακόμα και στις πρώιμες εκπαιδευτικές ηλικίες, τη συνειδητοποίηση ορισμένων βασικών πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και καθηκόντων, την αξία και την αναγκαιότητα του διαλόγου, της ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης. Ταυτόχρονα, ευαισθητοποιεί και κινητοποιεί τους εκπαιδευομένους σε ζητήματα όπως την ισότητα των ευκαιριών, την ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση, την ενεργητική και κριτική συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες διαμόρφωσης κοινωνικής πολιτικής και λήψης αποφάσεων σχετικών με τη ζωή και την εργασία τους. Ο θεμελιακός αυτός προσδιορισμός της αγωγής στα ΜΜΕ ως κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, αναδεικνύει και τον ουσιαστικά μετασχηματιστικό ρόλο που θέλει να παίξει στην καθημερινή κοινωνική εμπειρία και δραστηριότητα των εκπαιδευομένων.

Επιμέρους στόχοι και δεξιότητες

Σε αντιστοιχία με τους παραπάνω προδιαγραφέντες σκοπούς της αγωγής στα ΜΜΕ οι συγκεκριμένοι στόχοι του σχετικού μαθήματος μπορούν να προσδιορισθούν ως εξής:

A. Αξιοποίηση των ΜΜΕ ως πηγών πληροφορίας και γνώσης

- ✓ αναλυτική και κριτική κατανόηση του περιεχομένου των μηνυμάτων των ΜΜΕ
- ✓ επίγνωση και κατανόηση των θεσμικών, νομικών και οικονομικών παραγόντων που καθορίζουν τον τρόπο παραγωγής των μηνυμάτων των ΜΜΕ
- ✓ συγκριτική αξιολόγηση των ΜΜΕ ως πηγών πληροφόρησης
- ✓ κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα μηνύματα των ΜΜΕ απευθύνονται στο κοινό τους
- ✓ κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα μηνύματα των ΜΜΕ προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται από το κοινό τους.

B. Ανάπτυξη εκπαιδευσιμότητας

- ✓ ανάπτυξη ερευνητικών ικανοτήτων (εξεύρεση πηγών, έλεγχος/αξιολόγηση στοιχείων, διαμόρφωση υποθέσεων και ερμηνειών, διατύπωση αποδεικτικών επιχειρημάτων)
- ✓ ανάπτυξη φιλιαναγνωσίας
- ✓ ενθάρρυνση ανάπτυξης προσωπικών ερωτημάτων και ενδιαφερόντων

Γ. Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ανάπτυξη εκφραστικών - δημιουργικών ικανοτήτων

- ✓ ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων: παρατηρώ και διερευνώ, ερωτώ και επιχειρηματολογώ, επιλέγω και συνθέτω
- ✓ κατανόηση των διαφορετικών ειδών της μαζικής επικοινωνίας, των χαρακτηριστικών, των συμβάσεων και των εκφραστικών/ρητορικών τους μέσων
- ✓ καινοτομική και δημιουργική αξιοποίηση διαφόρων μορφών μαζικής επικοινωνίας

Δ. Ανάπτυξη προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής αντίληψης

- ✓ κριτική κατανόηση του τρόπου αναπαράστασης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων/προβλημάτων
- ✓ κριτική κατανόηση της πολιτικής λειτουργίας των ΜΜΕ
- ✓ ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας σε ομαδικά πλαίσια
- ✓ διερεύνηση των τρόπων σύνδεσης των κοινοτήτων με τα τοπικά ΜΜΕ.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο του μαθήματος της αγωγής στα ΜΜΕ περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερεις βασικές θεματικές ενότητες:

Α. Ειδησεογραφία & Ρεπορτάζ

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο τρόπος συγκρότησης του ειδησεογραφικού λόγου, όπως τουλάχιστον τον συναντούμε στον τύπο και την τηλεόραση. Οι βασικοί άξονες που αναπτύσσονται είναι οι εξής:

- ✓ κριτική διερεύνηση των αρχών, αξιών και κανόνων που διέπουν τη συγκρότηση του ειδησεογραφικού λόγου στον τύπο και την τηλεόραση (ζητήματα επιλογής και ιεράρχησης των θεμάτων, τρόπος παρουσίασης και σχολιασμού τους, τι αποκλείεται και γιατί, ποιοί μιλούν ή δεν μιλούν και γιατί, ο ρόλος της εικόνας και των «ειδικών», επίδραση όλων αυτών στην ψυχολογία, την πολιτική και κοινωνική αντίληψη του κοινού). Ιδιαίτερα κατάλληλη εδώ κρίνεται η συγκριτική εξέταση διαφορετικών ΜΜΕ (έντυπων ή τηλεοπτικών), ώστε να αναπτυχθεί παράλληλα και η ικανότητα αξιολόγησής τους
- ✓ εξέταση του κανονιστικού και του ηθικού πλαισίου που διέπει τον ειδησεογραφικό λόγο: ζητήματα λογοκρισίας και αυτολογοκρισίας, δημοσιογραφικής δεοντολογίας και ελευθερίας της έκφρασης
- ✓ παραγωγή εναλλακτικού ειδησεογραφικού λόγου (π.χ. κατασκευή πρωτοσέλιδου, σύνταξη ηλεκτρονικής εφημερίδας ή τηλεοπτικού δελτίου, διενέργεια έρευνας και συνεντεύξεων με στόχο την παραγωγή ρεπορτάζ πάνω σε θέμα της επιλογής των εκπαιδευομένων).

Β. Διαφήμιση

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο διαφημιστικός λόγος, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα εξής:

- ✓ η διαφήμιση ως ένα σύνθετο είδος λόγου, που συνδυάζει εικόνα και λόγο, πληροφορία και μυθοπλασία, εκφραστική λιτότητα και νοηματική περισσότητα, πραγματισμό και αισθητική, κοινοτυπία (π.χ. στερεότυπα) και καινοτομία
- ✓ η διαφήμιση ως σύνθετο πολιτισμικό κείμενο: αξίες, νοοτροπίες, κοινωνικές σχέσεις και ρόλοι, ζητήματα δεοντολογίας και ελέγχου
- ✓ παραγωγή εναλλακτικού διαφημιστικού λόγου, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαι-

δευόμενοι διερευνούν ζητήματα όπως: ο καθορισμός του κοινού-στόχος, επιλογές επικοινωνιακής στρατηγικής, ζητήματα σύνθεσης και αισθητικής

Ως ιδιαίτερα πρόσφορα θέματα για την παραγωγή του εναλλακτικού διαφημιστικού λόγου προτείνονται τα εξής:

- ✓ κατασκευή διαφημιστικού φυλλαδίου/αφίσας για τα ΣΔΕ
- ✓ κατασκευή διαφημιστικής αφίσας για κάποια τοπική πολιτισμική δραστηριότητα (παράσταση, έκθεση, συναυλία κτλ.) ή γενικά, κάποια συγκεκριμένη πολιτισμική πρακτική (π.χ. για την προβολή των συλλογών/υπηρεσιών της τοπικής βιβλιοθήκης, ή των δραστηριοτήτων κάποιου τοπικού πολιτισμικού συλλόγου)
- ✓ σχεδιασμός διαφημιστικής εκστρατείας για κάποιο καίριο τοπικό, κοινωνικό ή περιβαλλοντικό ζήτημα. Θα ήταν σκόπιμη και γόνιμη εδώ η συνεργασία με ενδιαφερόμενους φορείς όπως π.χ. την τοπική αυτοδιοίκηση, περιβαλλοντικές οργανώσεις, ιδρύματα και οργανισμοί, άλλοι εκπαιδευτικοί/μορφωτικοί θεσμοί (σχολεία, ΙΕΚ, νυχτερινά Λύκεια).

Γ. Κινηματογράφος

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο κινηματογράφος ως μέσο διερεύνησης, αποτύπωσης και ερμηνείας του κοινωνικού περιβάλλοντος. Χρησιμοποιώντας κατάλληλες θεματολογικές ταινίες, αναλύονται:

- ✓ ο τρόπος αφήγησης (είδη κάδρων, οπτικής γωνίας και σύνδεσης των σκηνών, και τα νοηματικά αποτελέσματά τους)
- ✓ ο τρόπος αναπαράστασης των ηρώων/χαρακτήρων
- ✓ η ιδεολογική/ερμηνευτική οπτική του σκηνοθέτη
- ✓ η σύνδεση της πλοκής/θέματος με την κοινωνική εμπειρία των εκπαιδευομένων.

Παραδείγματα ταινιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- *Το Μίσος* (1997) του Mathieu Kasovitch (προβλήματα ναρκωτικών, βίας και περιθωριακότητας στη νεολαία των Παρισίων προαστίων)
- *Από το Χιόνι* (1998) του Σωτήρη Γκορίτσα (προβλήματα των Αλβανών μεταναστών και ρατσισμού στη σύγχρονη Αθήνα),
- *Johnny got his gun* (1971) του Dalton Trumbo (μια από τις σημαντικότερες αντιπολεμικές ταινίες)
- *Norma Rae* (1979) του Martin Rit (συνδυάζει φεμινιστικά και συνδικαλιστικά ζη-

τήματα)

– *Erin Brokovitch* (2000) των John Hardy και Carla Santos (συνδυάζει φεμινιστικά και περιβαλλοντικά ζητήματα).

Δ. Εικόνες της πραγματικότητας

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται η δύναμη αλήθαι και οι παγίδες της φωτογραφικής/κινηματογραφικής μαρτυρίας/τεκμηρίωσης, χρησιμοποιώντας ως βασικά είδη μελέτης το φωτορεπορτάζ (όπως συναντάται στον τύπο, στα ειδησεογραφικά περιοδικά, καθώς και σε σχετικές ειδικές εκδόσεις) και το ντοκυμαντέρ (τηλεοπτικό ή/και κινηματογραφικό). Οι βασικοί άξονες του προβληματισμού που πρέπει να αναπτυχθεί εδώ είναι οι ακόλουθοι:

- ✓ κριτική του «αφελούς» ρεαλισμού που καλλιεργεί η αληθοφάνεια της φωτογραφικής τεχνολογίας, αλήθαι και η ρητορική της κατασκευής των ντοκυμαντέρ. Ανάδειξη του ρόλου της ιδεολογικής-ερμηνευτικής οπτικής και της φωτογραφικής/κινηματογραφικής τεχνικής στην κατασκευή και την υποβλητικότητα/φυσικότητα του φωτορεπορτάζ/ντοκυμαντέρ. Αναφορές στα φαινόμενα της προπαγάνδας και της παραποίησης των φωτογραφικών τεκμηρίων
- ✓ εξέταση της δυνατότητας του φωτορεπορτάζ/ντοκυμαντέρ να διερευνήσει την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα και να αναδείξει, να αποκαλύψει, να καταγγείλει κρίσιμα ζητήματα/προβλήματα. Ο άξονας αυτός πρέπει να αναπτυχθεί μέσω της δραστηριοποίησης των εκπαιδευμένων γύρω από την εκπόνηση κάποιου σχετικού project το οποίο θα έχει τη μορφή της κατασκευής μιας φωτογραφικής συλλογής ή έκθεσης ή, εναλλακτικά, ενός ντοκυμαντέρ, γύρω από κάποιο θέμα της επιλογής τους.

Παραδείγματα φωτορεπορτάζ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

– διαφορετικές φωτογραφίες σχετικές με το ίδιο επίκαιρο γεγονός, που δημοσιεύτηκαν σε διαφορετικά έντυπα, ώστε να καταδειχθεί η ποικιλία των ιδεολογικών, αισθητικών και ερμηνευτικών οπτικών στην παραγωγή τους.

– φωτορεπορτάζ και πόλεμος: εξέταση της δουλειάς φωτογράφων που με τις εικόνες τους συνέβαλαν στην κοινοποίηση και την καταγγελία της φρίκης και της οδύνης του πολέμου, κινητοποιώντας έτσι την κοινή γνώμη ενάντια στην προσπάθεια των κυβερνήσεων να εξωραϊσουν και να νομιμοποιήσουν τον πόλεμο.

Παραδείγματα ντοκυμαντέρ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

– *Το Σχολείο* (2000) της Μαρίας Οικονόμου (προβλήματα στο Διαπολιτισμικό σχολείο Βοτανικού των Αθηνών). Προσφέρεται ιδιαίτερα για την πραγμάτευση ζητημάτων της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και προκατάληψης στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση.

– *Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχαν ήρωες* (2000) του Ανδρέα Αποστολίδη (η ιστορία του αυτοπυρποληθέντος στα χρόνια της δικτατορίας Κώστα Γεωργάκη και η ερμηνεία της από τη σημερινή νεολαία). Ιδιαίτερα κατάλληλο για την επανεξέταση της πρόσφατης πολιτικής ιστορίας, της απουσίας ουσιαστικής γνώσης και κατανόησης από μέρους των σημερινών νέων για εκείνη την εποχή, καθώς και για την κριτική διερεύνηση των κοινωνικο-πολιτικών αξιών και αντιλήψεών τους

– *Αγέλαστος Πέτρα* (2000) του Φίλιππου Κουτσιάφτη (συνέχειες και ασυνέχειες μεταξύ της αρχαίας και της σύγχρονης Ελλεσίνας, καθώς και οι διηγήσεις των προσφύγων κατοίκων της). Ιδιαίτερα κατάλληλο για την εξέταση του ρόλου της μνήμης, της προσφυγικής εμπειρίας, της αστικής αλληλαγής στη διάρκεια του αιώνα, της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Μεθόδευση διδασκαλίας

Οι βασικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας που προτείνεται είναι οι εξής:

Μια θεμελιακή αρχή που τηρήθηκε τόσο στον καθορισμό των βασικών σκοπών του γνωστικού αντικείμενου της αγωγής στα ΜΜΕ, όσο και στη διαμόρφωση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου, ήταν ότι αυτό θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τις διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής, με τις ανάγκες, τις ανησυχίες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ. Η ίδια αρχή θα πρέπει να διέπει και τη διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικείμενου που οφείλει να βασίζεται:

α) στην αναγνώριση και αξιοποίηση της σημαντικής κοινωνικής εμπειρίας τους, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει κατά την ενηλικίωσή τους,

β) στο σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητάς τους, και στην αξιοποίηση του οσοδήποτε περιορισμένου πολιτισμικού κεφαλαίου διαθέτουν. Η πρόθεση του γνωστικού αντικείμενου δεν είναι να λειτουργήσει, έστω και έμμεσα, με τρόπο απαξιωτικό ή επι-

κριτικό. Οι εκπαιδευόμενοι, άλλωστε, ήδη τείνουν να έχουν χαμηλή αυτο-εκτίμηση. Η πρόθεσή μας, αντίθετα, είναι αυτοί να ενδυναμωθούν και να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν περαιτέρω το πολιτισμικό κεφάλαιό τους.

Γύρω από τα ΜΜΕ εντοπίζονται σήμερα δύο βασικές στάσεις: η μια, τείνει να δέχεται άκριτα και ανεπιφύλακτα τα μηνύματά τους και να θεωρεί ως αυτονόητα καλοήθη την παρουσία και τη λειτουργία τους. Η άλλη, τείνει αντίθετα, να τα βλέπει με έντονη καχυποψία ή και απαξίωση, κατηγορώντας τα για αθέμιτες δοσοληψίες με την πολιτική και την αγορά, για συστηματική παραπληροφόρηση και αποπλάνηση του κοινού τους. Αναπόφευκτα, οι εκπαιδευτές θα συναντήσουν και τις δύο αυτές οι τάσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων. Είναι σημαντικό να τονισθεί εδώ ότι είναι εξίσου επικίνδυνο να έχουμε πολίτες που επιδεικνύουν μια αφελή εμπιστοσύνη στα ΜΜΕ, αλλά και πολίτες που επιδεικνύουν μια παρόμοια ανεπιφύλακτη αρνητική και κυνική στάση προς αυτά. Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται εδώ προσπαθεί να αποφύγει αυτές τις δύο εξίσου προβληματικές στάσεις, αναπτύσσοντας μια εναλλακτική, ταυτόχρονα κριτική αλλά και δημιουργική στάση, που προωθεί την ικανότητα κριτικής κατανόησης και αξιολόγησης των ΜΜΕ ως αναπόσπαστο μέρος της επιλεκτικής και αποτελεσματικής αξιοποίησής τους.

Οι δύο πτυχές του γνωστικού αντικείμενου, η αναλυτική-θεωρητική και η πρακτική-εφαρμοσμένη θα πρέπει να αναπτυχθούν παράλληλα και ισορροπα, αποφεύγοντας τη μονομερή έμφαση στη θεωρητικολογία ή, αντίστροφα, στον άκριτο και αστόχαστο εμπειρισμό. Αποφεύγοντας την από καθέδρας διδασκαλία και δίνοντας τη δέουσα προτεραιότητα στην εμπειρία και την πράξη, το κεντρικό μέλημα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η μεθόδευση της διδακτικής τους προσέγγισης με τέτοιον τρόπο, ώστε η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με τα διαφορετικά είδη και ζητήματα της μαζικής επικοινωνίας να δράσει μετασχηματιστικά τόσο στον τρόπο σκέψης τους, όσο και στην καθημερινή πρακτική τους. Κεντρικό ρόλο σε αυτήν τη συνδυαστική προσέγγιση έχει η έμφαση στην οργάνωση, εκπόνηση και διεκπεραίωση των παραγωγικών δραστηριοτήτων που προτείνονται σε κάθε θεματική ενότητα του γνωστικού αντικείμενου. Είναι στο πλαίσιο της ενεργητικής εμπλοκής με την απτή, πρακτική πλευρά των διαφορετικών ζητημάτων/προβλημάτων που εξετάζονται κάθε φορά, που οι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν, με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό, τις βασικές κριτικές και αναλυτικές έννοιες του γνωστικού αντικείμενου, αλλά και ταυτόχρονα θα αναπτύξουν

τις επικοινωνιακές, ερευνητικές, αυτο-μορφωτικές και εκφραστικές δεξιότητές τους.

Η αποφυγή της από καθέδρας και θεωρητικοκεντρικής διδασκαλίας συνεπάγεται την αποστασιοποίηση από δογματικές τοποθετήσεις και ερμηνείες, δίνοντας αντίθετα έμφαση στην ανάπτυξη του διαλόγου, της κριτικής αντιπαράθεσης, στην αμφισβήτηση μονομερών και στερεότυπων τρόπων σκέψης, στην ανάπτυξη μιας διερευνητικής-απορητικής στάσης που σέβεται τη διαφορά και ευνοεί την πολυφωνία.

Το μάθημα της αγωγής στα ΜΜΕ προσφέρεται ιδιαίτερα για τη συστηματική σύνδεση του σχολικού προγράμματος με το εξωσχολικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η σύνδεση αυτή είναι εξάλλου καθοριστική για την επιτυχή εκπλήρωση των σκοπών του γνωστικού αντικείμενου και, συνεπώς, θα πρέπει να προωθηθεί και να αξιοποιηθεί μορφωτικά σε κάθε σχετική ευκαιρία. Μερικούς από τους πάγιους τρόπους με τους οποίους μπορεί να μεθοδευτεί αυτή η σύνδεση είναι οι εξής:

- ✓ Εξωστρέφεια των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, δηλαδή των εργασιών, των projects κτλ., ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να ασχοληθούν με θέματα της καθημερινότητας και της τοπικής κοινωνίας, καθώς και να συλλέξουν τα αναγκαία στοιχεία/υλικά επισκεπτόμενοι χώρους εργασίας/ψυχαγωγίας/πολιτισμού κτλ.
- ✓ Πρόσκληση ατόμων που σχετίζονται με τα υπό πραγμάτευση θέματα για άμεση επαφή και συνδιαλλλαγή με τους εκπαιδευόμενους. Τέτοια άτομα μπορούν να είναι στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης, της Γραμματείας Ισότητας ή του ΟΑΕΔ, βιβλιοθηκονόμοι, διαφημιστές, δημοσιογράφοι, σκηνοθέτες κτλ.
- ✓ Επιδίωξη συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, με τοπικούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς θεσμούς γύρω από συγκεκριμένους στόχους και δραστηριότητες κοινού ενδιαφέροντος.

Η αποτελεσματική ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (αίσθημα ατομικής ευθύνης έναντι της ομάδας, συλλογικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ικανότητες συντονισμού, συνεργασιμότητας, προσδιορισμού και υλοποίησης συλλογικών στόχων) αποτελεί έναν από τους ουσιαστικότερους σκοπούς της παιδαγωγικής φιλοσοφίας τόσο του γνωστικού αντικείμενου της αγωγής στα ΜΜΕ, όσο και γενικότερα του ΣΔΕ. Γι' αυτό το λόγο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θα πρέπει να αξιοποιηθεί όπου και όποτε είναι δυνατό, φροντίζοντας, ωστόσο, παράλληλα ώστε οι ομάδες εργασίας:

- ✓ να βασίζονται σε σαφώς καθορισμένους ρόλους εργασίας και σε ισόρροπη κατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων
- ✓ να υπάρχει σαφής προσδιορισμός στόχων και μέσων, ώστε αφενός να διευκολύνεται ο προγραμματισμός και η εκπόνηση του έργου τους και αφετέρου να γίνεται εφικτή τόσο η αξιολόγησή του όσο και η αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων σε αυτές.

Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Τα κριτήρια που θα πρέπει να εφαρμοσθούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στο μάθημα της αγωγής στα ΜΜΕ ποικίλουν, όπως είναι εύλογο, με το είδος της εκάστοτε εργασίας/δραστηριότητας/δοκιμασίας. Γενικά, ωστόσο, μπορούμε να προτείνουμε ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να βασισθεί στην εκτίμηση του βαθμού (υψηλός, ικανοποιητικός, επαρκής) στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν να έχουν επιτύχει:

- ✓ αναγνώριση και κατανόηση των βασικών ειδολογικών μορφών και επικοινωνιακών συμβάσεων της μαζικής επικοινωνίας
- ✓ κατανόηση και ανάλυση των τρόπων με τους οποίους οι διαφορετικές μορφές της μαζικής επικοινωνίας απευθύνονται στο κοινό τους
- ✓ κριτική κατανόηση και αξιολόγηση της πληροφόρησης και της ενημέρωσης που προσφέρουν τα ΜΜΕ
- ✓ κριτική κατανόηση και ανάλυση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συναντούμε στα μηνύματα των ΜΜΕ
- ✓ κριτική αξιολόγηση των διαφορετικών προϊόντων και θεσμών των ΜΜΕ
- ✓ κατανόηση και αξιολόγηση των ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής που θέτει η κοινωνικά υπεύθυνη λειτουργία των ΜΜΕ
- ✓ κατανόηση και αξιολόγηση του ρόλου της ελευθεροτυπίας και του πλουραλισμού στη λειτουργία και τη διεύρυνση της δημοκρατίας
- ✓ κατανόηση και αξιολόγηση του ρόλου των τοπικών ΜΜΕ στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή, την οικονομική ανάπτυξη και την ποιότητα ζωής των τοπικών κοινωνιών
- ✓ έρευνα, συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση υλικού με τη μορφή κάποιου από τα είδη της μαζικής επικοινωνίας

- ✓ κατανόηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που επιδιώκονται και επιτυγχάνονται με την παραπάνω δραστηριότητα
- ✓ ανάπτυξη εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- ✓ αποτελεσματική συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Η τεχνική υποστήριξη του γνωστικού αντικείμενου της αγωγής στα ΜΜΕ προϋποθέτει την εξασφάλιση των ακόλουθων συσκευών:

- ✓ Τηλεόραση
- ✓ Βίντεο
- ✓ Βιντεοκάμερα
- ✓ Φωτογραφική μηχανή

2. Εξαιρετικά χρήσιμη κρίνεται επίσης η παρουσία ηλεκτρονικών υπολογιστών με σύνδεση στο Διαδίκτυο, καθώς έτσι διευκολύνεται σημαντικά η πρόσβαση των εκπαιδευομένων στα αρχεία των εφημερίδων, περιοδικών, φωτογραφικών πρακτορείων, καθώς και σε κόμβους όπου μπορούν να βρουν στοιχεία σχετικά με τα διάφορα θέματα των εργασιών τους. Ταυτόχρονα, γίνεται εφικτή η ενασχόλησή τους με τη δημιουργία ηλεκτρονικής εφημερίδας ή περιοδικού, καθώς και η ψηφιακή επεξεργασία (σύνθεση ή μοντάζ) των εικαστικών πονημάτων τους (διαφήμιση, βίντεο).

3. Για την εξασφάλιση του αναγκαίου για τη διδασκαλία και τις εργασίες των εκπαιδευομένων πρωτογενούς υλικού προτείνεται συνεργασία με τοπικές και εθνικές εφημερίδες/περιοδικά για την προσφορά δωρεάν αντιτύπων των φύλλων τους από τις επιστροφές τους.

4. Για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας προτείνεται συνεργασία με εκδότες επιλεγμένων περιοδικών για την προσφορά δωρεάν ή μειωμένης τιμής συνδρομών στους εκπαιδευομένους.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Τασούλα Βερβενιώτη

Εισαγωγή

Η εξελικτική πορεία του ανθρώπου, αντί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη σύμ-
πνοια και ανθρώπινη αλληλεγγύη, οδήγησε σε αυξανόμενες εθνικές, φυλετικές,
θρησκευτικές και ταξικές διακρίσεις. Τα φαινόμενα αυτά που έλκουν την αφετηρία
τους στον 16ο αιώνα επιταχύνθηκαν τον 19ο και πήραν μια πιο άγρια μορφή τον 20ο
αιώνα. Στη διάρκεια του 20ου αιώνα η Ευρώπη «των φώτων» έζησε δύο παγκόσμι-
ους ολοκληρωτικούς πολέμους και πολυαποφύλιους εμφύλιους, καθώς και τις αγριότη-
τες και ωμότητες των στρατοπέδων συγκέντρωσης και σωστά αποκλήθηκε «σκοτεινή
ήπειρος» (Mazower 2001).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, εποχή θεμελιωδών κοινωνικών αλλαγών, οι οποίες
συντελούνται με ραγδαίους ρυθμούς –λόγω της ανάπτυξης της νέας τεχνολογίας– ,
η κοινωνία μας, για να μειώσει τους ανταγωνισμούς και τις αντιπαλότητες, πρέπει να
προσφέρει σε όλη τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, οι οποίες θα τους
δώσουν την ευκαιρία να καλυτερέψουν τη ζωή τους. Και σε αυτήν την προσπάθεια
τον πρώτο ρόλο έχει η εκπαίδευση, αφού ένας από τους βασικούς σκοπούς της είναι
η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων των μελών της κοινωνίας, των
ανθρώπων-πολιτών. Η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να δώσει τη δυνατότητα σε
όλους να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην πολιτιστική, οικονομική,
πολιτική και κοινωνική ζωή, να γίνουν ενεργοί πολίτες .

Οι δεσμοί ανάμεσα στον ενεργό πολίτη και στην εκπαίδευση είναι στενοί. Η ει-
σαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ως συνέπεια της βιομηχανικής επανάστα-
σης, αποτέλεσε το κλειδί για τη δημιουργία μιας «νέας» πολιτικής ταυτότητας, γιατί
παρείχε τη βάση για μια πιο ενήμερη συμμετοχή. Σήμερα, η ενεργητική εμπλοκή των
ανθρώπων στα κοινά είναι μέρος ενός ευρύτερου σκεπτικού για την ιδιότητα του πο-
λίτη (citizenship), ο οποίος παίρνει τη ζωή και το μέλλον στα χέρια του¹.

¹ Το θέμα Education for Democratic Citizenship (Εκπαίδευση για μια δημοκρατική ιδιότητα του πο-
λίτη) έχει απασχολήσει και την Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιτροπή για την πολιτισμική συνεργασία (Council

Κεντρική επιδίωξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι η μάθηση να οδηγήσει στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Ο κοινωνικός γραμματισμός μπορεί και πρέπει να προσφέρει πολλή προς αυτήν την κατεύθυνση, γιατί σε τελευταία ανάλυση οι θεματικές του στοχεύουν στην ανάπτυξη του ανθρώπου ως μέλους της κοινωνίας, στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης, στον κοινωνικό γραμματισμό.

Αναγκαιότητα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου

Οι κοινωνικές επιστήμες αποτέλεσαν μια προσπάθεια των ανθρώπων να προσεγγίσουν τα κοινωνικά φαινόμενα, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους, με στόχο να προβάλουν μια παγκόσμια βάση για την κοινωνική γνώση και συνειδητοποίηση.

Ο Κοινωνικός Γραμματισμός είναι ένα νέο «μάθημα» και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του εδράζεται σε δύο κυρίως λόγους. Πρώτον στις μεταβατικές κοινωνικές συνθήκες τις οποίες διέρχεται η ανθρωπότητα, λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης. Δεύτερον στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ είναι ενήλικοι. Οι Προδιαγραφές Σπουδών του ΚΓ δεν μπορούσαν να είναι μια απλή προσαρμογή –για ενήλικους– των Προγραμμάτων Σπουδών των κοινωνικών επιστημών (Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνιολογία, Πολιτική Επιστήμη, Πολιτική Οικονομία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία), οι οποίες διδάσκονται στη μέχρι τώρα τυπική εκπαίδευση. Επιπλέον οι 18 μήνες σπουδών στα ΣΔΕ απέκλειαν κάθε προσπάθεια για μια στοιχειώδη κάλυψη της «ύλης», έστω και μιας κοινωνικής επιστήμης. Ο ΚΓ είναι ένα νέο γνωστικό αντικείμενο, μια επινόηση του καιρού του, μια προσπάθεια να

for Cultural Co-operation [CDCC]). Το 1996 πραγματοποιήθηκε μια Συνεδριακή Συνάντηση (Στρασβούργο 24-25 Ιουνίου 1996). Την επόμενη χρονιά το θέμα συζητήθηκε σε Σεμινάριο που διοργανώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Στρασβούργο 11-12 Δεκέμβρη 1997). Η γενική εισήγηση εκδόθηκε το 1998 (DECS/CIT(98) 7 def.) με τίτλο "Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens" (Διακήρυξη και πρόγραμμα της εκπαίδευσης για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, βασισμένο στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών). Η διακήρυξη αυτή, γνωστή και ως «Διακήρυξη της Βουδαπέστης» υιοθετήθηκε από την Επιτροπή των Υπουργών στις 7 Μαΐου 1999, στην 104η Συνεδρία. Βλ. και Project on "Education for Democratic Citizenship", Strasbourg, 17 July 2000 στο DECS/EDU/CIT (99) def 2, καθώς και DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Όσον αφορά τις στρατηγικές μάθησης βλ. DECS/EDU/CIT (2000) 16. Για τη διά βίου εκπαίδευση και την ιδιότητα του πολίτη βλ. DGIV/EDU/CIT (2000) 21.

καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων.

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ δε ζουν προστατευμένοι μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, όπως οι νεαροί μαθητές, αλλιά είναι ήδη πολίτες. Στις κοινωνικές τους επαφές και συναλληλαγές δεν αντιμετωπίζονται ως παιδιά που «θα μάθουν», αλλιά ως άτομα που ήδη έπρεπε να ξέρουν. Επιπλέον στη ζωή τους έχουν βρεθεί αντιμετώποι με δυσκολίες, αρρώστιες, κακουχίες, δυσπραγίες και τα έχουν βγάλει πέρα –άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με λιγότερη επιτυχία². Ο κοινωνικός γραμματισμός μπορεί και πρέπει να τους βοηθήσει να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Η πραγματικότητα αυτή διαφοροποιεί και τις διδακτικές μεθόδους. Το Πρόγραμμα Σπουδών του ΚΓ διαφέρει εντελώς από αυτό της μέχρι τώρα τυπικής εκπαίδευσης, όπως διαφέρουν και οι διδακτικές του πρακτικές. Η «από καθ' έδρας» διδασκαλία κάποιων γενικών επιστημονικών αρχών, ακόμα και της ιδιότητας του πολίτη (citizenhip), ξεκομμένα από το βίωμα και την εμπειρία, δεν είναι αρκετή για τους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ³.

Η διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η βασική επιδίωξη του κοινωνικού γραμματισμού περιλαμβάνει τρία επίπεδα:

1. Γνώση και κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία αγγίζουν άμεσα την εμπειρία και τα βιώματα των εκπαιδευομένων.
2. Απόκτηση της ικανότητας να χειρίζονται οι εκπαιδευόμενοι αυτές τις γνώσεις σε επιχειρησιακό επίπεδο, όταν δηλαδή τις χρειάζονται.
3. Προσπάθεια για επιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, καθώς και παροχή ενός πλαισίου για συνεχή μάθηση, ώστε και μετά την αποφοίτησή τους να συνεχίσουν να είναι ενεργοί πολίτες στηριζόμενοι σε επιστημονικές αρχές και μεθόδους.

Θεωρούμε ότι τα τρία παραπάνω επίπεδα κερδίζονται σωστότερα και καλύτερα μέσα από την πράξη και ότι οι θεωρητικές γνώσεις ανακαλύπτονται και αποκα-

² Για την εκπαίδευση ενηλίκων ενδεικτικά αναφέρω: Rogers (1998), Δούκας. (2003).

³ Για την εκμάθηση της ιδιότητας του πολίτη στη Μεγάλη Βρετανία βλ. The National Curriculum of England, www.nc.uk.net. Υπάρχει επίσης ένας οδηγός για δασκάλους που έχει συνταχθεί από το Qualifications and Curriculum Authority (QCA) και το Department for Education and Skills (DfES) στο: http://www.standards.dfes.gov.uk/word/secondarieschemes/ks3_teachers_guide.doc.

λήπτονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδακτική πρακτική του ΚΓ εδράζεται στις βιωμένες εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, καθώς και στην επικαιρότητα.

Καθορισμός αντικειμένου

Το γνωστικό περιεχόμενο του κοινωνικού γραμματισμού είναι ευρύτατο: οι πολύμορφες σχέσεις αλληλεπίδρασης των ατόμων εν κοινωνία. Σήμερα, αυτές ερευνώνται από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών επιστημών: της Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Πολιτικής Επιστήμης, της Πολιτικής Οικονομίας, της Φιλοσοφίας και της Ψυχολογίας. Στον ΚΓ η γνωστική ομπρέλα κάτω από την οποία τελούν όλες οι παραπάνω επιστήμες είναι η Κοινωνιο-πολιτισμική Ανθρωπολογία (Socio-cultural Anthropology), γιατί εμπεριέχει όλες τις θεματικές και τις μεθόδους προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων.

Στον ΚΓ οι επιστήμες δε χωρίζονται, γιατί ο χωρισμός των επιστημών έχει αξία μόνο όταν εξυπηρετεί τις ανθρώπινες ανάγκες, όταν βοηθά τους ανθρώπους να αξιοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις γνώσεις τους. Το εύρος των επιστημών το οποίο καλύπτει ο ΚΓ μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει απελευθερωτικά και όχι καταπιεστικά, όπως για παράδειγμα να αποστηθίσουν οι εκπαιδευόμενοι ένα συγκεκριμένο ποσό γνώσεων. Οι Προδιαγραφές Σπουδών του ΚΓ λειτουργούν με την επίγνωση ότι καμία από τις κοινωνικές επιστήμες δεν μπορεί να διδαχθεί επαρκώς θεωρητικά – στο υπάρχον χρονικό διάστημα –, όπως και σε κανένα άλλο πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης.

Η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι ολιστική, δηλαδή να μην πριμοδοτεί τις μονομερείς οπτικές θεάσεις των ζητημάτων, τη μονοθεματικότητα, την εξειδικευμένη γνώση, αλλά να είναι διαθεματική. Ο ΚΓ είναι «αφ'εαυτού» διαθεματικός, αλλά και προσφέρεται για διαθεματικές συνεργασίες με τους άλλους γραμματισμούς.

Ο ΚΓ αξιοποιεί το σύνολο των μεθόδων προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων, αντλεί από όλες τις κοινωνικές επιστήμες γνώσεις, μεθόδους και κοινωνικές εμπειρίες, γιατί ο στόχος του είναι να δώσει τους εκπαιδευόμενους εκείνα τα εφόδια που θα τους κάνουν περισσότερο ενημερωμένους, υπεύθυνους, συνειδητοποιημέ-

vous και, άρα, ενεργούς πολίτες. Ο κοινωνικός γραμματισμός μυεί τους εκπαιδευόμενους στις κοινωνικές επιστήμες, ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη ζωή τους και, επιπλέον, τους παρέχει τη δυνατότητα να προσφεύγουν και να απευθύνονται σε αυτές και μετά την αποφοίτησή τους.

Συνοδικά το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ, οι πολυγραμματισμοί, αποτελεί μια «δεύτερη ευκαιρία», μια νέα οπτική για την εκπαίδευση. Η πολυπληθότητα των γνωστικών αντικειμένων καθώς και η ευρύτητα του περιεχομένου του ΚΓ αποτελεί μια πρό(σ)κλήση για μια ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της βιωμένης εμπειρίας που μετουσιώνεται σε γνώση.

Ωστόσο, το πέρασμα από το επιμέρους στο πιο γενικό δεν είναι ούτε απλό ούτε εύκολο. Αξίζει, γι αυτό το λόγο, να διαγράψουμε –εν τάχει– το πλαίσιο δράσης κάθε κοινωνικής επιστήμης, εντοπίζοντας παράλληλα τις συγγένειες και τις σχέσεις της με τις άλλες, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να γίνουν αντιληπτές οι πολυποικίλες διαστάσεις των κοινωνικών φαινομένων και οι ποικίλες προσεγγίσεις τους.

Ανθρωπολογία

Η Ανθρωπολογία ως επιστήμη προσπαθεί να διαπεράσει τα σύνορα ανάμεσα στις φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές και να εξερευνήσει τις βιολογικές, γλωσσικές, υλικές και συμβολικές διαστάσεις της ανθρωπότητας σε όλες της τις μορφές. Το αντικείμενό της είναι ευρύτατο. Σε αυτό συμπεριλαμβάνεται η κουλτούρα, οι άνθρωποι, οι κοινωνίες, τα σύμβολα και τα νοήματα αλλιά έχει χρησιμοποιηθεί και ως μέσο για τη διεκδίκηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ασχολείται με τη μελέτη των πολιτισμών τόσο σε «εξωτικές» κοινωνίες όσο και στις οικονομικά αναπτυγμένες. Ερευνά σύγχρονα φαινόμενα, όπως για παράδειγμα τη βία στα γήπεδα, αλλιά συχνά και την αρχαιότητα ή το μεσαίωνα. Την ενδιαφέρουν όλα τα πολιτισμικά στοιχεία μιας κοινωνίας: τα έθιμα και οι τελετές (τα Αναστενάρια, το μάτι και το ξεμάτιασμα, η βεντέτα), οι εθνότητες αλλιά οι εθνοτικές διαφορές και συγκρούσεις (εμφύλιοι πόλεμοι, μειονότητες), η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των μεταναστών αλλιά και των βιομηχάνων, η θέση και ο ρόλος της γυναίκας και του άντρα σε μια κοινωνία, η υποκειμενικότητα κτλ.

Κεντρική στη σύγχρονη ανθρωπολογία είναι η άποψη ότι η ανθρώπινη φύση ισοδυναμεί με την «κουλτούρα», με άλλα λόγια ότι το ανθρώπινο είδος έχει αναπτύξει μια ικανότητα να συλλαμβάνει τον κόσμο με σύμβολα, να διδάσκει και να μαθαίνει μέσω κοινωνικών συμβόλων και να τον μετασχηματίζει μέσω αυτών των συμβολισμών.

Η Ανθρωπολογία είναι μια σχετικά καινούρια επιστήμη και μόλις πρόσφατα εντάχθηκε στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Αρχικά υπήρξε το δημιουργικό αποτέλεσμα των ερευνών των κοινωνιολόγων και των ψυχολόγων σε μη βιομηχανικές κοινωνίες, αλλά δε σταμάτησε μόνο εκεί. Το αντικείμενο της μελέτης της είναι ίδιο με της Κοινωνιολογίας (άνθρωπος – κοινωνία), αν και εστιάζεται περισσότερο στον άνθρωπο. Μια άλλη ομοιότητα μαζί της είναι ότι αποδομεί και αμφισβητεί κοινωνικές καταστάσεις και πρακτικές. Η ανάπτυξή της υπήρξε ραγδαία και σήμερα διακρίνεται σε πολλούς κλάδους, ανάλογα με τα ζητήματα που ερευνά: Κοινωνική Ανθρωπολογία (Social Anthropology), Πολιτισμική (Cultural Anthropology), Ανθρωπολογία της Βίας (Anthropology of Violence), του Σώματος (Anthropology of the Body) κ.ά.

Ο πιο σημαντικός κλάδος της είναι η Πολιτισμική Ανθρωπολογία, που ονομάζεται και Κοινωνιο-πολιτισμική Ανθρωπολογία (Socio-cultural Anthropology). Λειτουργεί περισσότερο ως ενιαία κοινωνική επιστήμη, υπερβαίνει αφομοιώνοντας τις παραδοσιακά τεμαχισμένες προσεγγίσεις των κοινωνικών φαινομένων και πριμοδοτεί την πολυδιάσταση προσέγγισή τους, έχοντας επίγνωση της εξαιρετικής συνθετότητας των φαινομένων αυτών. Ειδικότερα ερευνά κοινωνικές συμπεριφορές και απόψεις: τις σχέσεις συγγένειας και τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην οικογένεια, τα κοινωνικά δίκτυα (πελατειακές σχέσεις, άτυπα δίκτυα στη γειτονιά), την ανάπτυξη της γλώσσας, την ανάπτυξη των ανταλλαγών, το γάμο, την προίκα, τα πολιτικά συστήματα, τις θρησκευτικές τελετές, τη μετανάστευση, τις οικονομικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Καλύπτει σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα των κοινωνικών επιστημών⁴.

⁴ Για την Κοινωνική Ανθρωπολογία βλ. www.wikipedia.org/wiki/Anthropology και στις ιστοσελίδες του Πανεπιστημίου του Σάσσεξ: <http://www.sussex.ac.uk/Units/TLDU/LM/LMissue6/item5.html>.

Κοινωνιολογία

Η κοινωνιολογία μελετά τα ανθρώπινα όντα μέσα στο κοινωνικό τους περιεχόμενο. Είναι μια τεράστια αλήθ και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα επιστήμη. Στοχεύει να κατανοήσει τον τρόπο που «δουλεύει» μια κοινωνία. Ερευνά τις δομές και τα πολιτισμικά στοιχεία των διαφόρων κοινωνιών σε όλο τον κόσμο και σε όλες τις χρονικές περιόδους. Ασχολείται με την ανάλυση των κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια, η πολιτική, η εκπαίδευση, η οικονομία, η θρησκεία ή τα ΜΜΕ. Διερευνά τις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες, τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την κοινωνικοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα, τη θρησκεία. Παρατηρεί τις καθημερινές εμπειρίες των κοινωνικών ομάδων –εργάτες ή γιάπηδες, χωρικοί ή νοσοκόμες– και προσπαθεί να τις ερμηνεύσει. Ασχολείται με κρίσιμα φιλοσοφικά θέματα αλήθ και με το πώς μπορεί να γίνει η μελέτη της κοινωνίας. Ασχολείται με τα επίκαιρα ερωτήματα και διλήμματα της εποχής μας. Αμφισβητεί τις υπάρχουσες παραδοχές και απόψεις για την κοινωνία. Η κοινωνιολογική θεωρία διαθέτει ποικίλες οπτικές για να «κοιτάει» την κοινωνία, όπως η συναίνεση και η σύγκρουση, αλήθ και η κοινωνική δράση, με τις οποίες προσπαθεί να εξηγήσει τις κοινωνικές λειτουργίες⁵.

Ιστορία

Η Ιστορία αποτελεί το ενοποιητικό στοιχείο όλου του Προγράμματος Σπουδών του κοινωνικού γραμματισμού, γιατί η Ιστορία μελετά την πορεία μέσα στο χρόνο των κοινωνιών και των ατόμων που ζουν σε αυτές. Οι άνθρωποι, οι κοινωνίες, καθώς και οι υλικές βάσεις πάνω στις οποίες αυτές στηρίζονται, αλήθ και οι ιδεολογίες έχουν ένα παρελθόν, μια ιστορικότητα. Η Ιστορία συνδέεται άμεσα τόσο με τις ανθρωπιστικές σπουδές (με τη λογοτεχνία και την τέχνη) όσο και με τις κοινωνικές επιστήμες. Η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία, η Πολιτική Επιστήμη, η Πολιτική Οικονομία και η Γεωγραφία συνεπικουρούν τη σπουδή της Ιστορίας και βοηθούν τους εκπαιδευμένους να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, καθώς και τους άλλους ανθρώπους που βρίσκονται έξω από αυτήν.

⁵Για τον ορισμό της Κοινωνιολογίας και των επι μέρους επιστημών της βλ. www.wikipedia.org/wiki/Sociology, www.hewett.norfolk.sch.uk/curric/soc/theory.htm. Άλλες χρήσιμες συνδέσεις: <http://www.angelfire.com/or/sociologyshop/socsnip.html>, SocioSite at University of Amsterdam και <http://www.theory.org.uk> social theory for fans of popular culture.

Στον ΚΓ η έμφαση αξίζει να δίνεται στην κοινωνική και τοπική ιστορία⁶.

Γεωγραφία

Σε κάποιες χώρες, όπως η Γαλλία, το μάθημα της Γεωγραφίας διδάσκεται μαζί με την Ιστορία, γιατί τα γεγονότα (στρατιωτικά, πολιτικά, πολιτισμικά) δημιουργούνται μέσα σε συγκεκριμένους γεωγραφικούς χώρους, οι οποίοι ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικούς χώρους. Οι τόποι και οι άνθρωποι, το ανθρώπινο και το φυσικό περιβάλλον είναι αξεδιόλητα συνδεδεμένα. Η Γεωγραφία δεν ερευνά απλώς τι υπάρχει πάνω στη γη, αλλά και γιατί υπάρχει σε αυτόν τον τόπο και όχι σε άλλο, ανεξάρτητα αν η αιτία οφείλεται στη φύση ή στους ανθρώπους. Εξετάζει επίσης και τα αποτελέσματα αυτών των διαφορών⁷.

Πολιτική Επιστήμη

Παλιότερα η Πολιτική Επιστήμη θεωρείτο η «κορωνίς» των επιστημών, γιατί ασχολιόταν με την πολιτική, με τη διακυβέρνηση. Ενώ οι ιστορικοί προσπαθούν να ερευνήσουν το παρελθόν, οι πολιτικοί επιστήμονες προσπαθούν να φωτίσουν την πολιτική του παρόντος και να διαγράψουν αυτή του μέλλοντος.

Η Πολιτική Επιστήμη, συγκριτικά με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, έχει τα λιγότερο καθορισμένα πλαίσια και τα ευρύτερα ενδιαφέροντα. Η Πολιτική Επιστήμη συνδέεται άμεσα με την Οικονομία, την Ιστορία και την Κοινωνιολογία. Η Πολιτική και η Οικονομική επιστήμη επικαλύπτονται, αφού η οικονομία και η πολιτική βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση. Η Πολιτική Επιστήμη μπορεί να είναι συγκριτική (ανάμεσα σε διάφορα έθνη – κράτη), να ασχολείται με τη διεθνή πολιτική, αλλά και με την πολιτική φιλοσοφία ή τις πολιτικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα τη βία. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι Διεθνείς Σχέσεις (νομικό πλαίσιο, οικονομία, κοινωνιολογία), αν και αποτελούσαν τμήμα της Πολιτικής Επιστήμης, αυτονομήθηκαν.

⁶ Για την Ιστορία βλ. www.wikipedia.org/wiki/History. Για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα βλ. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). Για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην ΕΕ βλ. Parliamentary Assembly of the Council of Europe (1996). Για το θέμα της μνήμης και των μνημείων βλ. Mangot (1998).

⁷ Για τη Γεωγραφία βλ. www.wikipedia.org/wiki/Geography, καθώς και στο Πρόγραμμα Σπουδών της Μ. Βρετανίας www.nc.uk.net/nc/contents/Gr.

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της βρίσκεται βέβαια η πολιτική. Συχνά όμως οι πολιτικοί επιστήμονες μελετούν εργατικές ενώσεις, συνεταιρισμούς και άλλου είδους οργανώσεις, οι οποίες δεν επιδρούν άμεσα στην παραγωγή του νομικού πλαισίου ή των πολιτικών αποφάσεων, αλλά έχουν μια δομή και πορεία παρόμοια με μιας κυβέρνησης, στο επίπεδο των διασυνδέσεων και της εξουσίας. Οι πολιτικοί επιστήμονες ασχολούνται με μια ποικιλία θεμάτων όπως το Σύνταγμα και τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, οι εκλογές και οι εκλογικές συμπεριφορές, η κοινή γνώμη (για θέματα που αφορούν την κοινωνική ασφάλεια ή την εξωτερική πολιτική), αλλά και ο ρόλος των θεσμών: ο θεσμός της οικογένειας και το Οικογενειακό Δίκαιο, το Κοινοβούλιο ή η σχέση της δικαστικής με την εκτελεστική εξουσία κτλ.⁸

Πολιτική Οικονομία – Οικονομική Επιστήμη

Η σύγχρονη οικονομική σκέψη θεωρεί ως αφετηρία της τον Άνταμ Σμιθ (τέλος 18ου αιώνα). Εκφράζεται με δύο όρους: Πολιτική Οικονομία και Οικονομική/ές Επιστήμη/ες (Οικονομία/Οικονομικά). Πολλοί θεωρούν τους δύο όρους ταυτόσημους, αλλά άλλοι δίνουν στην Πολιτική Οικονομία μια ευρύτερη έννοια. Ο τρόπος χρήσης των δύο αυτών όρων δείχνει ανάγλυφα τον τρόπο που οι διάφορες επιστήμες διαμορφώνονται μέσα στην ιστορική διαδρομή. Ο όρος Πολιτική Οικονομία είναι παλαιότερος και χρησιμοποιείτο κυρίως για να επισημάνει την εφαρμογή της οικονομίας στην πολιτική. Από τις αρχές του 20ου αιώνα όμως είχε επικρατήσει ο όρος Οικονομική/ές Επιστήμη/ες (Οικονομία/Οικονομικά). Ωστόσο, στη δεκαετία του 1960 η Σχολή του Σικάγο και οι ριζοσπάστες οικονομολόγοι (μαρξιστές, μετά- κεϋνσιανοί) «επέστρεψαν» στον παλιότερο όρο Πολιτική Οικονομία και του έδωσαν ένα ευρύτερο περιεχόμενο.

Σε γενικές γραμμές η Πολιτική Οικονομία ασχολείται με τους νόμους που αφορούν την παραγωγή, τη συσσώρευση, τη διανομή και την κατανάλωση των αγαθών. Οι νόμοι αυτοί δεν είναι φυσικά φαινόμενα, αλλά αποτέλεσμα της δράσης των ανθρώπων σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Προσπαθεί να απαντήσει στα ερω-

⁸Για την Πολιτική Επιστήμη βλ. www.wikipedia.org/wiki/Political_science και European consortium for political research <http://www.essex.ac.uk/ecpr/>. Για τα ανθρώπινα δικαιώματα πολύ χρήσιμα είναι τα βιβλία για το μαθητή και για τον καθηγητή/τρια του ΚΕΜΕΤΕ (Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ) (2000).

τήματα που έχουν σχέση με το εμπόριο, τις οικονομικές συναλλαγές, τις τιμές, τον τιμάρημο, το κόστος, τους μισθούς. Η Οικονομία διακρίνεται σε Μίκρο-οικονομία, η οποία αναφέρεται σε άτομα και εταιρίες, και Μάκρο-οικονομία, η οποία αντιμετωπίζει την οικονομία ως ένα σύνολο και ασχολείται με το εισόδημα, την απασχόληση και τον πληθωρισμό⁹.

Φιλοσοφία

Ο ορισμός της Φιλοσοφίας αποτελεί από μόνος του ένα φιλοσοφικό πρόβλημα. Μιλώντας γενικά μπορούμε να πούμε ότι η Φιλοσοφία μελετά τις έννοιες και προσπαθεί να δώσει τους ορισμούς στα πιο βασικά και θεμελιακά «πιστεύω», τις παγκόσμιες όψεις των πραγμάτων όπως η ύπαρξη, στις καθολικές αξίες όπως η καλώςσύνη, αλλά και σε προβλήματα όπως η ελευθερία της βούλησης. Οι σπουδές της Φιλοσοφίας δεν περιλαμβάνουν μόνο τις έννοιες της ύπαρξης, της καλώςσύνης, της γνώσης ή της αισθητικής. Συμπεριλαμβάνουν επίσης και ερωτήματα όπως «Τι σημαίνει καλός;» ή «Είναι πάντα η γνώση εφικτή;» ή «Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο μυαλό και στο σώμα;». Η Φιλοσοφία είναι μια διανοητική ενασχόληση που μπορεί να αφορά ένα επίκαιρο αλλά και ένα ιστορικό ή κοινωνικό ή οικονομικό ζήτημα.

Στη λαϊκή της εκδοχή η Φιλοσοφία είναι η αγάπη για τη σοφία και ο φιλόσοφος είναι ένας σοφός άνθρωπος, δηλαδή «μετρημένος», που έχει φιλοσοφήσει (έχει σκεφτεί από όλες τις απόψεις) ένα θέμα. Στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι δε χρειάζεται να αποστηθίσουν τις απόψεις των διαφόρων φιλοσοφικών σχολών από τους Προσωκρατικούς ως τις μέρες μας, αλλά να σταθούν με προσοχή στην εξέταση της δικής τους φιλοσοφίας για τη ζωή, με βάση την οποία πορεύονται έως σήμερα¹⁰.

Ψυχολογία

Η Ψυχολογία είναι μια εφαρμοσμένη επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη και την επέμβαση σε διανοητικά προβλήματα και διαδικασίες καθώς και σε θέματα

⁹ Για την Πολιτική Οικονομία βλ. www.wikipedia.org/wiki/Political_economy, www.wikipedia.org/wiki/Economics, καθώς και John Elliot Cairnes "The Character and Logical Method of Political Economy" στο www.econlib.org/library/Cairnes/crnPE1.html

¹⁰ Βλ. και ορισμό της Φιλοσοφίας, αλλά και βασικές έννοιες, θεωρίες και θεματικές στην Εγκυκλοπαίδεια Wikipedia: http://www.wikipedia.org/wiki/Definition_of_philosophy.

συμπεριφοράς. Οι ψυχολόγοι εξετάζουν επίσης την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες, καθώς και ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και το περιβάλλον τους. Η ρίζα της λέξης Ψυχολογία αναφέρεται στην ψυχή και από μερικούς θεωρείται ότι μελετά και θεραπεύει την ψυχή, προσδίδοντάς της μια μεταφυσική διάσταση. Η μοντέρνα ψυχολογία ασχολείται περισσότερο με τη μελέτη της συμπεριφοράς των ατόμων και των ομάδων, με τις γνωστικές λειτουργίες (μάθηση, μνήμη), με τα συναισθήματα, την προσωπικότητα και τις ατομικές διαφορές. Εξετάζει το άτομο στην κοινωνία, στην εργασία και στην παραγωγή.

Η Ψυχολογία παραδοσιακά διαπλέκεται με την Κοινωνιολογία, την Ανθρωπολογία και τη Φιλοσοφία. Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα θεωρείτο κλάδος της Φιλοσοφίας. Όπως και η Φιλοσοφία, ασχολείται με το νου του ανθρώπου, αλλά τον εξετάζει με διαφορετικό τρόπο. Οι ομοιότητες με την Κοινωνιολογία και την Ανθρωπολογία εδράζονται κυρίως στη σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον¹¹.

Σκοπός

Στο υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –παρά τους πειραματισμούς της «ευέλικτης ζώνης» στο Γυμνάσιο– υπερισχύει η άποψη του σαφούς διαχωρισμού των μαθημάτων. Οσον αφορά τις Κοινωνικές Επιστήμες, όχι μόνο βρίσκονται στο «περιθώριο», αλλά και αντιμετωπίζονται αποσπασματικά σαν να ήταν ξεκομμένες η μία από την άλλη.

Η Ιστορία είναι το μόνο μάθημα που διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου δύο ώρες την εβδομάδα (στην Γ΄ Γυμνασίου τρεις ώρες) με στόχο να καλυφθεί μία ύλη από την προϊστορική εποχή ως τις μέρες μας. Η Γεωγραφία διδάσκεται στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, χωρίς σύνδεση με την Ιστορία, την Οικονομία, την Πολιτική Επιστήμη ή την Κοινωνιολογία. Η Πολιτική Επιστήμη ως «Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή» διδάσκεται δύο ώρες στη Β΄ Γυμνασίου και ως «Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους πολιτικούς θεσμούς» δύο ώρες στη Β΄ Λυκείου. Οι «Αρχές Οικονομίας» δύο ώρες στην Α΄ Λυκείου και ως μάθημα επιλογής «Αρχές Οικονομικής θεωρίας» στη Γ΄ Λυκείου. Οι «Αρχές Φιλοσοφίας» είναι μάθημα υποχρεωτικό μόνο για τη Θεωρητική Κατεύθυνση στη Β΄ Λυκείου και η Κοινωνιολογία και η

¹¹ Για την Ψυχολογία βλ. www.wikipedia.org/wiki/Phychology

Ψυχολογία αποτελούν και αυτές μαθήματα επιλογής. Ο σκοπός της διδακτικής πράξης είναι να «καλυφθεί» η διδακτέα ύλη. Τα αποτελέσματα είναι αβέβαια και επισηφαλή όσον αφορά και την «κάλυψη» της ύλης και τους στόχους που έχουν τεθεί για κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Στα ΣΔΕ ο σκοπός του κοινωνικού γραμματισμού είναι εντελώς διαφορετικός. Με δεδομένο τον περιορισμό του χρόνου (τέσσερα εξάμηνα) και την αδυναμία κάλυψης μιας οποιαδήποτε ύλης (με την έννοια ενός εγχειριδίου βασικών γνώσεων), οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με τις επιστημονικές θεωρίες και μεθόδους μελέτης των κοινωνικών φαινομένων στο ποσοστό που αυτές εμπλέκονται στα ενδιαφέροντά τους, συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, αποτελούν καθημερινές πρακτικές ή θέματα-ζητήματα που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο, που είναι επίκαιρα.

Ο ΚΓ δε στοχεύει να δώσει μια γεύση γνώσης όλων των κοινωνικών επιστημών, αλλά να συγκροτήσει σε θεωρητική βάση τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευομένων. Οι γνώσεις οι οποίες παρέχονται δεν ιεραρχούνται εκ των προτέρων, ούτε προκαθορίζονται από κάποια αυθεντία: να μάθουν πρώτα τους «θεμελιωτές» της τάδε επιστήμης, στη συνέχεια τις θεωρίες που διαμορφώθηκαν και τέλος να φτάσουμε στο «διά ταύτα». Ξεκινούμε από το «διά ταύτα», το οποίο αφορά άμεσα τους εκπαιδευομένους και προχωρούμε προς τις έννοιες και τις θεωρίες στο βαθμό που το ενδιαφέρον της ομάδας-τάξης συνεχίζεται. Αν χρειασθεί επανερχόμαστε.

Η προσέγγιση του ΚΓ είναι ολιστική. Ο επιμερισμός των αντικειμένων ή των αναλυτικών κατηγοριών είναι πρακτικός, αλλά δεν πρέπει να μας διαφεύγει την προσοχή ότι δεν έχει νόημα παρά μόνο ως μέρος ενός ευρύτερου οργανικού συνόλου, μιας ολιστικής μάθησης ενός ευρύτερου στόχου που δεν είναι άλλος από την ιδιότητα του πολίτη. Ο κοινωνικός γραμματισμός δε σκοπεύει να «βγάλει την ύλη», αλλά να «μορφώσει» ενεργούς πολίτες. Θεωρεί ότι η «επαφή» των ατόμων με την επιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων είναι ζωτική σε μια δημοκρατική κοινωνία, ότι θα οδηγήσει τους εκπαιδευομένους σε μεγαλύτερη και σωστότερη κατανόηση του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν και ότι θα τους δώσει τη δυνατότητα επέμβασης πάνω σε αυτήν την πραγματικότητα, είτε τους αφορά προσωπικά είτε ως μέλη της κοινωνίας.

Στον ΚΓ οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά για να είναι ενήμεροι συμμετοχοί στη δημιουργία του μέλλοντος της χώρας μας. Ωστόσο η βασική ιδέα μιας σύγχρονης δημοκρατικής πολιτείας δεν είναι μόνο η ενεργητική συμμετοχή, η υποστήριξη της μάθησης, της υπευθυνότητας, της κοινής ταυτότητας αλλά και της γνώσης των άλλων πολιτισμών. Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία όπου ζούμε, μοιραζόμαστε –κυρίως μέσω των ΜΜΕ– όχι μόνο τα γεγονότα (μια γιορτή ή ένα σεισμό) αλλά και τα αισθήματα των ανθρώπων που τα βιώνουν, έστω και αν βρίσκονται στην άλλη άκρη του πλανήτη μας. Ο κάθε άνθρωπος αλλά και το κάθε έθνος αποτελεί μέρος αυτής της παγκόσμιας κοινωνίας και όχι μια ξεκομμένη νησίδα.

Ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ο ΚΓ δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά ελληνοκεντρικός και/ή εθνοκεντρικός. Η επιβεβαίωση των δημοκρατικών αξιών και των κοινωνικών πρακτικών βαίνει παράλληλα με το σεβασμό τόσο των ομοιοτήτων όσο και των διαφορών μας με τους «άλλους». Σε καιρούς κοινωνικών αλλαγών χρειαζόμαστε το σταθερό έδαφος που παρέχουν αυτές οι αξίες, γιατί αποτελούν τη βάση της αναγνώρισης της κοινωνικής πραγματικότητας στο «μικρό πλανητικό χωριό μας», στο οποίο η σημασία του ενεργού πολίτη εκτείνεται πολύ πέρα από τις τοπικές κοινωνίες και τα εθνικά σύνορα.

Επιμέρους στόχοι – δεξιότητες

Ο κοινωνικός γραμματισμός λόγω της πολυπληθότητας των γνωστικών αντικειμένων του είναι απαραίτητο να ξεκινήσει και να συνδυασθεί με τις υπάρχουσες εμπειρίες των εκπαιδευομένων, στις οποίες θα δώσει τη δυνατότητα να συγκροτηθούν σε γνώση. Οι γενικεύσεις δεν έχουν νόημα χωρίς εμπειρικές αναφορές. Δεν υπάρχει μάθηση χωρίς προσωπικό ενδιαφέρον. Στον κοινωνικό γραμματισμό δίνεται έμφαση στις στρατηγικές μάθησης, στον τρόπο που μαθαίνουν. Στην εξεύρεση και εφεύρεση εκείνων των θεμάτων που θα αγγίζουν μια ευρύτερη σειρά ενδιαφερόντων και θα ανοίξουν «παράθυρα» στη γνώση και στη συνειδητοποίηση. Τα θέματα τα οποία διαπραγματεύονται οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ έχουν πάντα σχέση με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους.

Τα στάνταρ μάθησης του κοινωνικού γραμματισμού πρέπει να είναι σχεδια-

σμένα έτσι ώστε οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη διάρκεια της διδακτικής πράξης να παράγουν/δημιουργούν *δεξιότητες*. Οι δεξιότητες ως μικρές, σαφώς προσδιορισμένες, παρατηρήσιμες ενότητες συμπεριφοράς ή δράσης εντάσσονται και ενσωματώνονται μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική. Η τάξη, ως ομάδα εργασίας, προσφέρει ευκαιρίες για να εξασκήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις ικανότητές τους, αλλήλα και να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες. Είναι κοινός τόπος ότι οι δεξιότητες δεν αποκτώνται εν κενώ αλλήλα μόνο μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Κανείς δεν έμαθε ποδήλατο διαβάζοντας τις οδηγίες ενός εγχειριδίου. Ακόμα και το διάβασμα το μαθαίνει κανείς μόνο διαβάζοντας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν μέσα στην «τάξη» εκείνες τις συνθήκες οι οποίες θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση βασικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και προσωπικών δεξιοτήτων¹².

Πιο συγκεκριμένα να μπορούν:

- ✓ να μετέχουν σε συζητήσεις, αλλήλα και να οργανώνουν συζητήσεις
- ✓ να επιχειρηματολογούν διαμορφώνοντας και υπερασπίζοντας απόψεις
- ✓ να υπερασπίζονται τον εαυτό τους
- ✓ να αποδέχονται διαφορετικές απόψεις και να σκέφτονται με όρους συναίνεσης αντί για πόλωσης
- ✓ να διαπραγματεύονται
- ✓ να προγραμματίζουν και να οργανώνουν σχέδια δράσης (projects), αλλήλα και κάθε είδους δραστηριότητα
- ✓ να ηγούνται αλλήλα και να δουλεύουν ομαδικά: να συνεργάζονται μεταξύ τους
- ✓ να είναι ευέλικτοι: να τα βγάζουν πέρα με τις απρόβλεπτες αλλαγές και να προσαρμόζονται σε μη προβλέψιμες καταστάσεις
- ✓ να μάθουν να παρουσιάζουν τα σχέδια δράσης τους (projects), αλλήλα και να αυτοπαρουσιάζονται
- ✓ να μάθουν τρόπους συμπεριφοράς σε μια συνέντευξη ή τρόπους απάντησης σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη
- ✓ να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση
- ✓ να προχωρούν σταδιακά προς την επίλυση των προβλημάτων, είτε αυτά αφορούν την καθημερινή ζωή είτε την εκπαιδευτική διαδικασία είτε το επάγγελμα

¹² Για το θέμα των στόχων βλ. «Four Types of Learning Goals: knowledge, skills, dispositions, and feelings» στο <http://www.project-approach.com/foundation/goals.htm>

- ✓ να μη διστάζουν να παίρνουν αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα
- ✓ να μη φοβούνται αλληλά να αντιμετωπίζουν τα αισθήματα και τις αισθήσεις τους
- ✓ να μάθουν πώς να μαθαίνουν: να μπορούν να βρουν τις πληροφορίες τις οποίες χρειάζονται.

Εκτός από τις δεξιότητες, η εκπαιδευτική πράξη πρέπει να τους παρέχει και ένα πλέγμα γνώσεων, χωρίς να ξεχνάμε ότι οι γνώσεις κατοχυρώνονται και αφομοιώνονται μόνο όταν αγγίζουν τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων. Σε γενικές γραμμές:

- ✓ να μπορούν να τοποθετούν τους ανθρώπους (και τον εαυτό τους), τις ιδέες και τα γεγονότα μέσα σε μια χρονική προοπτική, να αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες σχηματισμού και μετασχηματισμού τους, ώστε να αποκτήσουν πιο σαφή αντίληψη για τις κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βιώνουν
- ✓ να εφοδιασθούν με τα νοητικά εκείνα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να τα βγάλουν πέρα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις και τους κοινωνικούς ρόλους
- ✓ να είναι ενημερωμένοι και να έχουν υπεύθυνη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή
- ✓ να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και αντιμετωπίζουν τη ζωή, τους ανθρώπους και τα γεγονότα
- ✓ να αποκτήσουν κριτική σκέψη και να βγάζουν συμπεράσματα βασισμένα σε προσεκτική εξέταση των γεγονότων
- ✓ να κατανοούν και να αναλύουν μια πληροφορία, καθώς και να «διαβάζουν» μια κοινωνική στατιστική, ένα βιβλίο ή ένα άρθρο και να εξάγουν συμπεράσματα.

Ο κοινωνικός γραμματισμός, κάτω από την ομπρέλα της Κοινωνιο-πολιτισμικής Ανθρωπολογίας, έχει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ένα μεγάλο φάσμα αλληλοδιαπλεκόμενων γνώσεων. Όλα τα θέματα με τα οποία ασχολείται είναι διαθεματικά. Δεν αφορούν μία επιστήμη «καθ' εαυτήν». Η κατανόηση, για παράδειγμα, της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία μπορεί να γίνει μέσα από ένα θέμα επικαιρότητας, όπως ένας σεισμός. Σε αυτό το «μάθημα» θα χρησιμοποιηθεί και η Γεωγραφία και η Ιστορία και η Οικονομία κ.ο.κ.

Με αυτό το σκεπτικό έχει νόημα, μετά το πέρας των σπουδών των εκπαιδευο-

μένων στα ΣΔΕ, οι προσδοκώμενοι στόχοι να καταγραφούν κατά επιστήμη, μόνο και μόνο γιατί η μέχρι τώρα πρακτική –εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων– λειτουργούσε μέσα σε αυτήν τη λογική, στην οποία είμαστε εθισμένοι και την οποία είναι δύσκολο να υπερπηδήσουμε. Γι αυτό, σε κάθε θέμα-ενότητα, διευκολύνει να εντοπίζεται η εμπλοκή των συγκεκριμένων επιστημών και να καθορίζονται οι επιμέρους στόχοι. Αναλυτικά οι προσδοκώμενοι στόχοι κατά κοινωνική επιστήμη είναι:

στην Κοινωνιολογία

- ✓ να κατανοήσουν την ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Να αντιληφθούν ότι αποτελούν μέλη ενός κοινωνικού συνόλου του οποίου δέχονται τις επιδράσεις και στη διαμόρφωση του οποίου επιδρούν και οι ίδιοι
- ✓ να κατανοήσουν ότι η κοινωνία είναι οργανωμένη θεσμικά (τυπικά και άτυπα) από το μικρό επίπεδο (την παρέα ή την οικογένεια) έως το μακρό επίπεδο π.χ. τους Διεθνείς Οργανισμούς
- ✓ να μάθουν να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις όπως την κοινωνική διαστρωμάτωση και τον κοινωνικό έλεγχο, καθώς και τους κοινωνικούς ρόλους και την πολλαπλότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων.

στην Ιστορία

- ✓ να κατανοήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το χρόνο, δηλαδή τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, τη διαχρονία των γεγονότων και των ιδεών, τη σχέση ανάμεσα στην ιστορική συνέχεια και τις ιστορικές τομές
- ✓ τη σχέση μεταξύ αιτίων και αποτελεσμάτων
- ✓ να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέρος μιας παγκόσμιας κοινότητας, ότι και άλλοι άνθρωποι σε άλλες εποχές αντιμετώπισαν παρόμοιες κοινωνικές καταστάσεις, ότι προσπάθησαν και αυτοί να απαντήσουν σε θεμελιακά ερωτήματα (όπως η αλήθεια, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο πόλεμος κτλ.), ότι οι ιδέες έχουν πραγματικές επιπτώσεις και, τέλος, να συνειδητοποιήσουν ότι τα γεγονότα σχηματίζονται και από τις ιδέες και από τις πράξεις των ανθρώπων¹³.

στη Γεωγραφία

- ✓ να κατανοήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το χώρο, οικισμένο ή μη. Τη

¹³ Για τους στόχους που τίθενται στην Ιστορία και τις άλλες κοινωνικές επιστήμες σε προγράμματα σπουδών άλλων χωρών βλ. www.knowledge.state.va.us/sol/solview.cfm?curriculum_abb=HSS

σχέση ανάμεσα στα ανθρώπινα και τα φυσικά χαρακτηριστικά των τόπων και των τοπίων, το πώς οι άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον και πώς η χώρα τους δέχεται τον αντίκτυπο γεγονότων και συμβάντων τα οποία συντελούνται πολύ μακρύτερα

- ✓ να εξοικειωθούν με τη χρήση χαρτών και να κάνουν ταξίδια και περιηγήσεις, έστω και στη φανταστική σφαίρα.

στην Πολιτική Επιστήμη

- ✓ να κατανοήσουν την πολιτική ζωή: τις βασικές αρχές, αξίες και λειτουργίες των πολιτικών συστημάτων και ειδικότερα του ελληνικού πολιτικού συστήματος
- ✓ να κατανοήσουν τις αξίες και τις αρχές της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, να μάθουν τι είναι ένα Σύνταγμα και να εξασκηθούν να εκτιμούν τις πληροφορίες που αφορούν τη δημόσια ζωή.

στην Πολιτική Οικονομία

Το αντικείμενο της Πολιτικής Οικονομίας αφορά άμεσα τους ανθρώπους ως εργαζόμενους και η γνώση της μπορεί ίσως να τους προσφέρει κάποιες δυνατότητες να ζήσουν με περισσότερη ευμάρεια. Εξάλλου η Ελλάδα δεν συγκαταλέγεται μεταξύ των οικονομικά ισχυρών της γης. Γι αυτό οι εκπαιδευόμενοι πρέπει:

- ✓ να μάθουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία βασικών οικονομικών εννοιών ή αρχών που διέπουν την οικονομία ή το πού θα μπορούν να απευθυνθούν για να τις βρουν
- ✓ να λύσουν τις απορίες τους πάνω σε έννοιες όπως Χρηματιστήριο, οικονομία της αγοράς, παγκοσμιοποιημένη οικονομία, τιμάρθμος, ΑΕΠ ή ό,τι άλλο θελήσουν.

στη Φιλοσοφία

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ δε χρειάζεται να αποστηθίσουν τις διάφορες φιλοσοφικές σχολές και θεωρίες από τον Πλάτωνα ως τις μέρες μας, αλλά να μάθουν ότι και οι ίδιοι, όπως όλοι οι άνθρωποι, έχουν μια φιλοσοφία με την οποία πορεύονται στη ζωή τους. Αρκεί να συνειδητοποιήσουν ότι ενστικτωδώς χρησιμοποιούν και διαχειρίζονται όχι μόνο διάφορες φιλοσοφικές θεωρίες αλλά και φιλοσοφικές μεθόδους όπως το πείραμα και η παρατήρηση. Αξίζει να αποδειχθεί στην πράξη ότι, όταν θέλουν να καταλήξουν σε μια άποψη για ένα άνθρωπο ή για ένα γεγονός που αφορά κυρίως τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, πειραματίζονται και παρατηρούν αν-

θρώπους και καταστάσεις. Απλά χρειάζεται να μάθουν ότι όλα αυτά είναι Φιλοσοφία.
στην Ψυχολογία

Τα ΣΔΕ διαθέτουν ψυχολόγους και οι εκπαιδευόμενοι καθώς και οι εκπαιδευτές συζητούν (ή πρόκειται να συζητήσουν) πολλές φορές μαζί τους για προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη και αφορούν τόσο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, αλλήλα και τους προσωπικούς τρόπους που κάθε εκπαιδευόμενος τα αντιμετωπίζει. Η συνεργασία αυτή μπορεί να αποβεί πολύτιμη για τον κοινωνικό γραμματισμό.

Περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου–δραστηριότητες

Το Πρόγραμμα Σπουδών του ΚΓ δεν μπορεί –δεν έχει νόημα– να έχει και δεν έχει μια καθορισμένη ύλη. Δεν είναι καθόλου απαραίτητο επίσης να υπάρχει ομοιομορφία στη θεματολογία με την οποία ασχολείται η κάθε ομάδα-τάξη εκπαιδευομένων σε κάθε ΣΔΕ. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν γνώσεις και εμπειρίες πάνω σε πολλά κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα. Κανένα από τα γνωστικά αντικείμενα του κοινωνικού γραμματισμού δεν τους είναι εντελώς άγνωστο. Η διδακτική προσέγγιση είναι ολιστική και διαθεματική. Ξεκινά από τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, καθώς και από την επικαιρότητα. Στόχος της είναι να συγκροτήσει σε θεωρητική βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων και όχι να τους εφοδιάζει συνεχώς με καινούριες γνώσεις, ξεκομμένες από τη ζωή τους.

Μεταφορικά η τάξη δεν είναι ένας γυάλινος πύργος αλλήλα μια αγορά (με την αρχαία ελληνική έννοια), όπου συγκρούονται οι ιδέες και καθημερινά συμβαίνουν καινούρια γεγονότα. Έτσι, ενώ στο παραδοσιακό σχολείο το Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζεται εν πολλοίς από το ΥΠΕΠΘ και εν μέρει από τον καθηγητή, στα ΣΔΕ το Πρόγραμμα Σπουδών του Κοινωνικού Γραμματισμού βρίσκεται στην υπηρεσία των εκπαιδευομένων και των ενδιαφερόντων τους και καθορίζεται από τη σχέση του εκπαιδευτή με τους εκάστοτε εκπαιδευόμενους. Η ποικιλία της θεματολογίας είναι τόσο μεγάλη όσο και οι σχέσεις αυτές, καθώς και η πραγματικότητα.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαρκής επισήμανση της ουσιαστικής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία, στο «μέσα» και «έξω» από το σχολείο. Είναι μια υπενθύμιση ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στους

τοίχους της τάξης, ότι δεν σταματά ποτέ, ότι το να μαθαίνεις αποτελεί μια εκπληκτική περιπέτεια, αλλήλ και έναν τρόπο να αντιμετωπίζεις ή/και να λύνεις τα προβλήματά σου.

Στον ΚΓ οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να αποστηθίσουν κάποιες θεωρίες, αλλήλ να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες οι οποίες προγραμματίζονται και οργανώνονται, με τη συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στα πλαίσια που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών. Στην προσπάθεια αυτή οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι οι άνθρωποι (και οι εκπαιδευόμενοι) ενδιαφέρονται περισσότερο π.χ. για τους ανθρώπους και την ιστορία τους ως άτομα μέλη μιας κοινωνίας παρά ως απρόσωπες μάζες ή έθνη, ότι οι ιδεολογίες και οι θεωρίες είναι αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας.

Η προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων είναι πολιτισμική, με την έννοια πως το Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζεται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και όχι στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία. Το πλαίσιο σπουδών είναι ευέλικτο και το πλαίσιο θεμάτων και δραστηριοτήτων ανοικτό. Οι εκπαιδευτές εξασκούνται στο να «ακούν το σφυγμό» της τάξης (Darling-Hammond 2001), να ευαισθητοποιούνται στον έστω και ασαφώς διατυπωμένο προβληματισμό των εκπαιδευομένων και να θέτουν ως προτεραιότητα όχι την ύλη –όπως στο παραδοσιακό σχολείο– αλλήλ τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. *Οι θεματικές ενότητες –σχέδια δράσης– επιλέγονται έτσι ώστε:*

- ✓ να άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευομένων
- ✓ να συνδυάζονται με την επικαιρότητα
- ✓ να προσφέρουν γνώσεις οι οποίες αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων ή γεγονότων που εξετάζονται και οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν ως εφαλτήριο για τη διά βίου μάθηση των εκπαιδευομένων.

Σε ποιο από τα τρία παραπάνω δίνεται κάθε φορά το βάρος εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, αλλήλ και από την ομάδα-τάξη.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ενός τέτοιου πλαισίου Προγράμματος Σπουδών είναι η επιλογή του κατάλληλου υλικού με το οποίο θα εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι. Είναι χρήσιμο να δίνονται, αλλήλ και να εφευρίσκονται δεδομένα, έστω και αντιτιθέμενα, που θα προκαλέσουν στους εκπαιδευομένους χρήσιμες σκέ-

ψεις. Επιπλέον, σε οποιοδήποτε θέμα επιλεγεί, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να περικλείει και να φωτίζει όψεις και πλευρές και των άλλων γραμματισμών. Αξίζει επίσης τον κόπο να δίνεται μια συγκριτική διάσταση, με άλλες απόψεις ή με άλλους πολιτισμούς, ώστε η εκπαίδευση να ξεφεύγει από τη μονομέρεια και τον τοπικισμό-εθνικισμό.

Στη διάρκεια της πορείας προς την ολοκλήρωση ενός θεματικού κύκλου ή απλώς ενός «μικρού» θέματος που έχει επιλεγεί, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες οι οποίες είναι κοινές για όλες τις θεματικές. Οι δραστηριότητες αυτές είναι επαναλαμβανόμενες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να αφομοιωθούν μέσα από τη συνεχή άσκηση. Οι δραστηριότητες αυτές που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις δεξιότητες που περιγράψαμε παραπάνω, αλλιώς τις περισσότερες φορές προσφέρουν και γνώσεις, είναι οι εξής:

- ✓ *Η οργάνωση και η διεύθυνση συζητήσεων.* Αυτή αποτελεί μια από τις πιο σπουδαίες δραστηριότητες του ΚΓ, γιατί οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πληθώρα δεξιοτήτων: διάλογος, επιχειρηματολογία, διαμόρφωση και υπεράσπιση απόψεων, διαπραγμάτευση, αποδοχή νέων ή άλλων/διαφορετικών απόψεων, οργάνωση, προγραμματισμός κ.ά.
- ✓ *Η άσκηση στον προφορικό λόγο.* Στις μέρες μας, λόγω της ανάπτυξης της ψηφιακής τεχνολογίας, ο προφορικός λόγος τείνει να έχει το προβάδισμα σε σχέση με το γραπτό. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εξασκηθούν να μιλούν και να παρουσιάζουν το έργο τους ή κάτι που είδαν ή διάβασαν, να διατυπώνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να ανταλλάσσουν απόψεις. Η αυτοπαρουσίαση συνιστά επίσης μια καλή άσκηση.
- ✓ *Η πρόσβαση στο διαδίκτυο* (Κασκαντάμν 2001, Project– Based Learning with Multi Media 1997). Αυτή βοηθά στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Βοηθά επίσης να κατανοηθεί και να κατακτηθεί στην πράξη η ολιστική και διαθεματική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Ερευνώντας, για παράδειγμα, το θέμα των προσφύγων, στις ιστοσελίδες, η διάκριση ανάμεσα στην Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Κοινωνιολογία την Οικονομία κτλ., καταρρίπτεται. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει διαθεματικά με τον πληροφορικό γραμματισμό.

Χρήσιμα είναι επίσης *τα εκπαιδευτικά πακέτα λογισμικού*. Αυξάνουν το ενδια-

φέρον τους, τη δημιουργικότητά τους και συνηθίζουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να ανακαλύψουν τη γνώση. Συνιστάται το πρόγραμμα Οδύσσεια.

- ✓ *Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία: μυθιστορήματα, διηγήματα, ποιήματα –αιηλά και κινηματογραφικά έργα ή απηώς σενάρια.* Μπορεί να λειτουργήσει διαθεματικά με το γηλωσσικό γραμματισμό. Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν σε πολλή περιπτώσεις ιστορικές πηγές –και όχι μόνο. Αφήνουν περιθώρια στη δημιουργική φαντασία των εκπαιδευομένων. Επιπλέον μέσω αυτών μπορούν να μάθουν να αξιολογούν και να συζητούν, να συγκρίνουν, να αναλύουν αιηλά και να συνθέτουν επισημαίνοντας καταστάσεις κοινωνικές (Κοινωνιοηολογία), θέματα αξιών (Φιλοσοφία), πολιτισμού (Ανθρωποηολογία), ανθρωπινων χαρακτήρων (Ψυχολογία), που δεν αφορούν μόνο τη χώρα μας αιηλά και αιηλες χώρες (Γεωγραφία)¹⁴. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν:
 - ✓ να διαβάσουν ή να ανεβάσουν ένα θεατρικό έργο: να φτιάξουν τα κουστούμια, να παίξουν τους ρόλους, να δουν τα πολιτιστικά πλαίσια, τις συνήθειες, είτε αυτές αφορούν τους Ινδιάνους, είτε το Σαίξηπηρ, είτε τον Ξενόπουλο
 - ✓ να ερμηνεύσουν ή να υποδυθούν κάποιους ρόλους μέσα από υποτιθέμενες καταστάσεις και να αντιληφθούν τις θετικές συνέπειες μιας επικοινωνιακής μορφής επικοινωνίας ή και το αντίθετο
 - ✓ να μάθουν, μέσω από την ξένη λογοτεχνία, να ορίζουν τα στερεότυπα και να διαφοροποιούνται από ανόντες γενικεύσεις. Η κινέζικη λογοτεχνία για παράδειγμα μπορεί να τους δείξει έναν πολιτισμό, τόσο αρχαίο όσο και ο αιηλικός¹⁵.
- ✓ *Η αποδεητίωση κειμένων από εφημερίδες ή/και περιοδικά, σε σχέση πάντα με το θέμα της εργασίας που έχουν να διεκπεραιώσουν.* Επειδή όηα σχεδόν τα θέματα που διαπραγματεύεται ο ΚΓ έχουν σχέση με την επικαιρότητα, οι εφημερίδες και τα περιοδικά αποτελούν πρόσφορο υλικό στο να αποκτήσουν δεξιότητες (να μάθουν πώς να μαθαίνουν) αιηλά και γνώσεις για το παρελθόν, την πολιτική, την οικονομία κ.ά. Μαθαίνουν επίσης να αντιμετωπίζουν κριτικά

¹⁴ Χρήσιμο βοήθημα μπορεί να αποτελέσει το Αποστολίδου, Καπλάνη και Χοντολίδου (2000).

¹⁵ Για το θέμα χαρακτηριστικό είναι το άρθρο Heinz, Α Ε. (1983) που διατυπώνει μια διδακτική πρόταση σύνδεσης των κοινωνικών επιστημών με το γηλωσσικό γραμματισμό.

και να αξιολογούν κείμενα.

Χρήσιμη είναι επίσης *η ανάγνωση κειμένων ή βιβλίων και η παρουσίασή τους στην τάξη*. Για παράδειγμα κείμενα φιλοσόφων διαφόρων χρονικών περιόδων, ώστε να γίνει αντιληπτή η διαχρονία (Ιστορία) αλλή και οι έννοιες (Φιλοσοφία).

- ✓ *Οι επισκέψεις εκτός σχολείου σε φορείς, ιδρύματα, εργασιακούς χώρους, μουσεία, εκθέσεις έργων τέχνης, βιβλιοπωλεία κτλ.* Οι επισκέψεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν από μόνες τους ένα σχέδιο δράσης το οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα οργανώσουν, θα προετοιμάσουν και θα παρουσιάσουν ή μπορούν να ενταχθούν μέσα σε μια γενικότερη θεματική.
- ✓ *Η μύηση και η άσκηση στις μεθόδους κοινωνικής έρευνας.* Σε μικρές έρευνες η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου ή η προετοιμασία μιας συνέντευξης σε θέματα που έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δίνει τη δυνατότητα να ασκηθούν στην επιστημονική και ερευνητική εργασία, να εφοδιασθούν με τα νομικά εκείνα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους: να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να προχωρούν σταδιακά στην επίλυση των προβλημάτων, να βγάζουν συμπεράσματα βασισμένα σε εξέταση των γεγονότων κ.ά. Οι περισσότερες επιστήμες έχουν κοινές μεθόδους όπως:
- ✓ *Τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις (ανοικτού ή κλειστού τύπου).* Η Κοινωνιολογία τα χρησιμοποιεί για να συγκεντρώνει και να καταγράφει δεδομένα. Τις συνεντεύξεις τις χρησιμοποιούν επίσης οι ιστορικοί της Προφορικής Ιστορίας, αλλή και οι ανθρωπολόγοι και οι ψυχολόγοι.
Η μελέτη μιας συνέντευξης από ένα περιοδικό ή από μια κασέτα μπορεί επίσης να βοηθήσει στην κατανόηση του σκεπτικού των ανθρώπων αλλή και να γίνει καλύτερα κατανοητό ότι κάθε άνθρωπος δεν καταλαβαίνει το ίδιο ακριβώς πράγμα όταν ακούει ή διαβάζει. Η δραστηριότητα αυτή θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.
- ✓ *Τη μελέτη των αρχείων.* Η Ιστορία ασχολείται περισσότερο με τη μελέτη των αρχείων, αλλή υπάρχουν και ανθρωπολόγοι (οι λεγόμενοι του γραφείου) που δουλεύουν και με κείμενα παλιότερων αλλή και σύγχρονων εποχών. Η ταξινόμηση ενός αρχείου, αλλή και η επίσκεψη σε ένα αρχείο, ακόμα και του σχολείου τους, βοηθά να κατανοήσουν τη σημασία της οργάνωσης, αλλή και των υλικών του παρελθόντος.

- ✓ *Τους χάρτες.* Η γεωγραφία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους χάρτες, αλλά αυτοί ενδιαφέρουν επίσης και τους ιστορικούς.
- ✓ *Την παρατήρηση.* Οι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν την παρατήρηση, οι ανθρωπολόγοι τη συμμετοχική παρατήρηση και την προσεκτική παρατήρηση οι φιλόσοφοι.
- ✓ *Την επιτόπια έρευνα.* Τη χρησιμοποιούν οι ανθρωπολόγοι, κάτι που το κάνουν και οι ιστορικοί, κυρίως της τοπικής ιστορίας.
- ✓ *Το πείραμα.* Το χρησιμοποιούν τόσο οι φιλόσοφοι όσο και οι ψυχολόγοι (εργαστηριακά πειράματα), αν και σήμερα οι περισσότεροι αποδέχονται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ποσοτικές (δειγματοληπτικές έρευνες), καθώς και ποιοτικές έρευνες για την ψυχολογία.
- ✓ *Την προσεκτική διατύπωση των προβλημάτων.* Η μελέτη της Φιλοσοφίας δε διεξάγεται μόνο μέσα από τον πειραματισμό ή την προσεκτική παρατήρηση, αλλά και με την προσεκτική διατύπωση ενός προβλήματος. Αυτή η μέθοδος μπορεί ταυτόχρονα να προσφέρει και μία λύση ή να δώσει επιχειρήματα ώστε να δοθεί μία λύση σε ένα επιστημονικό ερώτημα.

Διδακτική Μεθοδολογία

Οι παραδοσιακοί δάσκαλοι μεταβιβάζουν τις γνώσεις τους στους μαθητές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους πρέπει να αποδείξουν ότι τις έχουν αφομοιώσει. Σε αυτή την εκδοχή η διδασκαλία είναι γενικά δημιουργική, ενώ η μάθηση σχεδόν παθητική. Ο σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι ουσιαστικά η μεταβίβαση του περιεχομένου και το βασικό πρόβλημα είναι να βρεθεί η πιο αποτελεσματική μέθοδος. Οι εκπαιδευόμενοι σίγουρα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά το μέγεθος της αυτο-διαμόρφωσης και αυτο-αποφασιστικότητας που θα μπορούσαν να έχουν είναι αναπόφευκτα μικρό και περιστασιακό.

Στις κοινωνίες που έχουν αναπτύξει τη νέα τεχνολογία, αυτό το είδος της σχέσης διδασκαλίας-μάθησης χάνει σε αποτελεσματικότητα. Οι νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται απαιτούν πιο ενεργητικούς και αυτόνομους ανθρώπους-πολίτες. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να προετοιμάζονται να ανανεώνουν τις γνώσεις τους συνεχώς και να απαντούν εποικοδομητικά στις αλλαγές που πα-

ρουσιάζονται. Ο ρόλος των εκπαιδευτών αλληλάζει ο εκπαιδευτής γίνεται αυτός που συνοδεύει, διευκολύνει, καθοδηγεί, υποστηρίζει και οδηγεί τις προσπάθειες των εκπαιδευομένων να αποκτήσουν, να χρησιμοποιήσουν και, σε τελευταία ανάλυση, να δημιουργήσουν τη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ενεργοί συμμετοχοί στη διαδικασία της δικής τους μάθησης, την οποία μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να χειρίζονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτές-οδηγούς και με τους συν-εκπαιδευμένους τους. Η διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται στο project¹⁶.

Το project είναι μία από τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας, ένα μέσο με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι:

- ✓ αναπτύσσουν ανεξαρτησία και υπευθυνότητα
- ✓ εξασκούνται σε κοινωνικά και δημοκρατικά μοντέλα συμπεριφοράς και
- ✓ εμπειριέχει πολλούς άλλους μεθόδους, όπως τον καταγιισμό ιδεών, συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, ανακεφαλαίωση, παρουσίαση εργασιών, επιτόπια έρευνα κ.ά.

Το project στηρίζεται στις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Ξεκινάει από το βίωμα και προχωρά στη γενίκευση, στη γνώση, στη θεωρία. Προσφέρεται για ομαδική εργασία. Προγραμματίζεται και οργανώνεται. Έχει συγκεκριμένους στόχους, αλλά και την ευελιξία να αλληλάξει ο προγραμματισμός και οι στόχοι, εάν δεν αγγίζουν πια τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, γιατί η στοχοθεσία προϋποθέτει ελευθερία δράσης και δεν υπαγορεύεται και γιατί οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που κινούν τις διαδικασίες. Το project έχει αρχή μέση και τέλος. «Το project είναι ένα κοινός τρόπος που εμπνέει όλα με μια ενότητα σκέψης και προσπάθειας, γι αυτό αυτός ο τρόπος δουλειάς είναι ίσως το πιο φυσικό και αποτελεσματικό μέσο να φέρει το πνεύμα της κοινότητας και τις συνθήκες της μέσα στο σχολείο» (Richards: 256). Στο τέλος κάθε project οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν τη δουλειά τους.

Το ιδανικό για την εκτέλεση ενός project είναι όταν να εκπληρώνονται και οι τέσσερις φάσεις (στοχοθεσία, οργάνωση, εκτέλεση, παρουσίαση) από τους εκπαιδευομένους και όχι από τον εκπαιδευτή. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, κυρίως

¹⁶ Για τη μέθοδο έχουν γραφτεί πολλά. Βλ. Kirkpatrick (1918), Frey (1980), Χρυσοφίδης (1994), Βαϊνά (1996), Ανθογαλίδου (1998), Μάγος (2003) και Knoll Michael στο <http://scholarlib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>. Στις ιστοσελίδες του Πανεπιστημίου Μπράουν μπορεί να βρει κανείς χρήσιμο υλικό The Education Alliance at Brown University, Project Based Learning - What Works.

γιατί έρχεται σε αντίθεση με την μέχρι τώρα πρόσληψη του τι σημαίνει εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές. Θεωρώ ότι, προχωρώντας στην εκτέλεση project, όλο και περισσότερο θα υποχωρεί η καθηγητοκεντρική και θα ενδυναμώνει η μαθητοκεντρική διάσταση. Σύμφωνα με το παλιότερο μοντέλο, οι εκπαιδευόμενοι έρχονταν πρώτα σε επαφή με τη γνώση, μάθαιναν μια βασική θεωρία ή θεωρίες τις οποίες εφαρμόζαν δημιουργικά στη διάρκεια του project. Στο νεότερο μοντέλο, οι εκπαιδευόμενοι αποκομίζουν γνώσεις και έρχονται σε επαφή με τη θεωρία στη διάρκεια της διαδικασίας εκτέλεσης του project.

Διαθεματική αξιοποίηση του κοινωνικού γραμματισμού

Όλες οι θεματικές του ΚΓ (άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο) μπορούν να αξιοποιηθούν διαθεματικά με το γλωσσικό γραμματισμό, γιατί έχουν σχέση με την ανάγνωση. Παραδείγματα διαθεματικής αξιοποίησης με δραστηριότητες που αφορούν τη λογοτεχνία αναφέρθηκαν παραπάνω¹⁷.

Η χρήση ΗΥ, με σκοπό τον ΚΓ, μπορεί να γίνει διαθεματικά και με την ξένη γλώσσα και με τον πληροφορικό γραμματισμό, όπως ήδη αναφέρθηκε¹⁸.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλληλά και η ενασχόληση με τις τέχνες συνδέονται και αυτές άμεσα με τον ΚΓ.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακολουθεί τα στάνταρ που έχουν τεθεί για όλους τους Γραμματισμούς. Οι εκπαιδευτικοί, στο ποσοστό που το θεωρούν αναγκαίο, μπορούν να συντάσσουν φύλλα εργασίας για τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο θεωρούμε απαραίτητο, τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους, να έχουν ένα «ντοσιέ/σημειωματάριο ιδεών/ημερολόγιο», όπου θα καταγράφεται η εκπαιδευτική πράξη. Δεν πρόκειται για ένα «βιβλίο ύλης», αλλά για μια ζωντανή παρουσίαση των όσων συμβαίνουν μέσα και έξω από την «τάξη». Αυτό θα

¹⁷ Για το θέμα βλ. και Σφυρόερα (2003) ιστοσελίδες που αφορούν την εκπαίδευση των μουσουλμανόπουλων στην Ελλάδα. Το κείμενο περιλαμβάνει και ένα θεωρητικό μέρος καθώς και βιβλιογραφία.

¹⁸ Για μια καλή και εκτενή ανάλυση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με πολυμέσα βλ. Project-Based Learning with Multimedia (2001), καθώς και Hatwood-Futrell (2001).

αποτελεί μία απόδειξη για το έργο του εκπαιδευομένου και θα μπορεί να το παίρνει μαζί του μετά το τέλος των σπουδών του. Είναι μια ευκαιρία για να μάθουν να φτιάχνουν αναφορές (report), να ταξινομούν το υλικό τους και τις ιδέες τους, να ανα-στοχάζονται την πορεία τους προς τη μάθηση. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, θα αποτελεί ένα χρήσιμο και χρηστικό –και για το μέλλον– αντικείμενο.

Στους εκπαιδευομένους δίνονται συχνά ευκαιρίες για προσωπικές ή ομαδικές ανακοινώσεις μέσα στην «τάξη» πάνω σε θέματα δράσης που έχουν αναλάβει. Οι εκπαιδευτές φροντίζουν, ώστε αυτές να γίνονται παρουσία όλων των μελών της ομάδας-τάξης και οι παρουσιαστές μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τους άλλους, δέχονται ερωτήσεις και σε τελική ανάλυση γίνονται αντικείμενα κριτικής.

Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να τεθούν από την ομάδα-τάξη, σε συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί. Θεωρείται απαραίτητο, πριν το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, ο κάθε εκπαιδευόμενος να έχει κάνει τουλάχιστον μια ατομική και να έχει πάρει μέρος σε μια ομαδική παρουσίαση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ελληνόγλωσση

Ανθογαλίδου, Θ. (1998), *“Δουλεύοντας με Projects”, Virtual School, The sciences of Education Online* 1(1) στο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Praxis/forProjects.html>

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. και Χοντολίδου, Ε. (2000), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Βαϊνά, Μ. (1996), «Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», *Νέα Παιδεία* 20, 77–88.

Δούκας, Χ. (2003), *Διά βίου μάθηση. Ταυτότητες, πολιτείες, πολιτικές*, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Frey, K. (1980). Η «Μέθοδος project». *Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κασκαντάμη, Β. Μ. (2001), *Μαθαίνοντας στο Ιντερνέτ Αρχαία – Νέα – Ιστορία*, Καστανιώτης, Αθήνα.

ΚΕΜΕΤΕ (Κέντρο μελετών και Τεκμηρίωσης της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκ-

παίδευσης) (2000), *Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά Γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Χαραμής, Π. επιμ., Αθήνα.

KEMETE (Κέντρο μελετών και Τεκμηρίωσης της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) (2000), *Σχολείο χωρίς σύνορα. Βιβλίο της καθηγήτριας, του καθηγητή*, Χαραμής, Π. επιμ., Αθήνα.

Μάγος, Κ. (2003), «Για τη μέθοδο project» στο www.kleidiakaiaantikleidia.net

Mazower, M. (2001), *Σκοτεινή Ηπειρος. Ο Ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*, μετ. Κώστας Κουρεμένος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Rogers, A. (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σολομών, Ι., Τσατσαρώνη, Ά., και Κότσιρα, Α. (1999), «Αξιολόγηση: Η Κοινωνική συγκρότηση των κειμένων», *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(4) στο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/TheoryResearch/SolomonEvaluation.html>

Σφυρόερα, Μ. (2003), «Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» στο www.kleidiakaiaantikleidia.net

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999), «Γενικοί σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας» στο *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα-Ιστορία*, Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Darling-Hammond, L. (2001), "Teacher Preparation", *The George Lucas Educational Foundation*, Contact the WebMaster.

Hatwood-Futrell, M. (2001), «Preparing to Teach with Technology», *The George Lucas Educational Foundation*, Contact the WebMaster.

Heinz, A. E. (1983), "Basic Social Studies & Language Arts Skills: Using Chinese Literature in Translation", *The Asia Society's Focus on Asian Studies*, 2(2), 18-22.

Kirkpatrick, W. H. (1918), *The Project Method*. Teachers College Record, ανατύπωση στο Schultz, F. (Ed.), *Sources: Notable Selections in Education*. Guilford, CT: The Dushkin Publishing Group Inc., σ. 26-33.

Knoll, M. "The Project Method: Its Vocational Education Origin and International De-

velopment", *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3)
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.

Mangot T. «Summary of the work of the Council of Europe on the theme of theory and practice relating to heritage, remembrance and citizenship», *Remembrance and citizenship: from places to projects*, Seminar, Delphi, 25– 27 September 1998.

Parliamentary Assembly of the Council of Europe (1996), *Recommendation 1283 on history and the learning of history in Europe*.

Project-Based Learning with Multimedia (1997), *San Mateo County Office of Education*, Contact the WebMaster.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Department for Education and Skills (DfES) (2001), "Citizenship. *A scheme of work for key stage 3. Teacher's guide*" στο http://www.standards.dfes.gov.uk/word/secondaryschemes/ks3_teachers_guide.doc.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση (1998), "Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens", DECS/CIT(98) 7 def.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση (1999), Project on "Education for Democratic Citizenship", DECS/EDU/CIT (99) def 2 και DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ευγενία Φλογαΐτη

Αναγκαιότητα

Η αναγκαιότητα περιβαλλοντικού γραμματισμού όλων των πολιτών και κατέπекταση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) πηγάζει από την ένταση και έκταση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και των κοινωνικών κρίσεων που απειλούν τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.

Τα τελευταία 150 χρόνια, ο άνθρωπος αναπτύσσει με αλητωώδη ρυθμό τις επιστήμες και τις τεχνολογίες, αυξάνει υπερβολικά τον πληθυσμό του, δημιουργεί μεγαλουπόλεις μαμούθ και επιλέγει ως δρόμο κοινωνικής προόδου και ευημερίας τη χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη καθορίζει τις δομές των σύγχρονων κοινωνικών και οικονομικών συστημάτων, τις μεθόδους και τις κλίμακες της παραγωγής, την κατανομή και τα μοντέλα της κατανάλωσης σύμφωνα με τις επιταγές της αύξησης, της συσσώρευσης, της επέκτασης και της παραγωγικής μεγιστοποίησης και θέτει ως βασικές αξίες τον ανταγωνισμό και το κέρδος.

Σύντομα όμως εμφανίζονται και τα αδιέξοδα. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας οι αναπτυξιακές δραστηριότητες αγγίζουν περιβαλλοντικά και κοινωνικά όρια με σοβαρές επιπτώσεις στη φύση και την κοινωνία που ξεπερνούν τα σύνορα και τις γενεές.

Τα προβλήματα είναι πολλα και ποικίλα: φαινόμενο του θερμοκηπίου με τις απειλούμενες αλλαγές του κλίματος της γης, όξινες βροχές, υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων, διάβρωση των εδαφών, αποδασώσεις, συσσώρευση των αποβλήτων και πάσης φύσεως σκουπιδιών, λειψυδρία, μείωση της βιοποικιλότητας κ.ά. Προβλήματα τοπικά, όπως η νχορύπανση ή η ατμοσφαιρική ρύπανση που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, και πλανητικά, όπως η τρύπα του όζοντος, αναδεικνύουν τη σοβαρότητα, την παγκοσμιότητα και τη διαχρονικότητα της περιβαλλοντικής κρίσης. Μιας κρίσης που απειλεί την ποιότητα της ζωής όλων μας,

καταστρέφει την παραγωγική βάση των κοινωνιών και υπονομεύει το μέλλον της ανθρωπότητας.

Άμεσα συνδεδεμένα εμφανίζονται και τα ζητήματα που συνδέονται με σοβαρές κοινωνικές ανισότητες σχετικά με την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και την ποιότητα ζωής. Κραυγαλίες ανισότητας μεταξύ των καταδικασμένων στην πείνα, τη φτώχεια τις αρρώστιες και την εξαθλίωση κατοίκων του τρίτου και τέταρτου κόσμου και των υπόλοιπων κατοίκων της γης. Ανισότητες ακόμα και στο εσωτερικό των ανεπτυγμένων χωρών του πλούτου και της ευημερίας, όπως αυτές που βιώνουν συνήθως οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ. Κρίσεις ενεργειακές, κρίσεις οικονομικές, κρίσεις οικολογικές και κρίσεις κοινωνικές σε όλα τα πλάτη και τα μήκη του πλανήτη, διαμορφώνουν ένα ενιαίο και αλληλεπένδικο πλέγμα που αναδεικνύει μια παγκόσμια πολιτισμική κρίση.

Στην αυγή του 21ου, αιώνα η σημαντική πρόκληση της ανθρωπότητας δείχνει να είναι η συμφιλίωση της κοινωνίας με τη φύση και του ανθρώπου με τον άνθρωπο στην προοπτική μιας αειφόρου ανάπτυξης. Μιας ανάπτυξης που θα συντελείται στο πλαίσιο της ισορροπίας των φυσικών συστημάτων του πλανήτη, που θα καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος αλλά και των μελλοντικών γενεών και θα εξασφαλίζει οικολογική αειφορία και κοινωνική δικαιοσύνη.

Η δρομολόγηση όμως της αειφορίας καλεί σε μια βαθιά επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο ανθρώπινος πολιτισμός. Απαιτείται αναθεώρηση των αξιών και των οραμάτων της κοινωνίας που στηρίζουν τις αποφάσεις, τις επιλογές και τα πρότυπα της ανάπτυξης. Απαιτούνται αλλαγές στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας και, γενικότερα, αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε την κοινωνία και τη φύση.

Η επίτευξη αλλαγών τέτοιας εμβέλειας δεν μπορεί να ανατεθεί μόνο σε ειδικούς και διοικητικά κέντρα που λαμβάνουν κάποια διορθωτικά μέτρα τεχνικής φύσης και κινητοποιούν κάποιους θεσμικούς μηχανισμούς. Η υπέρβαση της περιβαλλοντικής κρίσης είναι υπόθεση ζωτική του πολίτη, ο οποίος, έχοντας πλήρη συνείδηση των προβλημάτων και των σχέσεων που τον συνδέουν με το περιβάλλον, δεν θα ακολουθεί άκριτα τους πάσης φύσης ειδικούς, αλλά θα πάρει τις τύχες της κοινωνίας στα χέρια του. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης η γνώση θα πρέπει να διαχέεται στο κοινωνικό σώμα, το οποίο όμως είναι σε θέση να μη δέχεται παθητικά κεντρικά σχε-

διασμένες αποφάσεις αλληλά να διερευνά, να διεκδικεί και να συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Απαιτούνται, δηλαδή, άτομα και κοινωνικές ομάδες με αίσθηση της περιβαλλοντικής τους ευθύνης, περιβαλλοντικό ήθος και οικολογική συνείδηση, χαρακτηριστικά που θα λειτουργήσουν ως αφετηρία για ένα βαθύτερο μετασχηματισμό της σκέψης και της πρακτικής των ανθρώπων και θα διαμορφώσουν καινούργιες σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και φύσης.

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής, ο περιβαλλοντικός γραμματισμός προβάλλει ως ένα από τα απαραίτητα εφόδια του σύγχρονου ανθρώπου, προκειμένου να συμμετάσχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα που σχετίζονται με τα φλέγοντα ζητήματα του περιβάλλοντος. Κάτοχοι ανάλογων εφοδίων, οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν, να αναλύουν και να επηρεάζουν την πορεία των περιβαλλοντικών προβλημάτων που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους και απειλούν την υγεία τους. Η εμπλοκή τους στα προβλήματα που τους απασχολούν ίσως να μη συνεπάγεται πάντοτε και τη δυνατότητα άμεσης επίλυσής τους. Όμως, η κριτική ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά θέματα έχει θετικές συνέπειες στη σχέση τους με τον εαυτό τους, τους άλλους και την κοινότητα, καθώς από παθητικοί δέκτες των καταστάσεων γίνονται υπεύθυνοι, φορείς περιβαλλοντικών και κοινωνικών αλληλαγών. Έτσι, συμπληρώνοντας τον Huckle (1996: 106), μπορούμε να πούμε ότι ο περιβαλλοντικός γραμματισμός θα δώσει στους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ τη δυνατότητα:

- ✓ να δουν τον εαυτό τους και το μέλλον τους με διαφορετικό τρόπο αναπτύσσοντας την αίσθηση ότι έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τις συνθήκες του περιβάλλοντος και γενικότερα της ζωής τους
- ✓ να κατανοήσουν από πού πηγάζουν οι περιβαλλοντικές πεποιθήσεις και οι αξίες, τον τρόπο με τον οποίο μεταβιβάζονται και τα συμφέροντα που στηρίζουν
- ✓ να αντιλαμβάνονται τις δομικές και ιδεολογικές δυνάμεις που επηρεάζουν και περιορίζουν την ποιότητα της ζωής τους και να αναζητούν δημοκρατικές εναλλακτικές διεξόδους
- ✓ να μάθουν πώς να δρουν δημοκρατικά για να φτιάξουν μια νέα περιβαλλοντική και κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Καθορισμός αντικειμένου

Ο περιβαλλοντικός (ή οικολογικός) γραμματισμός, σύμφωνα με τον Garrett Hardin, είναι η ικανότητα να ρωτάς «Και μετά τι;». Είναι η ερώτηση που θα έπρεπε να κάνουμε πριν καταστρέψουμε και το τελευταίο παρθένο δάσος, πριν εξαντλήσουμε τα όρια της οικονομικής ανάπτυξης και πριν αυξήσουμε τη θερμοκρασία του πλανήτη (Orr 1992: 85).

Η προβληματική γύρω από τον περιβαλλοντικό γραμματισμό έχει βρει την πληρέστερη ανάπτυξή της στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Πρόκειται για ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό κίνημα που ξεκίνησε πριν από τριάντα περίπου χρόνια και είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ιστορία και την εξέλιξη του οικολογικού κινήματος.

Αν και, όπως αναφέρει ο Jickling (1997: 5), είναι παρακινδυνευμένο να καθορίσουμε λεπτομερώς τα όρια ενός νέου και δυναμικού πεδίου όπως η ΠΕ με αυστηρά καθορισμένες προδιαγραφές και/ή λεπτομερείς ορισμούς, ο ορισμός που διατυπώθηκε το 1992 από τη North American Association for Environmental Education δίνει μια πρώτη εικόνα του χώρου στον οποίο κινείται η ΠΕ:

«Ευρέως αναγνωρίζεται ότι η ΠΕ είναι μια διεπιστημονική διαδικασία διαμόρφωσης πολιτών με συνειδητοποίηση και γνώση για το περιβάλλον, τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές. Η συνειδητοποίηση και η γνώση θεωρούνται ως η απαραίτητη βάση για την επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (τα οποία προκαλούνται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και από τη σύγκρουση των αξιών οι οποίες συχνά καθιστούν αυτά τα προβλήματα δυσεπίλυτα) αλλά και την αποφυγή δημιουργίας νέων προβλημάτων. Ακόμη, η ΠΕ σκοπεύει στη διαμόρφωση πολιτών που έχουν την ικανότητα και επιδιεκνύουν αφοσίωση στην έρευνα, την επίλυση των προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη δράση που θα εξασφαλίσει και θα διατηρήσει μια υψηλή ποιότητα ζωής ταυτόχρονα με μια υψηλή ποιότητα περιβάλλοντος» (Mrazek 1993: 11).

Κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο, η ΠΕ αναπτύσσεται μέσα από τρεις διαφορετικές αλλά αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις:

Α. Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον: Πρόκειται για την κατάκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα και την ανάπτυξη ικα-

νοτήτων απαραίτητων για την κατάκτηση της γνώσης. Το περιβάλλον θεωρείται αντικείμενο μάθησης.

Β. Εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον: Το περιβάλλον «χρησιμοποιείται» ως μέσο για την κατάκτηση γνώσης και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και ως πηγή μάθησης. Η γνώση, δηλαδή, αποκτάται από το περιβάλλον-πηγή γνώσης με την άμεση εμπειρία η οποία οικοδομείται με δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στο ίδιο το περιβάλλον, σε άμεση επαφή με τα πράγματα και τα φαινόμενα και όχι σε δομές και διαδικασίες αποκομμένες από την πραγματικότητα. Το περιβάλλον θεωρείται μέσον, πεδίο και πηγή μάθησης.

Γ. Εκπαίδευση για το περιβάλλον: Προσδίδει κοινωνικό και πολιτικό βάθος στην ΠΕ και βαρύτητα στην έννοια του πολίτη και της ευθύνης που φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα της ζωής. Υποκινεί σε συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και δράση στο κοινωνικό πεδίο, με στόχο την πρόληψη και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Το περιβάλλον είναι σκοπός.

Αν και οι τρεις διαστάσεις, δρώντας συνδυαστικά και αλληλοσυμπληρούμενες δυναμικά, μορφώνουν τη σύγχρονη έννοια της ΠΕ, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην τρίτη διάσταση, στην εκπαίδευση για το περιβάλλον. Είναι αυτό ακριβώς το στοιχείο που διαφοροποιεί την ΠΕ από όλες τις πρόδρομες κινήσεις, όπως η Μελέτη της Φύσης, η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση κ.ά., καθιστώντας την, σύμφωνα με τον Orr (1992: 45), αναπόφευκτα πολιτική, μια ριζοσπαστική αγωγή του πολίτη που στοχεύει στην αμφισβήτηση του status quo. Είναι όμως και το πιο δύσκολο να υλοποιηθεί, καθώς εισάγει μια διαφορετική προσέγγιση στην ίδια την έννοια της εκπαίδευσης, μια αλληλαγή, όπως λέει και η Palmer (1998: 137), από το εμπειρικό στο οικολογικό παράδειγμα στην εκπαίδευση και επίσης μια μετακίνηση από θετικιστικές σε κοινωνικά κριτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και έρευνα του συγκεκριμένου χώρου.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, η ΠΕ προωθεί έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό γραμματισμό που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην ουσία της περιβαλλοντικής κρίσης. Εξετάζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα όχι ως αντικειμενικά φυσικά φαινόμενα, υποκείμενα σε αξιόπιστες και αντικειμενικές αναλύσεις και διαγνώσεις, αλλά ως κοινωνικές «κατασκευές» των οποίων η αντίληψη και η σημασία

αλληλάζει ανάλογα με τα εκάστοτε ανθρώπινα συμφέροντα. Δίνει έμφαση στην κοινωνία και στο άτομο ως ενεργό μέλος της κοινωνίας. Ενθαρρύνει την άσκηση των εκπαιδευομένων σε δίκαιες, συμμετοχικές και συλλογικές λήψεις αποφάσεων, καθώς και την άσκηση στην κριτική ανάλυση των κοινωνικών διεργασιών γενικά και των σχέσεων εξουσίας στο πλαίσιο συγκεκριμένων τοπικών κοινωνιών ειδικότερα.

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός, πέρα από την κατάκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων και την καλλιέργεια περιβαλλοντικού ήθους, εμπλέκει, σύμφωνα με τους Robottom και Hart (1993), τους εκπαιδευομένους, τους εκπαιδευτές και την κοινωνία σε κριτικές και συνεργατικές διερευνήσεις περιβαλλοντικών ζητημάτων πραγματικών και τοπικών. Σ' αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η κριτική ανάλυση των αξιών, των θέσεων και των συμφερόντων που διαπλέκονται και συνιστούν αυτό το ίδιο το ζήτημα. Αυτή η κριτική ανάλυση είναι απαραίτητη προκειμένου να αναδειχθούν πλήρως και με σαφήνεια οι πολιτικές και κοινωνικές αντιπαραθέσεις και αντιφάσεις που βρίσκονται στην καρδιά του υπό μελέτη ζητήματος. Με αυτό τον τρόπο οι γνώσεις δεν παρέχονται σε οργανωμένη μορφή από τον εκπαιδευτή και τα αντίστοιχα εγχειρίδια και δεν κατακτώνται μέσω εγκυκλοπαιδικού τύπου προσεγγίσεων, ούτε μόνο από την άμεση επαφή με το περιβάλλον, αλλά προκύπτουν από τη διαδικασία της συλλογικής και κριτικής διερεύνησης συγκεκριμένων ζητημάτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση που απαιτεί ο περιβαλλοντικός γραμματισμός παύει να είναι μονοδιάστατη, καλυπτόμενη από έναν μόνο επιστημονικό τομέα. Η οικολογία, όσο κι αν κατέχει σημαίνουσα θέση, δεν μπορεί να καλύψει την πολυπλοκότητα και συνθετότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις, να ενισχύεται από άλλους γραμματισμούς, τους οποίους και ενισχύει με η σειρά του. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται η στενή σχέση και η αλληλεπίδραση του περιβαλλοντικού γραμματισμού με τους άλλους γραμματισμούς που απαρτίζουν το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ.

Σκοπός

Σύμφωνα με την παραπάνω οριοθέτηση του γνωστικού αντικείμενου, ο περι-

βαλθοντικός γραμματισμός των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ δεν περιορίζεται στην παροχή περιβαλθοντικών γνώσεων και στη μετάδοση συγκεκριμένων συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον. Ο κύριος φορέας του περιβαλθοντικού προβληματοσμού, που όπωσ έχουμε ήδη επισημάνει είναι η ΠΕ, έχει πολύ πιο φιλόδοξους στόχους, άσχετα αν συχνά η εφαρμογή της στο τυπικό σχολείο της στερεί τον ριζοσπαστικό χαρακτήρα λόγω των άκαμπτων δομών και της κουλτούρας που επικρατεί στην σχολική εκπαίδευση. Αποδεσμευμένα από τις δυσκολίες αυτές, τα ΣΔΕ, χάρη στη δομή και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται, είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν μια ουσιαστική ΠΕ θέτοντας σκοπούς που κινούνται σε δυο βασικά και αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα (Φλόγαϊτη 1998: 192):

- Τη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση. Η τελευταία όμως δεν είναι μόνο συνείδηση των περιβαλθοντικών προβλημάτων αλλά και συνείδηση κοινωνική, οικονομική, πολιτική και, τελικά, συνείδηση της βαθύτερης σχέσης που συνδέει τον άνθρωπο με τη φύση. Συνείδηση του γεγονότος ότι τις αιτίες των περιβαλθοντικών προβλημάτων πρέπει κανείς να τις αναζητήσει στις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση και του ανθρώπου με τον άνθρωπο, όπωσ επίσης και συνείδηση του γεγονότος ότι η λήση των περιβαλθοντικών προβλημάτων θα προέλθει από συλλογικές δράσεις που θα στοχεύουν στις θεμελιώδεις αιτίες, κοινωνικές και οικονομικές, της υποβάθμισης του περιβάλλοντος.

- Τη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές ως προς το περιβάλλον. Υπό αυτή την οπτική γωνία, ο περιβαλθοντικός γραμματισμός συνιστά μια πραγματική «αγωγή του πολίτη», όχι όμως μια παραδοσιακή αγωγή του πολίτη που στοχεύει στην περιγραφή και κατανόηση των οργανωτικών δομών της κοινωνίας με σκοπό την αποδοχή τους, αλλά, αντίθετα, μια ριζοσπαστική αγωγή του πολίτη που στοχεύει στην αμφισβήτηση του υπάρχοντος status quo. Είναι μια «εκπαίδευση στις ευθύνες» που δεν οδηγεί όμως στην «ενοχοποίηση» του πολίτη κάτω από το βάρος της ευθύνης και ως εκ τούτου στην παθητικότητα και την αίσθηση αδυναμίας απέναντι στις δομές λήψης αποφάσεων και διαχείρισης της κοινωνίας, αλλά στη συνειδητή ανάληψη των ευθυνών του και τη δράση.

Επιμέρους στόχοι και δεξιότητες

Σε συνάρτηση με το διττό σκοπό που αναφέρθηκε προηγουμένως, ορίζονται και οι επιμέρους στόχοι της ΠΕ. Οι στόχοι αυτοί ισχύουν άλλωστε για κάθε πρόγραμμα ΠΕ, ανεξαρτήτως της βαθμίδας ή του θεσμικού πλαισίου στο οποίο εφαρμόζεται. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ θα πρέπει να αποκτήσουν (UNESCO 1978):

- ✓ *συνειδητοποίηση*: να συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον και τα συναφή με αυτό προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν σε αυτά τα ζητήματα στο σύνολό τους
- ✓ *γνώση*: να αποκτήσουν ποικιλία εμπειριών καθώς και βασική γνώση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- ✓ *στάσεις*: να διαμορφώσουν αξίες και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το περιβάλλον καθώς και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και προστασία του περιβάλλοντος
- ✓ *ικανότητες*: να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων
- ✓ *συμμετοχή*: να έχουν τη δυνατότητα ανάληψης δράσης και ενεργού συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Οι στόχοι αυτοί αλληλά και το γενικότερο πλαίσιο προσδιορίζουν και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι οι δεξιότητες τις οποίες στοχεύει να αναπτύξει η ΠΕ συνάδουν πλήρως με το γενικότερο πλαίσιο των ΣΔΕ και δρουν συνδυαστικά και σε αλληλεπίδραση με τους στόχους των υπόλοιπων γραμματισμών που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμά τους. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας τις κατηγορίες που προτείνει η Sauv   (1994: 105–108), μπορούμε να αναγάγουμε τις ικανότητες αυτές στους εξής τομείς:

Α. Επιστημονικός τομέας: ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση, ανάλυση, σύνθεση και εκμετάλλευση της περιβαλλοντικής πληροφορίας, καθώς και για τη διαχείριση πολύπλοκων φαινομένων, όπως είναι τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος και της ικανότητας ανάλυσης και διασαφήνισης των αξιών σε σχέση με τις επιλογές που προϋποθέτουν τα βήματα της επιστημονικής

διαδικασίας.

Β. Ηθικός τομέας: ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Οι αξίες αυτές συμπλέκουν με την ανάπτυξη μιας ηθικής με άξονα την οικολογική και κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, μέσω του περιβαλλοντικού γραμματισμού οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν ικανότητες:

- ✓ ανάλυσης των αξιών που κρύβονται πίσω από τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα
- ✓ κριτικής ανάλυσης των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων
- ✓ διασαφήνισης των προσωπικών τους αξιών σε σχέση με το δίκτυο των σχέσεων ατόμου –κοινωνίας– περιβάλλοντος.

Γ. Κοινωνικο-πολιτικός τομέας: ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας στη μάθηση και την άσκηση της περιβαλλοντικής δράσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν ικανότητες:

- ✓ επικοινωνίας, όπως να μεταδίδουν ένα μήνυμα, να ακούν τις απόψεις των άλλων, να συζητούν, να διαπραγματεύονται, να πείθουν
- ✓ συμμετοχής στη δημόσια ζωή και ανάληψης των ευθυνών τους, άσκησης των δικαιωμάτων τους και των υποχρεώσεών τους τόσο στην τοπική κοινότητα όσο και στην πιθαντική
- ✓ αναγνώρισης των μηχανισμών της δημόσιας ζωής και ανάπτυξη της κριτικής ανάλυσης των πολιτικών ιδεολογιών και συστημάτων όσον αφορά στις διεθνείς, εθνικές και τοπικές πολιτικές σε σχέση με το περιβάλλον.

Δ. Οικονομικός τομέας: ανάπτυξη κριτικής ανάλυσης των οικονομικών επιλογών και των περιβαλλοντικών και κοινωνικών τους επιπτώσεων τόσο σε διεθνή, περιφερειακή, εθνική και τοπική κλίμακα όσο και μέσα στο ίδιο του το σπίτι.

Ε. Προσωπικός τομέας: ανάπτυξη ικανοτήτων διασαφήνισης των προσωπικών αξιών, στάσεων, συμπεριφορών των εκπαιδευομένων απέναντι στο περιβάλλον. Ανάπτυξη του συναισθήματος του ανήκειν στο τεράστιο δίκτυο των αλληλεπιδράσεων που είναι το δίκτυο της ζωής και συνακόλουθα ανάπτυξη της αυτονομίας και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, ως δημιουργών και συντελεστών του περιβάλλοντος.

Περιεχόμενο

Η ολιστική και συμμετοχική μάθηση που απαιτεί ο περιβαλλοντικός γραμματισμός δεν μπορεί να ακολουθεί το μοντέλο του παραδοσιακού σχολείου με πρόγραμμα διδασκαλίας πλήρως καθορισμένο από πριν, σχεδιασμένο για να υπηρετεί προκαθορισμένους μπιχεβιοριστικούς στόχους. Στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι μόνο καταναλωτές αλλά και παραγωγοί γνώσης, χαρακτηριστικό που συνάδει απόλυτα με τις αρχές της ΠΕ. Ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών της ΠΕ χαρακτηρίζεται επομένως από ευελιξία, με το περιεχόμενο να αναδεικνύεται κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, με το συγκεκριμένο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, στο οποίο λαμβάνει χώρα η όλη διαδικασία, καθώς και τα περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν κατά καιρούς την επικαιρότητα.

Ανεξαρτήτως όμως θέματος, στο πλαίσιο της ΠΕ πρέπει να αναδειχθούν συγκεκριμένα περιβαλλοντικά ζητήματα, έννοιες και προβληματισμοί τους οποίους θα παραθέσουμε στη συνέχεια με αδρές γραμμές, προκειμένου να σκιαγραφήσουμε το περιεχόμενο του περιβαλλοντικού γραμματισμού στα ΣΔΕ.

Α. Περιβαλλοντικά ζητήματα. Όπως έχουμε ήδη τονίσει, αφορμή για την ενασχόληση των εκπαιδευομένων με την ΠΕ αποτελούν τοπικά θέματα-περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα θέματα όμως που θα επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ανάγονται και να αναδεικνύουν τα γενικότερα περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν σήμερα τον πλανήτη. Τα σημαντικότερα ζητήματα, σύμφωνα με τον οργανισμό των ΗΠΑ Global Tomorrow Coalition είναι τα εξής (Palmer 1998: 57):

- ✓ μείωση της βιοποικιλότητας (εξαφάνιση ειδών φυτών και ζώων) και υποβάθμιση των οικοτόπων (π.χ. καταστροφή των δασών)
- ✓ υποβάθμιση του εδάφους: διάβρωση, ερημοποίηση
- ✓ εξάντληση των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας
- ✓ εξάντληση του νερού (υπόγειου και επιφανειακού)
- ✓ ρύπανση του νερού (χημική και βιολογική)
- ✓ ρύπανση του αέρα: ατμοσφαιρική ρύπανση στις πόλεις, όξινη βροχή, καταστροφή του όζοντος, φαινόμενο του θερμοκηπίου
- ✓ ανικανοποίητες βασικές ανθρώπινες ανάγκες για ασφαλές νερό, τροφή, καταφύγιο, εκπαίδευση κ.ά.

- ✓ συγκρούσεις και πόλεμοι σε τοπικό και διεθνές επίπεδο σε σχέση με την εκμετάλλευση φυσικών πόρων

Στη λίστα αυτή θα πρέπει να προστεθούν και μια σειρά άλλων ζητημάτων τα οποία, λόγω της φύσης τους, είναι λιγότερο ορατά, βρίσκονται όμως στη ρίζα όλων των προβλημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω όπως:

- ✓ μη αειφορική αύξηση του πληθυσμού
- ✓ φτώχεια και ανισότητες
- ✓ μη αειφορική παραγωγή τροφίμων
- ✓ μη αειφορική χρήση της ενέργειας
- ✓ μη αειφορική βιομηχανική παραγωγή

Β. Περιβαλλοντικές έννοιες. Η επεξεργασία των θεμάτων θα πρέπει να περιλαμβάνει και να αναδεικνύει ορισμένες δομικές έννοιες, απαραίτητες για την κατανόηση οποιουδήποτε περιβαλλοντικού ζητήματος. Βασιζόμενοι στους Giordan και Souchon (1992: 16, 190), οι έννοιες αυτές είναι οι εξής:

- ✓ ο *χώρος*, ως περιορισμένη έκταση που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ιδιότητες (φυσικές, γεωγραφικές, οικονομικές), οι οποίες και καθορίζουν τη δομή του,
- ✓ ο *χρόνος*, μέσα στον οποίο εξελίσσονται οι παρεμβάσεις του ανθρώπου στη φύση, τα αίτια και οι συνέπειές τους,
- ✓ οι *φυσικοί πόροι*, ορισμένοι από τους οποίους βρίσκονται σε περιορισμένες ποσότητες στον πλανήτη (ανανεώσιμοι και μη ανανεώσιμοι),
- ✓ οι *ενεργειακές πηγές*, συμβατικές και εναλλακτικές,
- ✓ το *σύστημα* (φυσικό σύστημα–οικοσύστημα, τεχνητό και κοινωνικό) και οι σχέσεις αλληλεξάρτησης, αλληλεπίδρασης και ισορροπίας που το χαρακτηρίζουν,
- ✓ το *περιβάλλον* ως δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ φυσικών και κοινωνικών συστημάτων,
- ✓ η *παραγωγή* και η *κατανάλωση*, όπου κάθε δραστηριότητα έχει οικολογικό κόστος,
- ✓ η *διαχείριση του περιβάλλοντος*.

Γ. Περιβαλλοντική προβληματική. Μέσα από την πραγμάτευση συγκεκριμένων θεμάτων, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αναπτύσσουν μια περιβαλλοντική προ-

βληματική σχετικά με τα βαθύτερα αίτια και χαρακτηριστικά της οικολογικής κρίσης και τις προϋποθέσεις για την υπέρβασή της. Αντλώντας στοιχεία από τον Huckle (1991: 53–57), μπορούμε να πούμε ότι η προβληματική αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει διαστάσεις όπως οι παρακάτω:

- ✓ *Η αλληλεπίδραση φύσης και κοινωνίας στο χώρο και το χρόνο:* οι κοινωνικοί σχηματισμοί μεταβάλλονται και μαζί τους μεταβάλλεται και η εκμετάλλευση της φύσης. Τα ανθρώπινα περιβάλλοντα είναι κοινωνικά δομημένα και οι κοινωνικές σχέσεις διαμορφώνουν τις περιβαλλοντικές σχέσεις.
- ✓ *Η τεχνολογία και οι επιπτώσεις της:* η ανάπτυξη της τεχνολογίας σε διαφορετικές κοινωνίες και οι επιπτώσεις της στη φύση και το περιβάλλον, οι προσαρμοσμένες τεχνολογίες και ο ρόλος τους στην αειφόρο ανάπτυξη.
- ✓ *Κοινωνικά–περιβαλλοντικά κινήματα:* το κόστος και τα οφέλη που προέρχονται από την εκμετάλλευση της φύσης είναι άνισα κατανομημένα στις περισσότερες κοινωνίες. Ο ρόλος των περιβαλλοντικών κινήματων σε σχέση με τη μείωση της οικονομικής εκμετάλλευσης, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και την πραγμάτωση της αειφορίας.
- ✓ *Πολιτικός γραμματισμός:* κριτική θεώρηση των ορίων της πολιτικής δράσης που θέτει ο κυρίαρχος τρόπος παραγωγής ή η παγκόσμια οικονομία και πραγματική ή μέσω προσομοίωσης εμπλοκή των εκπαιδευομένων με περιβαλλοντικά ζητήματα σε όλα τα επίπεδα.
- ✓ *Εναλλακτικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές προοπτικές για το μέλλον και οι πολιτικές στρατηγικές που απαιτούνται για την πραγμάτωσή τους:* στο μέλλον η ανθρωπότητα μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές κατευθύνσεις, καθεμία από τις οποίες αντανακλά διαφορετικές ιδεολογίες και ουτοπίες. Η πραγμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης προκαλεί συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις στο σημερινό παγκόσμιο σύστημα.
- ✓ *Η ιδεολογία του καταναλωτισμού:* τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαμορφώνουν εικόνες και αξίες που αντανακλούν την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο καταναλωτισμός διαμορφώνει τις δικές του πολιτικές, ενώ ο πράσινος καταναλωτισμός έχει τα δικά του όρια.

Μεθόδευση διδασκαλίας

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός, το περιεχόμενο του οποίου σκιαγραφήσαμε παραπάνω, δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από τις κλασσικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο τρόπος μάθησης στην ΠΕ εμπεριέχει στοιχεία δυσκολίας, ασάφειας, αντίφασης και αυτονομίας και εμπλέκει εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους σε πολύπλοκες οργανωτικές μεθόδους (Palmer 1998: 98). Απαιτούνται επομένως προσεγγίσεις που να αποβλέπουν (Φιλογαϊτη & Βασάλα 1999):

- ✓ στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία μάθησης
- ✓ στην καλλιέργεια της ατομικής πρωτοβουλίας και την ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω της εργασίας σε ομάδες
- ✓ στη δημιουργία συνθηκών μάθησης και έρευνας στα ΣΔΕ και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα
- ✓ στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, κίνητρο βασικό για τη μάθηση.

Η ΠΕ, εκπαίδευση καινοτόμος και ριζοσπαστική από τη γέννησή της, είναι εφοδιασμένη με παιδαγωγικά εργαλεία που επιτρέπουν την πραγμάτωση των παραπάνω χαρακτηριστικών. Οι διδακτικές στρατηγικές που προτείνουμε στη συνέχεια συνάδουν με τους στόχους που έχουμε θέσει για τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Επιπλέον, είναι εφικτό να υλοποιηθούν στα ΣΔΕ, καθώς εντάσσονται πλήρως στη λογική τους και ενισχύουν την καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση την οποία επιχειρούν να προωθήσουν.

Η μέθοδος της *επίλυσης προβλήματος* και η μέθοδος *project* αποτελούν τις στρατηγικές-πλαίσιο που θα ακολουθηθούν. Πρόκειται για γενικές στρατηγικές που δεν περιγράφουν λεπτούς διδακτικούς χειρισμούς, αλλά αναφέρονται στα βασικά μεθοδολογικά σημεία της διδακτικής πράξης. Συγκεκριμένα (Φιλογαϊτη & Βασάλα 1999):

Α. Η *επίλυση προβλήματος (problem solving)* εφαρμόζεται προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια προβληματική κατάσταση που απαιτεί λύση ή να απαντηθούν επιμέρους ερωτήματα που συνδέονται με αυτήν. Οι εκπαιδευόμενοι, προσπαθώντας να επιλύσουν πραγματικά προβλήματα, αναπτύσσουν ερευνητικό πνεύμα και αποκτούν ικανότητες που τους βοηθούν να αντιληφθούν τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ

των διαφορετικών παραγόντων που εμπλέκονται σε κάθε πρόβλημα, να προσδιορίσουν τις αιτίες δημιουργίας των προβλημάτων, να διερευνήσουν τις πιθανές τους λύσεις και να αναπτύξουν δράση για την επίλυσή τους. Κατά την επίλυση προβλήματος ακολουθείται η εξής πορεία:

- ✓ εντοπισμός και διερεύνηση μιας προβληματικής κατάστασης
- ✓ διάγνωση του προβλήματος
- ✓ καθορισμός στόχων για την επίλυση του προβλήματος
- ✓ διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων
- ✓ καθορισμός κριτηρίων για την επιλογή της κατάλληλης λύσης, σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας
- ✓ επιλογή της πλέον κατάλληλης λύσης
- ✓ συγκρότηση σχεδίου δράσης για την προώθηση της λύσης αυτής
- ✓ υλοποίηση της δράσης
- ✓ αξιολόγηση και επανατροφοδότηση της διαδικασίας.

Β. Ένα *project* είναι ο σχεδιασμός και ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου έργου (π.χ. κατασκευή ηλιακού ποδηλάτου, εξοικονόμηση ενέργειας στο σχολείο, σχεδιασμός και έκδοση φυλλαδίου). Πρόκειται για μια ευέλικτη διεργασία μάθησης που υλοποιείται στο ΣΔΕ και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η εφαρμογή του project προϋποθέτει την εργασία των εκπαιδευομένων σε ομάδες και την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων σε όλη την πορεία του σχεδιασμού και της υλοποίησης του έργου. Η εφαρμογή του project ακολουθεί σε γενικές γραμμές την εξής πορεία:

- ✓ επιλογή του θέματος
- ✓ καθορισμός των στόχων
- ✓ σχεδιασμός της εργασίας και συγκρότηση των ομάδων
- ✓ υλοποίηση της εργασίας και παρουσίαση
- ✓ αξιολόγηση

Οι γενικές αυτές στρατηγικές μπορούν να συνδυαστούν με ειδικότερες διδακτικές στρατηγικές που θα επιτρέψουν την επίτευξη επιμέρους στόχων. Οι ειδικότερες διδακτικές στρατηγικές που προτείνουμε είναι οι εξής:

1. *Συζήτηση*: με τη στρατηγική αυτή οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν ικανότητες

συνεργασίας, επικοινωνίας, διατύπωσης λογικών επιχειρημάτων, οργάνωσης και λεκτικής έκφρασης των σκέψεών τους. Η συζήτηση μπορεί να γίνει σε ομάδες και μετά στην τάξη ή να πάρει τη μορφή δομημένης συζήτησης (debate).

2. *Μελέτη περίπτωσης*: πρόκειται για τη μελέτη συγκεκριμένων ζητημάτων, με αφορμή σύντομα κείμενα, που αφορούν σε πραγματικές ή υποθετικές προβληματικές καταστάσεις.
3. *Μελέτη στο πεδίο*: αναφέρεται σε δραστηριότητες μαθητών που πραγματοποιούνται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, σε υπαίθριους ή άλλους χώρους, με στόχο την παρατήρηση, καταγραφή και συλλογή δεδομένων μέσω όλων των αισθήσεων.
4. *Χαρτογράφηση εννοιών* (concept mapping): πρόκειται για μια στρατηγική κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος δομεί με σταδιακά βήματα ένα ολοκληρωμένο σχήμα, στο οποίο απεικονίζονται οι κύριες έννοιες που εμπλέκονται σε ένα θέμα και οι μεταξύ τους σχέσεις.
5. *Καταιγισμός ιδεών* (brain storming): με τη στρατηγική αυτή επιδιώκεται η αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση των ιδεών των εκπαιδευομένων κατά την εξέταση ενός πολυδιάστατου θέματος, ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας, ώστε να αποκαλυφθούν οι σχετικές κρυμμένες διαστάσεις και να διασταυρωθούν οι απόψεις.
6. *Επισκόπηση* (survey): είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, προσωπικές συνεντεύξεις και φύλλα καταγραφής, συγκεντρώνουν πρωτογενείς πληροφορίες.
7. *Βιβλιογραφική έρευνα*: οι εκπαιδευόμενοι συλλέγουν έτοιμη πληροφορία από δευτερογενείς πηγές, όπως βιβλία, ημερήσιο και περιοδικό τύπο, χάρτες, φωτογραφίες κ.ά.
8. *Παιχνίδι ρόλων*: οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων σε συνθήκες που προσομοιάζουν μια προβληματική κατάσταση. Έτσι, κατανοούν καλύτερα το ίδιο το πρόβλημα, διασαφηνίζουν τις αξίες των εμπλεκόμενων ομάδων και αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλήματος.
9. *Δίλημμα*: οι εκπαιδευόμενοι έχουν να αντιμετωπίσουν μια προβληματική κατάσταση, συγκεκριμένη, πραγματική ή υποθετική, που έχει όμως πάντοτε μια

ηθική διάσταση. Κατά την αντιμετώπιση του διλήμματος δημιουργούνται πολώσεις και συγκρούσεις με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να διασαφηνίζουν τις αξίες τους και να εδραιώνουν τις πεποιθήσεις τους.

10. *Ανάλυση και διασαφήνιση αξιών*: με τη στρατηγική αυτή επιδιώκεται να αποκαλυφθούν οι αξίες που στηρίζουν αντικρουόμενες θέσεις διαφορετικών κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα. Ο εκπαιδευόμενος, στην προσπάθειά του να αναλύσει και να αξιολογήσει αυτές τις αξίες, διασαφηνίζει τελικά και τις δικές του προσωπικές αξίες.

Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Η αξιολόγηση που θα ακολουθηθεί στο πλαίσιο της ΠΕ δεν μπορεί παρά να συνάδει με τους στόχους που έχουν τεθεί για τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων, όπως και με τις γενικότερες αρχές και μεθόδους αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν στα ΣΔΕ. Από τον ορισμό του περιβαλλοντικού γραμματισμού που έχουμε υιοθετήσει προηγουμένως, τους στόχους και τις διδακτικές μεθόδους που προτείνουμε, είναι σαφές ότι η αξιολόγηση αυτή δε θα περιορίζεται στη μέτρηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων στο γνωστικό τομέα, όπως συμβαίνει συνήθως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι άξονες αξιολόγησης θα αφορούν την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων και ικανοτήτων στο συναισθηματικό τομέα, καθώς και την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευομένων (Φίλογαϊτη & Βασάλλα 1999). Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι για κάθε άξονα τα κριτήρια αξιολόγησης θα είναι τα εξής:

1. Ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων:
 - ✓ κατανόηση
 - ✓ ανάλυση
 - ✓ σύνθεση
 - ✓ αξιολόγηση
2. Ανάπτυξη ικανοτήτων στο συναισθηματικό τομέα:
 - ✓ συνεργασία
 - ✓ αυτοπεποίθηση
 - ✓ λήψη απόφασης
 - ✓ αυτονομία

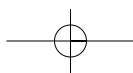
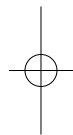
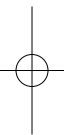
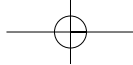
3. Ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευομένων:

- ✓ ποιότητα των πληροφοριών που συγκέντρωσαν
- ✓ τεχνικές που χρησιμοποίησαν για τη συγκέντρωση και επεξεργασία των πληροφοριών
- ✓ ακρίβεια των συμπερασμάτων που διατύπωσαν
- ✓ ποιότητα των τελικών προτάσεων
- ✓ δομή και οργάνωση των τελικών προϊόντων που παράγαγαν

Όποια κι αν είναι πάντως τα τελικά κριτήρια που θα υιοθετηθούν, κύριος στόχος της θα είναι η συνεχής βελτίωση των προγραμμάτων ΠΕ που εφαρμόζονται στα ΣΔΕ και του επιπέδου μάθησης των εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Huckle, J. (1991), "Education for Sustainability: Assessing Pathways to the Future", *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 43–62.
- Huckle, J. (1996), "Teacher Education", Huckle J. & S. Sterling (Ed). *Education for Sustainability*, Earthscan, London, 105-119.
- Jiordan, A. & C. Souchon (1992), *Une education pour l'environnement*, Z'editions, Nice.
- Mrazek, R. (1993), "Through which looking glass? Defining Environmental Education Research". R. Mrazek(Ed.). *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*, NAAEE, Ohio, 9-18.
- Orr, D. (1992), *Ecological Literacy*, State University of New York Press, New York.
- Palmer, J. (1998), *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, Routledge, London.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993), *Research in Environmental Education, Engaging the debate*, Geelong, Victoria, Australia Deakin University and Griffith University.
- Sauve, L. (1994), *Pour une education relative a l'environnement*, Guerin, Montreal & Eska, Paris.
- UNESCO (1978), *Rapport final*, Conference Intergouvernementale sur l'ErE, Tbilissi, 14–26 Oct 1977, Unesco, Paris.
- Φίλογαϊτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φίλογαϊτη, Ε. & Βασάλλα, Π. (1999), *Το ενεργειακό ζήτημα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.



ΜΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

Το νόημα που δίνεται στον όρο «ελεύθερος χρόνος» αποτελεί συνάρτηση πολλών παραμέτρων, που σχετίζεται με τις παραδόσεις, με τις δημόσιες και ιδιωτικές σχέσεις που υφίστανται σε μια κοινωνία και τη γενικότερη θρησκευτική και πολιτική ηθική που επικρατεί σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία. Παλαιότερα, στην προβιομηχανική κοινωνία, στις μη αστικοποιημένες αγροτικού τύπου κοινωνίες, η οργάνωση και η βίωση του ελεύθερου χρόνου είχε έναν ομαδικό και κοινωνικό χαρακτήρα, αποτελούσε περισσότερο μέρος της δημόσιας ζωής και ήταν μέρος της κοινωνικής μάθησης, η οποία μάλιστα παραδινόταν από τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα στα νεότερα μέσω του προφορικού λόγου και του παραδείγματος. Στη βιομηχανική εποχή του 19ου και 20ου αιώνα επήλθαν αλλαγές στις παραμέτρους που συγκροτούν τον ελεύθερο χρόνο και αυτές οι αλλαγές άλλαξαν, με τη σειρά τους, όρους και τις διαδικασίες, κάτω από τους οποίους διαμορφώνεται ο ελεύθερος χρόνος ως έννοια και ως πρακτική. Η αύξηση του χρόνου εργασίας, η θεσμοθέτηση μιας ιεραρχίας στους εργασιακούς χώρους και η στροφή προς κατανάλωση των παραγόμενων προϊόντων αφενός συρρίκνωσε τον ελεύθερο χρόνο και αφετέρου διέσπασε τις δραστηριότητές του, με αποτέλεσμα πολύ σύντομα να δημιουργηθούν πολλές και διάφορες μορφές δραστηριοτήτων. Για την εκμάθηση ορισμένων από αυτές θεσμοθετήθηκαν εκπαιδευτικοί μηχανισμοί, οι οποίοι προσέφεραν και τον απαραίτητο γραμματισμό σε όσους ήθελαν να εκμεταλλευτούν τα ψυχαγωγικά οφέλη που απορρέουν από την εμπλοκή με δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκαν νέοι παράγοντες, οι οποίοι άλλαξαν εντελώς τις παραμέτρους και τους όρους που συγκροτούν την έννοια και τις πρακτικές του ελεύθερου χρόνου. Οι παράγοντες αυτοί επιγραμματικά είναι οι εξής:

- ✓ η διαφοροποίηση των εργασιακών σχέσεων
- ✓ η αλλαγή των νόμων της αγοράς
- ✓ η φιλελευθεροποίηση της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής
- ✓ η μεγάλη ανάπτυξη των ΜΜΕ

- ✓ η τάση προς παγκοσμιοποίηση
- ✓ η ανάπτυξη των επικοινωνιών
- ✓ η πολιτισμική εξάπλωση και
- ✓ η κυριαρχία της αγγλοαμερικανικής κουλτούρας

Μέσα στο νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που δημιουργήσαν αυτοί οι παράγοντες, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου διαπλέκονται συχνά με τις αντίστοιχες διαστάσεις του *παραγωγικού χρόνου*. Το νέο αυτό περιβάλλον του ελεύθερου χρόνου είναι μέρος του περιβάλλοντος, που δημιούργησε η αναδυόμενη παγκόσμια πολιτισμική τάξη σε συνδυασμό με την επίδραση της σύγχρονης τεχνολογίας των επικοινωνιών, περιβάλλον από το οποίο απορρέει και μια νέα παιδαγωγική. Τα άτομα-στόχος, στα οποία απευθύνεται το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν εμβαπτισθεί σε αυτό το περιβάλλον και την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου. Πολλά από αυτά τα άτομα συμμετέχουν ενεργά –και ίσως με πάθος– σε μία ή και περισσότερες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (αθλητισμός, παιχνίδια κτλ.), ενώ άλλα αγνοούν από πολύ έως και εντελώς την ύπαρξη ορισμένων δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου ή, στην καλύτερη περίπτωση, αγνοούν τις διαδικασίες διεκπεραίωσης ορισμένων δραστηριοτήτων. Με τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως, ένα μέρος των εκπαιδευομένων έχει τον απαραίτητο γραμματισμό για ορισμένες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, ενώ ένα άλλο μέρος όχι. Υφίσταται, λοιπόν, γενικά μια ανάγκη εξοικείωσης με το περιβάλλον και τις τεχνικές των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, ώστε να καταστεί η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από όλα τα άτομα που θα συμμετάσχουν στο ΣΔΕ όσο πιο αποτελεσματική γίνεται.

Ο φυσικός χώρος στον οποίο είναι δυνατό να λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες που συγκροτούν την έννοια του ελεύθερου χρόνου μπορεί να είναι οποιοσδήποτε εκτός από το χώρο, όπου λαμβάνει χώρα μια παραγωγική –μισθωτή ή άμισθη– εργασία, χειρωνακτική, πνευματική και άλλη. Όσον αφορά το «χρόνο» του ελεύθερου χρόνου, παρουσιάζει μια ιδιαίτερη δυσκολία οριοθέτησης, γιατί διέπεται από την υποκειμενικότητα, με την οποία βιώνεται από κάθε άτομο, αλλά και τη σχετικότητα, με την οποία κατανέμεται τόσο στο γενικό χρονικό συνεχές όσο και στο βιωματικό χρονικό συνεχές. Η ελληνική γλώσσα και σε αυτήν την περίπτωση ορίζει με συγκεκριμένες λέξεις το «χρόνο» του ελεύθερου χρόνου, όπως είναι οι λέξεις *διά-*

λειτουργία, διακοπή, διακοπές, διασκέδαση κτλ.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι ο «χώρος» και ο «χρόνος» του ελεύθερου χρόνου αποτελούν στην ουσία υποκειμενικές διαστάσεις, οι οποίες ποικίλουν από άτομο σε άτομο, βιώνονται διαφορετικά και αποτελούν στην ουσία διαστάσεις μη μετρήσιμες και μη προκαθορισμένες. Η μερική αντικειμενοποίησή τους υποβοηθείται από ορισμένες σταθερές, οι οποίες δίνονται –τουλάχιστον στην ελληνική γλώσσα– με ηλεκτικά σημαίνοντα, των οποίων τα σημαινόμενα προσδιορίζουν είτε αρνητικά είτε θετικά το «χώρο» και το «χρόνο» του ελεύθερου χρόνου. Αν, τώρα, εννοήσουμε –και ως τέτοιο πρέπει να τον εννοήσουμε– τον ελεύθερο χρόνο όχι ως χρόνο αδράνειας αλλά ως χρόνο μιας μη εξαναγκαστικής, όχι απαραίτητα παραγωγικής, αλλά απαραίτητα ψυχαγωγικής, δράσης, τότε μπορούμε να μιλούμε για μια ποικιλία δραστηριοτήτων, κοινωνικών και/ή ατομικών, που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου. Πολλές από αυτές τις δραστηριότητες προϋποθέτουν μια εξοικείωση με τους κανόνες που τις διέπουν, μια προηγούμενη δηλαδή μάθηση, θεωρητική ή/και πρακτική, χωρίς την οποία οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου κινδυνεύουν να διολισθήσουν σε μορφές εξαναγκαστικών δραστηριοτήτων και, επομένως, μη ψυχαγωγικών. Με την έννοια αυτή έρχεται να προστεθεί στις χωροχρονικές προϋποθέσεις που συγκροτούν την έννοια του ελεύθερου χρόνου μια απόλυτα υποκειμενική προϋπόθεση, η οποία αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και σχετίζεται με την ψυχαγωγία.

Ο ελεύθερος χρόνος και οι δραστηριότητες με τις οποίες επενδύεται αυτός αποτελούν εκ των ουκ άνευ στοιχεία της σύγχρονης ζωής. Ο ελεύθερος χρόνος είναι ζητούμενος από το σύγχρονο άνθρωπο, αλλά και η αξία του πιστοποιείται από τον τρόπο διαχείρισής του. Ένα άτομο θα πρέπει, λοιπόν, να γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται τον ελεύθερό του χρόνο. Γι' αυτό, σκοπός του προβληματισμού των εκπαιδευόμενων με το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου θα πρέπει να είναι η αποτελεσματικότερη διαχείρισή του, ώστε να προσφέρει ικανοποίηση στο εμπλεκόμενο άτομο, στο βαθμό που αυτός θα είναι ένας δημιουργικός και δυναμικός χρόνος και όχι στατικός και παθητικός.

Με την έννοια αυτή, ο ελεύθερος χρόνος δεν είναι γνωστικό αντικείμενο και δε διδάσκεται σε διακεκριμένη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ΣΔΕ. Διατρέχει ως προβληματισμός το πρόγραμμά του όμως και τα διάφορα αντικείμενα αναφέρονται

εμμέσως ή και αμέσως σε αυτόν. Λ.χ. στον πληροφορικό γραμματισμό ή στο γραμματισμό των ΜΜΕ γίνεται λόγος και λαμβάνεται ειδική μέριμνα για τον ελεύθερο χρόνο. Ειδικότερα, ο προβληματισμός με το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου επιδιώκει οι εκπαιδευόμενοι:

- ✓ να γνωρίσουν και να δουν κριτικά ορισμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου παλαιότερων εποχών και άλλων χωρών
- ✓ να γνωρίσουν και να δουν κριτικά τις κυρίαρχες στη σημερινή ελληνική κοινωνία δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο (ποδόσφαιρο, καλαθόσφαιρα, διακοπές κτλ.) και τις κοινωνικές και ιδεολογικές τους παραμέτρους
- ✓ να γνωρίσουν χώρους στους οποίους λαμβάνουν χώρα δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (γήπεδα, καφενεία, χώροι διακοπών, βιβλιοπωλεία κτλ.)
- ✓ να γνωρίσουν και να βιώσουν τους κανόνες λειτουργίας ορισμένων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου
- ✓ να αισθανθούν τη χαρά που προσφέρει μια νίκη σε ένα παιχνίδι και τη λύπη που προσφέρει η ήττα
- ✓ να κατανοήσουν τη λειτουργία του παιχνιδιού στον άνθρωπο
- ✓ να αποηλεύσουν πολιτισμικά προϊόντα που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο (θεατρικά έργα, κινηματογραφικά έργα, μουσική κτλ.)
- ✓ να συμμετάσχουν ενεργητικά σε διαδικασίες που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο
- ✓ να παραγάγουν λόγο, με αφορμή τη διεκπεραίωση ενός παιχνιδιού.

Με τους στόχους αυτούς επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση:

- ✓ να αναφέρονται σε ορισμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου
- ✓ να συζητούν για τομείς που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο
- ✓ να οργανώνουν μια μικρής εμβέλειας δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου
- ✓ να πάρουν μέρος σε μια ομαδική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας
- ✓ να παίζουν διάφορα παιχνίδια
- ✓ να εφευρίσκουν μικρής εμβέλειας δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Με βάση έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και αλλού οι συνηθέστεροι τομείς δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου είναι οι εξής:

- ✓ ο αθλητισμός
- ✓ τα ομαδικά παιχνίδια
- ✓ η μουσική
- ✓ τα θεάματα
- ✓ το διάβασμα και
- ✓ τα ΜΜΕ

Ο *αθλητισμός* στη σύγχρονη εποχή αποτελεί έναν πολύμορφο και πολύτροπο κοινωνικό θεσμό, ο οποίος αφενός μεν επενδύεται με το κύρος και την κοινωνική καταξίωση που είχε ήδη και στις προχριστιανικές και προβιομηχανικές κοινωνίες, αλλήλα παράλληλα έχει μετεξελιχθεί σε μαζική δραστηριότητα, που συνοδεύεται από διάφορες τεχνικές, οι οποίες αποσκοπούν στην προσφορά θεάματος, οικονομικού κέρδους και κοινωνικής προβολής. Η εμπλοκή ενός πολίτη ως αποδέκτη και καταναλωτή των νοημάτων που αναδύονται από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αθλητισμό προϋποθέτει γνώσεις όχι μόνο μιας σειράς κανόνων, οι οποίοι ρυθμίζουν τη διεξαγωγή ενός αθλητικού αγώνα μεταξύ δύο ή περισσότερων αντιπάλων αλλήλα και των κανόνων που καθορίζουν μια σειρά εκδηλώσεων και συμπεριφορών που προηγούνται και έπονται ενός αθλητικού γεγονότος ή και συνοδεύουν τη διεξαγωγή του. Η διεξαγωγή, για παράδειγμα, του πιο αντιπροσωπευτικού στον κόσμο αθλητικού γεγονότος, των Ολυμπιακών Αγώνων, προϋποθέτει εξοικείωση με μια σειρά ρητών και άρρητων σημείων, τα οποία είναι φορείς ποικίλων, και συχνά πολύτροπων, νοημάτων, όπως είναι: ο τρόπος επιλογής της πόλης διεξαγωγής των αγώνων, οι συμμετέχοντες στην επιλογή αυτή και τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή, η δημιουργία των εγκαταστάσεων και οι προϋποθέσεις των αγωνιστικών χώρων και των άλλων εγκαταστάσεων του ολυμπιακού χωριού, ο αριθμός των συμμετεχουσών χώρων, τα ολυμπιακά αθλήματα, οι κανόνες που ρυθμίζουν τη διεξαγωγή των αθλημάτων και η εξέλιξη των κανόνων αυτών, η προετοιμασία των αθλητών και η προϊστορία των αποτελεσμάτων στα διάφορα αγωνίσματα, οι νόμιμες και οι μη νόμιμες διαδικασίες προετοιμασίας των αθλητών, ο τρόπος μέτρησης των αποτελεσμάτων, οι επιδόσεις των διαφόρων αθλητών κτλ.

Με τον αθλητισμό συνδέονται και ορισμένα τυχερά παιχνίδια (ΠΡΟ-ΠΟ, στοι-

χήματα κτλ.), των οποίων ο σκοπός είναι καθαρά το οικονομικό κέρδος. Εκτός από τα διάφορα τυχερά παιχνίδια, η συμμετοχή στα οποία προϋποθέτει ένα είδος γραμματισμού, οι άνθρωποι όλων των ηλικιών, τόσο στην παλαιότερη όσο και στη σημερινή εποχή, διαθέτουν ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερού τους χρόνου σε διαφόρων ειδών *ομαδικά και ατομικά παιχνίδια*. Υπάρχουν παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας, για μεγαλύτερα παιδιά, για ενήλικους, για άτομα με ειδικές ανάγκες και για άτομα της τρίτης ηλικίας. Στη σύγχρονη εποχή τα παραδοσιακά ομαδικά και ατομικά παιχνίδια έχουν αντικατασταθεί κατά πολύ με άλλα παιχνίδια, των οποίων η διεξαγωγή ρυθμίζεται από ηλεκτρονικής φύσεως παράγοντες. Πρόκειται για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία στην ελληνική κοινωνία κυκλοφορούν με διάφορες ονομασίες, όπως TV games, sega κτλ. Παράλληλα, τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, και ιδίως η τηλεόραση, διαθέτουν ένα μέρος του προγράμματός τους σε διάφορα παιχνίδια, στα οποία μπορούν να συμμετέχουν ορισμένες φορές και οι τηλεθεατές. Το νέο περιβάλλον που έχουν διαμορφώσει αυτές οι μορφές των παιχνιδιών έχουν αλλάξει κατά πολύ τη λογική των παραδοσιακών παιχνιδιών, αλλά και τα νοήματα που παράγουν τα ηλεκτικά και τα οπτικά σημεία που εμφανίζονται σε αυτά. Ο σημερινός πολίτης λοιπόν έχει ανάγκη από μια εξοικείωση –αν όχι μαθητεία– με τα σημεία αυτά, για να μπορεί να συμμετέχει στα παιχνίδια, με άλλα λόγια χρειάζεται ένα είδος γραμματισμού, το οποίο θα του επιτρέψει την πρόσληψη των νοημάτων που παράγουν τα νοήματα αυτά.

Ένας τομέας, στον οποίο μεγάλο μέρος των ανθρώπων διαθέτει τον ελεύθερό του χρόνο είναι *ο τομέας της μουσικής*, κλασικής, δημοτικής, λαϊκής, ξένης, εγχώριας κτλ. Η μουσική αποτελεί μια αναγκαία δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει χώρα στον ελεύθερο χρόνο. Ως δραστηριότητα όμως ενέχει μια σειρά από τεχνικές και κανόνες, οι οποίοι την ανάγουν από τα πολύ παλιά χρόνια σε μια δύσκολη πρακτική τέχνη για όσους την υπηρετούν, λιγότερο δύσκολη αλλά οπωσδήποτε απαιτητική για όσους την απολαμβάνουν. Και αν τα παλαιότερα χρόνια, πριν από την εφεύρεση των ηλεκτρονικών μέσων αναπαραγωγής και μετάδοσης της μουσικής, αποτελούσε ένα είδος ανάληψης του ελεύθερου χρόνου, το απολάμβαναν μόνο οι μνημένοι –συνήθως μέλη της άρχουσας τάξης– και οι ασχολούμενοι με αυτήν, σήμερα τα ηλεκτρονικά μέσα και η βιομηχανία που δημιουργήθηκε από αυτά συνέβαλαν όχι μόνο στο να μπορούν να τα απολαμβάνουν και οι μη μνημένοι σε διαφορετικούς χώρους

και χρόνους από ό,τι στο παρελθόν αλλήλα και στο να συνδυαστεί με άλλες μορφές σημείων, ηλεκτικών, οπτικών, γευστικών κτλ., με αποτέλεσμα να διευρυνθούν τα συμφραζόμενα, μέσα στα οποία λάμβανε χώρα η μουσική, να αποκτήσει μια *πολυτροπικότητα*, η οποία παράγει ποικίλα νοήματα, αποτέλεσμα του συνδυασμού των διαφόρων ειδών σημείων. Η αποκωδικοποίηση των νοημάτων αυτών από το άτομο που αναλίσκει ένα μέρος του ελεύθερου του χρόνου για την απόλαυση της μουσικής δεν είναι κατανοητά, αν δεν προηγηθεί ένα είδος εξοικείωσης με το γραμματισμό που αφορά τη μουσική. Εκτός από αυτόν το γραμματισμό υπάρχει και ένας γραμματισμός που αφορά τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μουσική, όπως είναι οι διάφοροι διαγωνισμοί μουσικής, οι διαφημίσεις, οι κυκλοφορίες δίσκων και CD, οι διάφορες συναυλίες και οι αίθουσες μουσικής, οι συνεντεύξεις των μουσικών και των τραγουδιστών, οι τεχνικές των video clips, τα μουσικά όργανα, οι ορχήστρες, τα μουσικά συγκροτήματα κτλ. Παράλληλα, οι μεγάλες δυνατότητες μετάδοσης της μουσικής επιτρέπουν στον ακροατή να ακούει μουσικά έργα επενδυμένα με στίχους εκφρασμένους σε διάφορες γλώσσες. Όλα αυτά παράγουν κείμενα και λόγους, οι οποίοι δημοσιοποιούνται είτε μέσω των εντύπων ή των ηλεκτρονικών ΜΜΕ. Ο σημερινός πολίτης, λοιπόν, καλείται, αν θέλει να κατανοεί και να απολαμβάνει όλα αυτά τα σημεία και τα παραγόμενα από αυτά νοήματα, να εξοικειωθεί με τον τομέα της μουσικής, με άλλα λόγια να αποκτήσει τον απαραίτητο γραμματισμό.

Πολύ κοντά στον τομέα της μουσικής βρίσκεται και ο *τομέας του θεάματος*, με όλες του τις μορφές: θέατρο, κινηματογράφος, τσίρκο κτλ. Το θέατρο αποτελούσε από παλιά και αποτελεί και σήμερα μια δραστηριότητα πολύ συναφή με τον ελεύθερο χρόνο και πολύ αρεστή σε μεγάλο μέρος του κοινού. Τη σημερινή εποχή το θέατρο έχει μετεξελιχθεί σε ένα πολυσύνθετο και *πολυτροπικό* είδος θεάματος, που μεταδίδει μια σωρεία σημείων με ποικίλα νοήματα. Παράλληλα όμως στο χώρο του «θεατρικού» θεάματος έχει κάνει την είσοδό του δυναμικά τον 20ο αιώνα ο κινηματογράφος, ο οποίος μέχρι την ανάπτυξη της τηλεόρασης αποτελούσε ίσως την πιο προσφιλή δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου. Τα νοήματα που παράγει ο κινηματογράφος είναι πολυδιάστατα και όχι πάντα κατανοητά από το σύνολο των θεατών. Παράλληλα, η κινηματογραφική βιομηχανία παράγει, εκτός από τις ταινίες, μια σωρεία προϊόντων γραμματισμού (διαφημίσεις, κριτικές, παρουσιάσεις ηθοποιών, συνεντεύξεις σκηνοθετών και ηθοποιών, αναλύσεις ταινιών, φεστιβάλ κινηματο-

γράφου, διαγωνισμούς κτλ.), τα οποία κάνουν την εμφάνισή τους στα έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ και μετεξελίσσονται σε καταναλωτικά προϊόντα, ο έλεγχος της ποιότητας και της εγκυρότητας των οποίων απαιτεί ένα βαθμό γραμματισμού από τον αναγνώστη-καταναλωτή. Στην αντίθετη περίπτωση το προϊόν γίνεται το όργανο παραπληροφόρησης και αναποτελεσματικής διαμεσολήβησης μεταξύ του κινηματογραφικού έργου και του επίδοξου θεατή.

Σήμερα, λόγω των τεράστιων δυνατοτήτων των ΜΜΕ και των άλλων ηλεκτρονικών μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας πολυπλές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, που λόγω χαρακτηριστικών σχετίζονται με διαφορετικούς από τον τομέα του θεάματος τομείς, παρουσιάζονται ως θέαμα και ως τέτοιες παράγουν διαφορετικά νοήματα, γιατί τα σημεία τους εντάσσονται σε διαφορετικά συμφραζόμενα και σε διαφορετικά πλαίσια από ό,τι παράγουν όταν δεν παρουσιάζονται ως θέαμα. Για παράδειγμα, οι αθλητικές δραστηριότητες και οι μουσικές συναυλίες γίνονται σήμερα πολύ συχνά θέαμα, με αποτέλεσμα η κατανόηση των νοημάτων που παρουσιάζονται να απαιτεί ένα είδος γραμματισμού συμβατού με το γραμματισμό που απαιτείται για την κατανόηση των νοημάτων που παράγει το θέαμα σε συνδυασμό με το γραμματισμό που απαιτείται για την κατανόηση των σημείων της ίδιας της δραστηριότητας. Πρόκειται λοιπόν για πολυγραμματισμικά περιβάλλοντα, που απαιτούν και ένα είδος πολυγραμματισμικού εξοπλισμού από τον αποδέκτη των νοημάτων.

Ένας άλλος τομέας, στον οποίο ένα μεγάλο μέρος των πολιτών αναλίσκει μέρος του ελεύθερου του χρόνου, είναι *ο τομέας της ανάγνωσης γραπτών κειμένων*. Η ανάγνωση λογοτεχνικών (αλλά και παραλογοτεχνικών) κειμένων και εντύπων μαζικής επικοινωνίας κτλ. αποτελούν παραδοσιακές μορφές ανάληψης του ελεύθερου χρόνου, οι οποίες μάλιστα σήμερα είναι καταξιωμένες και κοινωνικά. Είναι ευνόητο ότι οι δραστηριότητες αυτού του είδους προϋποθέτουν γνώση της γραφής της γλώσσας, στην οποία είναι γραμμένα τα υπό ανάγνωση κείμενα. Αυτή τη γνώση την προσφέρει παραδοσιακά το σχολείο και αποτελεί το πρώτο στάδιο γραμματισμού. Τα κείμενα όμως δεν είναι μονοδιάστατα, είναι πολύμορφα, *πολυτροπικά* και πολυδιάστατα. Γι' αυτό η κατανόηση των νοημάτων που αναδύονται μέσα από τα κείμενα προϋποθέτει την εξοικείωση και με άλλα είδη γραμματισμού, τα οποία θα επιτρέψουν στον αναγνώστη-καταναλωτή του κειμένου να συνδεθεί με τα νοήματα αυτά και να απολαύσει όχι μόνο τα κείμενα αλλά και τη διαδικασία της ανάγνωσης,

να είναι σε θέση να επιλέξει τα κείμενα που θα του προσφέρουν αυτήν την απόλαυση, να συνειδητοποιήσει τις διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης που απαιτεί κάθε είδος κειμένου, να κατανοήσει ότι τα κείμενα είναι φορείς αξιών, οι οποίες σχετίζονται με ιδεολογικές και πολιτισμικές δομές και να κατανοήσει την προσωπική του αναγνωστική πορεία. Όλες αυτές οι δεξιότητες απαιτούν μια εξοικείωση με τις διάφορες παραμέτρους που συγκροτούν το υπό ανάγνωση κειμενικό προϊόν (βιβλιοπαραουσιάσεις, βιβλιοκριτικές, εκθέσεις βιβλίων, λογοτέχνες και συγγραφείς κτλ.), τις λειτουργίες που αυτές επιτελούν μέσα στην κοινωνία και το βαθμό επίδρασής τους στη δημιουργία μιας αναγνωστικής κοινότητας. Η εξοικείωση αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει ενός άλλου είδους προσέγγιση των κειμένων κατά τη διδασκαλία τους. Προϋποθέτει προσέγγιση η οποία προβλέπει διαδικασίες επιλογής των υπό μελέτη κειμένων, διαδικασίες ισότιμης αντιμετώπισης από τους εκπαιδευόμενους και διαδικασίες ενσυνείδητης χρήσης των κειμένων.

Από όλες όμως τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στις οποίες έγινε αναφορά παραπάνω, εκείνη που κυριαρχεί μεταξύ των πολιτών της σύγχρονης κοινωνίας και η οποία έχει «εγκιβωτίσει» και άλλες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (π.χ. θέαμα, μουσική κ.ά.) είναι *οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ΜΜΕ*. Τα ΜΜΕ συνδέονται με την πραγματικότητα, αφού ως μέσα διαμεσολήθησης τη χειραγωγούν μέσω των επιλογών που κάνουν και εν μέρει τη διαμορφώνουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε τα ίδια να γίνονται φορείς πολύτροπων και πολυδιάστατων νοημάτων. Τα ΜΜΕ παράγουν μηνύματα μέσα από μια διαδικασία διαμεσολήθησης, άλληλοτε ρητής και άλληλοτε άρρητης. Η κατανόηση των μηνυμάτων αυτών προϋποθέτει γνώση της λειτουργίας των μέσων.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένα πεδία δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και δίπλα στο κάθε πεδίο ορισμένα αντικείμενα με τα οποία μπορούν να ασχοληθούν οι εκπαιδευόμενοι.

A/A	Πεδία δραστηριοτήτων	Αντικείμενα ενασχόλησης
1.	Αθλητισμός	-είδη αθλητικών παιχνιδιών -Ολυμπιακοί αγώνες -ιστορία αθλητικών αγώνων -κανόνες αθλητικών παιχνιδιών -σχολές αθλητικών αγωνισμάτων -παρακολούθηση αθλητικών αγώνων -τυχικά παιχνίδια σχετικά με αθλητικούς αγώνες -αθλητικές εφημερίδες -αθλητικές σελίδες πολιτικών εφημερίδων
2.	Μουσική	-είδη μουσικής -μουσικά όργανα -σχολές μουσικής -μεγάλοι μουσικοί -ιστορία μουσικής -μουσικά περιοδικά -μουσικά προϊόντα (CD, κασέτες κτλ.) -μηχανήματα παραγωγής μουσικής -οι συναυλίες -παρακολούθηση συναυλίας -μουσική στο διαδίκτυο
3.	Λογοτεχνία	-ιστορία νεοελληνικής λογοτεχνίας -παγκόσμια λογοτεχνία -μεγάλοι λογοτέχνες -είδη λογοτεχνίας -λογοτεχνικοί διαγωνισμοί -έκθεση λογοτεχνικού βιβλίου -λογοτεχνικά περιοδικά -ανάγνωση λογοτεχνικών έργων -πρόσκληση λογοτέχνη
4.	Κινηματογράφος	-ιστορία κινηματογράφου -παρακολούθηση κινηματογραφικού έργου -σχολίαςμός-συζήτηση πάνω σε μια ταινία -γλώσσα του κινηματογράφου -κινηματογραφικά περιοδικά -ο κινηματογράφος στις εφημερίδες -κριτική κινηματογράφου
5.	Θέατρο	-ιστορία θεάτρου -ανάγνωση θεατρικού έργου -παρακολούθηση θεατρικού έργου -κριτική ανάλυση -ανέβασμα θεατρικού έργου -μικρές δραματοποιήσεις -τα κοστούμια στο θέατρο -πρόσκληση ηθοποιού

6.	Ηλεκτρονικά παιχνίδια	-είδη ηλεκτρονικών παιχνιδιών -κανόνες παιξίματος -παίξιμο ηλεκτρονικού παιχνιδιού
7.	Καφενείο	-επίσκεψη -βίωση
8.	Περίπατος	-χώροι περιπάτου -περπάτημα και υγεία
9.	Παιχνίδια με χαρτιά	-ιστορία -φιγούρες -είδη παιχνιδιών -χαρτοπαικτικές ρέσες -καζίνο
10.	Τηλεόραση	-ιστορία τηλεόρασης -ελεύθερος χρόνος στην τηλεόραση -τηλεοπτικά παιχνίδια -τηλεοπτικά περιοδικά
11.	Κυνήγι-Ψάρεμα	-σύλληγοι κυνηγιού -είδη ψαρέματος -σκυλιά -περιοδικά κυνηγιού
12.	Ταξίδια αναψυχής	-τουρισμός -ανάγκη ταξιδιού -ξενοδοχεία -ακτές -χειμερινός τουρισμός -ταξιδιωτικά γραφεία -εξοχική κατοικία -διακοπές
13.	Εορταστικές εκδηλώσεις	-εθνικές γιορτές -ονομαστικές γιορτές -γενέθλια -ήθη και έθιμα
14.	Μπαράκια	Clubbing
15.	Ψυχαγωγία στο Διαδίκτυο	Chat, napster

Πίνακας 1

Όπως είπαμε και παραπάνω, ο ελεύθερος χρόνος δεν είναι γνωστικό αντικείμενο και δε διδάσκεται σε διακεκριμένη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ΣΔΕ. Διατρέχει όμως ως προβληματισμός το πρόγραμμά του και τα διάφορα αντικείμενα αναφέρονται εμμέσως ή και αμέσως σε αυτόν. Με την έννοια αυτή η μεθόδευση διδασκαλίας που πρέπει να υιοθετηθεί για τον προβληματισμό των εκπαιδευομένων θα πρέπει να είναι βιωματική και να διέπεται από ορισμένες αρχές, όπως οι παρακάτω:

- ✓ εκμετάλλευση των ιδιαίτερων κλίσεων των εκπαιδευομένων
- ✓ προσφορά πρωτοβουλιών για εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου
- ✓ συνεργασία και κριτική ανάλυση μη φανερών πλευρών των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου
- ✓ εκτέλεση δραστηριοτήτων εκτός σχολείου
- ✓ μελέτη και κριτική ανάλυση εντύπων που αναφέρονται στον ελεύθερο χρόνο
- ✓ ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας.

Παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης

Παρακάτω γίνεται αναφορά στη διδακτική αξιοποίηση κάποιου είδους σύγχρονου πολυγραμματισμικού περιβάλλοντος, το οποίο συγκροτεί πρακτικές, σχετικές με δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου.

A. Μουσική

Δεδομένο: ανήλικοι και ενήλικοι στον ελεύθερό τους χρόνο ακούν μουσική και τραγούδια του ξένου και του ελληνικού ρεπερτορίου.

Σκοπός: επαφή με τα πολιτισμικά μηνύματα που περιέχουν τα τραγούδια αυτά σε συνδυασμό με το είδος της μουσικής, με τους τρόπους με τους οποίους αναδεικνύονται και τους τρόπους δημιουργίας τους.

Υλικά: μηχανήματα αναπαραγωγής ήχου, 2–3 CD με τραγούδια από το ξένο και εγχώριο ρεπερτόριο, δημοσιεύσεις κατάταξης των τραγουδιών, δημοσιευμένες συνεντεύξεις μουσικών.

Διαδικασία παραγωγής νοήματος: ακρόαση τραγουδιών, μετάφραση ξενόγλωσσων τραγουδιών, ανάγνωση και ερμηνεία πίνακα κατάταξης των τραγουδιών,

προσπάθεια παραγωγής νοήματος, σφυγμομέτρηση μεταξύ των μαθητών του σχολείου και σύνταξη ενός ανάλογου πίνακα, ανάγνωση συνέντευξης καλλιτέχνη, εντοπισμός των βασικών σημείων και συζήτηση, συγγραφή κειμένου για την εφημερίδα του σχολείου.

Β. Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Δεδομένο: τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν σύγχρονο τρόπο ψυχαγωγίας κατά τον ελεύθερο χρόνο. Βρίσκονται είτε στο εμπόριο είτε σε ειδικά καταστήματα είτε σε CD είτε στο Διαδίκτυο.

Σκοπός: εξοικείωση με τη λογική των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, επαφή με τις οδηγίες των παιχνιδιών, με τη χρήση των CD και με το Διαδίκτυο.

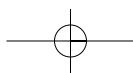
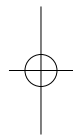
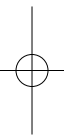
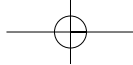
Υλικά: ηλεκτρονικά παιχνίδια εμπορίου, Η/Υ, σύνδεση στο Διαδίκτυο, 2-3 CD.

Διαδικασία παραγωγής νοήματος: παρουσίαση δύο-τριών ηλεκτρονικών παιχνιδιών, εξήγηση από τους ίδιους τους μαθητές, προσπάθεια λειτουργίας του παιχνιδιού, κατασκευή –σε κείμενο– ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού.

Γ.Αθλητισμός

Δεδομένο: ο αθλητισμός και η ενασχόληση με διάφορα αθλήματα αποτελούν δραστηριότητες πολύ προσφιλείς, ιδίως στα νεαρά άτομα.

Σκοπός: γνωριμία με διάφορα είδη αθλημάτων και εξοικείωση με τον τρόπο διεξαγωγής και διάδοσής τους.



ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΓΚΑΘΙΔΡΥΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

Σπύρος Κρίβας & Ζαφειρούλα Καγκαλίδου

1. Αναγκαιότητα εγκαθίδρυσης του θεσμού

Όπως καταγράφεται στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αλλήλ και όπως τονίζεται σε σχετικές συζητήσεις και αποφάσεις ομάδων εργασίας, *η Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία*, στα διάφορα επίπεδα αγωγής και εκπαίδευσης, καθίσταται αναγκαίος θεσμός. Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών το άτομο βιώνει ραγδαίες διαφοροποιήσεις. Από τη μια μεριά οι κοινωνίες μετατρέπονται –με διαφορετικούς, βεβαίως, ρυθμούς καθεμία– σε πολυπολιτισμικές, σε κοινωνίες με πολυπληκότητα (όσον αφορά τις διάφορες κοινωνικοοικονομικές διαδικασίες), σε κοινωνίες της «επικινδυνότητας» (risk societies) (όσον αφορά τη σταθερότητα των εξελίξεων στους διάφορους τομείς ζωής και την αποδοχή αντικειμενικά αποδεκτών υποδειγμάτων προσωπικής ανάπτυξης), σε κοινωνίες της πληροφορίας και της γνώσης (όσον αφορά την αναζήτηση και τη δυνατότητα και ικανότητα εκμετάλλευσης της πληροφορίας, τον εντοπισμό, την απόκτηση και την αξιοποίηση της γνώσης).

Από την άλλη μεριά, γίνονται σαφείς οι τάσεις διεύρυνσης και εγκαθίδρυσης της παγκοσμιοποίησης σε οικονομικό, πρωτίστως, αλλήλ και σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, με ανάλογες αρνητικές συνέπειες στην εργασιακή κατάσταση των ατόμων, στο βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτεπάρκειας, στον ψυχισμό τους και την κοινωνική τους πληρότητα, επάρκεια και ενσωμάτωση, χωρίς αυτό, βεβαίως, να σημαίνει ότι η παγκοσμιοποίηση αποτελεί τη μοναδική και εγνωσμένη αιτία εμφάνισης των παραπάνω νοσηρών συνεπειών για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων και ότι επικρατεί γενική αποδοχή του φαινομένου και ανυπαρξία κριτικών εκτιμήσεων και αντιπαραθέσεων.

Μπροστά σε αυτήν την κατάσταση, τα άτομα της εποχής μας βιώνουν δυσκο-

ηλία στη λήψη αποφάσεων και επιλογών ζωής, που συνδέονται προφανώς και επηρεάζουν την προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική ανάπτυξή τους και ιδιαίτερα την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, η οποία σήμερα δεν γίνεται πλέον κατανοητή ως ένα αντικειμενικό μέγεθος, ως μία συγκεκριμένη δομή, διαμορφούμενη από συγκεκριμένες φάσεις, αλλά ως μία διαδικασία διαπραγμάτευσης με έντονα τα υποκειμενικά στοιχεία και τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες.

Όλες αυτές οι αναγκαιότητες και τα στοιχεία της μεταμοντέρνας εποχής που ζούμε καθιστούν αναμφισβήτητα αναγκαία την εγκαθίδρυση του θεσμού *Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία*, όχι απλώς ως μιας στιγμιαίας παρέμβασης, πυροσβεστικού χαρακτήρα, σε καταστάσεις άμεσης ανάγκης, αλλά ως ενός «διά βίου» υποστηρικτικού φορέα για το άτομο, σε διάφορες φάσεις της ζωής του. Οι δραστηριότητες και λειτουργίες του φορέα δεν περιορίζονται μόνο στην επαγγελματική πληροφορόρηση και επαγγελματογνωσία και μάλιστα για συγκεκριμένο και προδιαγεγραμμένων διαστάσεων εργασιακό τύπο, αλλά συμβάλλουν –σύμφωνα και με την παραπάνω αναφερόμενη, αποδεκτή σήμερα αντίληψη για τη σταδιοδρομία– στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την υλοποίηση επιλογών σταδιοδρομίας, διαπραγματεύσεων και διαμόρφωση εργασιακών σχέσεων.

Άλλωστε, στο εύρος της έννοιας «σταδιοδρομία» (career), σύμφωνα με τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, ενυπάρχουν στοιχεία όπως π.χ. η εξελικτική διαδοχή εργασιακών εμπειριών σε χρόνο μη δυνάμενο να προσδιοριστεί εκ των προτέρων, η εναλλαγή και η κινητικότητα προοπτικών στη συναλλαγή που πραγματοποιείται μεταξύ του ίδιου του ατόμου και της κοινωνίας γενικότερα, αλλά και του κόσμου της εργοδοσίας ειδικότερα, και οι διαμορφούμενες, στα πλαίσια των διαφόρων μορφών σταδιοδρομίας, σχέσεις, δομές επικοινωνίας μεταξύ των εργαζόμενων και των εργασιακών οργανισμών.

Αν οι παραπάνω, συνοπτικά παρουσιαζόμενες, κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και διαδικασίες είναι δυνατόν να δημιουργήσουν δυσκολίες στη γενικότερη προσωπική ανάπτυξη ατόμων με «κανονική» σχολική βιογραφία και ενδεικνύουν την αναγκαιότητα υποστηρικτικής συμβουλευτικής παρέμβασης, η αναγκαιότητα αυτή καθίσταται σαφέστερη, όταν αναφερόμαστε στην ομάδα στόχο του ΣΔΕ. Τα άτομα αυτά, είναι ως επί το πλείστον ανειδίκευτοι νέοι, ηλικίας άνω των 18 ετών, χωρίς βασικά προσόντα, οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει τη Δευτεροβάθμια –και σε πολλές πε-

ριπτώσεις έχουν διακόψει τη φοίτηση στην Πρωτοβάθμια– Εκπαίδευση, δεν υποχρεούνται ή δεν έχουν τη δυνατότητα πλέον να ακολουθήσουν «κανονική» σχολική φοίτηση και σταδιοδρομία, δεν έχουν –σε πολλές περιπτώσεις– την ψυχολογική προετοιμασία ούτε τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες ούτε και την απαραίτητη τεχνογνωσία, ώστε να επωφεληθούν από τις υφιστάμενες ευκαιρίες κατάρτισης ή να παραμείνουν σε μια θέση απασχόλησης. Με όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού και –αναμφισβήτητα– καθίσταται αναγκαίος προς υλοποίηση στόχος η κατά το δυνατό γρηγορότερη κοινωνική και οικονομική τους επανένταξη. Στην υλοποίηση αυτού του στόχου, εκτός από την πραγμάτωση της γενικότερης φιλοσοφίας του ΣΔΕ, του Προγράμματος Σπουδών, αλλήλα και της γενικότερης μαθησιακής και ενδοσχολικής ατμόσφαιρας θα συμβάλει και η εγκαθίδρυση του θεσμού *Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία*.

2. Διαδικασίες υλοποίησης του θεσμού

Ο θεσμός *Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία*, μέσα στο «σχολικό χώρο» του κάθε ΣΔΕ, προτείνεται να υλοποιηθεί με τις παρακάτω διαδικασίες:

Εφόσον ο θεσμός *Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία* θεωρείται μία μορφή παιδαγωγικής παρέμβασης, είναι αναγκαίο να ενταχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών, το οποίο –με βάση τη σημερινή κοινωνιολογική βιβλιογραφία– δεν αναφέρεται μόνο στα διδακτέα γνωστικά αντικείμενα και τη διδακτέα ύλη, αλλήλα περιέχει όλες τις σχολικές διαδικασίες. Προτείνεται, λοιπόν, κατά πρώτο, να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, μία (1) ώρα την εβδομάδα, με τον τίτλο *Συνάντηση Σταδιοδρομίας*. Στόχοι αυτής της συνάντησης, η οποία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να πάρει τη μορφή μαθήματος (πόσω μάλλον εξεταζόμενου) θα είναι:

- ✓ η ομαδική επαγγελματική πληροφόρηση των εκπαιδευομένων και η επαγγελματογνωσία
- ✓ η παρακίνηση για επικοινωνία και η αυτοέκφραση των εκπαιδευομένων
- ✓ η γνωριμία των εκπαιδευομένων με τον/τους υπεύθυνο/ύνους του θεσμού στο ΣΔΕ, η κατανόηση του σκοπού και των στόχων του θεσμού και η παρώθηση για αξιοποίηση των υπηρεσιών του θεσμού
- ✓ η κατανόηση, από την πλευρά των εκπαιδευτών του σχολείου, της ανάγκης

λειτουργίας του θεσμού στο πλαίσιο της γενικότερης σκοποθεσίας του σχολείου καθώς και της ανάγκης συστηματικής και οργανωμένης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον/τους λειτουργό/ούς του θεσμού στο σχολείο

- ✓ η ίδρυση γραφείου με τίτλο *Γραφείο Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία*. Η εντός του χώρου του ΣΔΕ λειτουργία του γραφείου θα το καταστήσει χώρο συνεχούς αναφοράς και προσέλευσης, κατόπιν προσωπικής επιθυμίας, των εκπαιδευομένων του σχολείου, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον προσωπικό και ιδιωτικό χαρακτήρα της συμβουλευτικής παρέμβασης και σχέσης, εφόσον μάλιστα πρόκειται για άτομα με πιθανά αισθήματα απόρριψης και αυτο-υποτίμησης, λόγω της αποτυχίας στο «κανονικό» σχολείο ή της εγκατάλειψής του, χαμηλό επίπεδο βασικών ικανοτήτων καθώς και με προβλήματα – ενδεχομένως– κοινωνικά και οικογενειακά. Πέρα από αυτά, η λειτουργία του Γραφείου θα συμβάλει στην ενίσχυση της πρωτοβουλιακής δραστηριότητας και της συμμετοχικότητας των εκπαιδευομένων (entreneurship).

3. Σκοπός της λειτουργίας του γραφείου

Ο σκοπός της λειτουργίας του *Γραφείου Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία* στο ΣΔΕ θα πρέπει να συνδέεται, κατά πρώτον, με το βασικό στόχο του θεσμού του ΣΔΕ, που είναι η επανένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνική και οικονομική ζωή, με τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου, όπως αυτά συνοπτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά και με τις συνδεόμενες με αυτά ανάγκες και προβλήματα των ατόμων αυτών. Οποσδήποτε ο εντοπισμός, μέσω έρευνας, των συγκεκριμένων αναγκών των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ, με βάση κοινωνικά, οικονομικά και δημογραφικά τους στοιχεία (με σκοπό τον εμπλουτισμό –και ενδεχομένως τη διαφοροποίηση– τόσο του βασικού σκοπού όσο και των παρακάτω αναγραφόμενων επιμέρους στόχων) αποτελεί εργασία άμεσης προτεραιότητας των στελεχών του Γραφείου.

Ως τέτοια προβλήματα και ανάγκες των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ, των οποίων η πολυπλοκότητα και η οξύτητα αυξάνουν, λόγω της ταχύτητας των εξελίξεων και την εμφάνιση αβεβαιοτήτων στη σύγχρονη εποχή, θα μπορούσαν –επιλεκτικά– να αναφερθούν τα παρακάτω:

- ✓ Η ανάγκη προετοιμασίας για την απόκτηση αποτελεσματικών για την επανένταξη στον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο δεξιοτήτων και ικανοτήτων
- ✓ Η ανάγκη ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης
- ✓ Η ανάγκη για αυτογνωσία
- ✓ Η αναζήτηση ευκαιριών ποιοτικής κατάρτισης
- ✓ Η ανάγκη απόκτησης πληροφοριών για παραπέρα σπουδές και εκπαίδευση
- ✓ Η ανάγκη πληροφόρησης σχετικά με τα επαγγέλματα και γενικότερα την αγορά εργασίας, που οπωσδήποτε σχετίζονται με το προφίλ των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ
- ✓ Η ανάγκη απόκτησης δυναμικών ικανοτήτων (dynamic qualities) π.χ. πνεύμα ομάδας, φαντασία, πρωτοβουλιακή δημιουργικότητα, λήψη απόφασης κ.ά., μπροστά στη ρευστότητα των κοινωνικών και οικονομικών δομών
- ✓ Η κατανόηση, από πλευράς των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ, της ανάγκης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης σε εθνικό, αλλά και ιδιαίτερα σε τοπικό επίπεδο
- ✓ Η απόκτηση ικανοτήτων για την αναζήτηση και αξιοποίηση συνεργασιών και προγραμμάτων ανάπτυξης και κατάρτισης σε διεθνές επίπεδο.

4. Επιμέρους στόχοι του γραφείου

Με βάση τον παραπάνω γενικό σκοπό προτείνονται οι παρακάτω επιμέρους στόχοι του Γραφείου:

- ✓ Παροχή βοήθειας για την απόκτηση αυτοαντίληψης/αυτογνωσίας
- ✓ Συμβουλευτική, όσον αφορά προβλήματα που συνδέονται με τη σχολική/εκπαιδευτική σταδιοδρομία και προέρχονται από τη συνεπίδραση (μήπως αλληλεπίδραση;) ενδοατομικών και εξωατομικών παραγόντων
- ✓ Συμβουλευτική υποστήριξη, όσον αφορά τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων
- ✓ Διευκόλυνση των εκπαιδευομένων για τη σύνδεσή τους με διάφορους εργασιακούς χώρους
- ✓ Συγκέντρωση υλικού σχετικά με τις μετασχολικές επαγγελματικές προοπτικές
- ✓ Οργάνωση του πληροφοριακού υλικού

- ✓ Σύνδεση με χώρους εκπαίδευσης και απασχόλησης
- ✓ Σύνδεση με επιχειρήσεις σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (employers reference)
- ✓ Σύνδεση με εκπαιδευτικούς οργανισμούς για παραπέρα κατάρτιση και εκπαίδευση σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
- ✓ Τοποθέτηση των εκπαιδευομένων για απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και παρακολούθησή της
- ✓ Συμβουλευτική υποστήριξη και πληροφόρηση, όσον αφορά την οργάνωση της σχολικής/εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας, σε σχέση με πιθανές επαγγελματικές διεξόδους
- ✓ Πληροφόρηση σχετικά με την προσφορά, τη ζήτηση και τις τάσεις στην αγορά εργασίας
- ✓ Συνεργασία με φορείς που ασχολούνται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία σε τοπικό (π.χ. ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, κ.ά.), εθνικό (ΟΑΕΠ, ΕΚΕΠ, Π.Ι. κ.ά.) και ευρωπαϊκό (CEDEFOP κ.ά.) επίπεδο (internationalization)
- ✓ Δημιουργία βάσεων δεδομένων σχετικά με δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης, με επαγγέλματα και συνεχή ενημέρωσή τους (updating), με σκοπό την έγκυρη, έγκαιρη και αξιόπιστη πληροφόρηση
- ✓ Εκπαίδευση των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ στη χρήση συστήματος αυτο-πληροφόρησης και υποβοήθησης στη λήψη αποφάσεων (decision support-system) με χρήση Η/Υ και σε διάφορες μορφές π.χ. κείμενο, εικόνα, ήχος, γραφικά (multimedia system)
- ✓ Χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων υποστήριξης της συμβουλευτικής διαδικασίας μέσω Η/Υ (computer assisted counseling)
- ✓ Υποβοήθηση των εκπαιδευομένων με τη χρήση Η/Υ και μέσα από μια «διαλογική διαδικασία» (interactive system) για τον προσδιορισμό του προσωπικού profile
- ✓ Οργάνωση ενημερωτικών επισκέψεων των εκπαιδευομένων σε διάφορους εργασιακούς χώρους και εργασιακούς οργανισμούς και οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων εκπροσώπων εργασιακών οργανισμών με τους εκπαιδευομένους του ΣΔΕ στο χώρο του «σχολείου» (Ημέρες «Ανοικτών Θυρών»,

Ημέρες Σταδιοδρομίας)

- ✓ Οργάνωση προγραμμάτων ειδικής εξάσκησης των εκπαιδευομένων (special courses) σε θέματα γενικότερου σχεδιασμού της ζωής τους (life planning), τεχνικών αναζήτησης εργασίας (jobs hunting) και τεχνικών αυτοπαρουσίασης (π.χ. σύνταξη βιογραφικού, διαδικασία συνέντευξης προσωπικού, σύνταξη αίτησης)
- ✓ Οργάνωση ημερίδων για την προβολή των στόχων και των λειτουργιών του Γραφείου.

5. Διαδικασία υλοποίησης του σκοπού και των στόχων του Γραφείου

5.1. Ανάλυση των λειτουργιών (tasks analysis) του Γραφείου

Η παρακάτω παρουσιαζόμενη ανάλυση των λειτουργιών του Γραφείου (στην πλήρη λειτουργία του), τόσο ως προς την κατονομασία, όσο και το περιεχόμενο των επιμέρους λειτουργιών, διαμορφώθηκε με βάση τα εξής κριτήρια:

- ✓ χαρακτηριστικά και ανάγκες της ομάδας στόχου
- ✓ διεθνής σχετική βιβλιογραφία και πρακτική
- ✓ γενικός σκοπός του γραφείου
- ✓ ειδικοί στόχοι του γραφείου

Με βάση τη συστηματική θεώρηση, διακρίνονται γενικά τρεις τύποι λειτουργιών Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία, οι οποίοι εξειδικεύονται παρακάτω:

- ✓ Εκπαιδευτική Συμβουλευτική
- ✓ Επαγγελματική Συμβουλευτική
- ✓ Προσωπική Συμβουλευτική

Ειδικότερα προτείνονται οι παρακάτω λειτουργίες:

1. *Γενική διαχείριση της υλοποίησης του θεσμού*: διοικητική διαχείριση, προγραμματισμός και αξιολόγηση του όλου θεσμού.

2. *Πληροφόρηση*: συγκέντρωση, οργάνωση και παραγωγή πληροφοριών σε σχέση με τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εσωσχολικό και εξωσχολικό επίπεδο, τη σταδιοδρομία, τα επαγγέλματα, την αγορά εργασίας και την απασχόληση βραχείας διάρκειας (vacancy information).

3. *Παροχή πληροφορόρησης*: παροχή πληροφοριών σχετικά με το περιεχόμενο της υπ. αριθμ. 2 λειτουργίας.

4. *Συμβουλευτική*: παροχή βοήθειας –πρωτίστως στους εκπαιδευομένους στο σχολείο– αλλά και σε άτομα άμεσα συνδεόμενα με αυτούς –εφόσον κριθεί αναγκαίο– για τη διερεύνηση των σκέψεων και συναισθημάτων τους σχετικά με την παρούσα κατάστασή τους και τα μελλοντικά τους σχέδια, για τις επιλογές που τους ανοίγονται και τις συνέπειες για κάθε επιλογή. Στην πράξη, η λειτουργία αυτή μπορεί ειδικότερα να περιλαμβάνει:

- ✓ βραχείας διάρκειας ατομική συμβουλευτική (short-term individual counseling)
- ✓ μακράς διάρκειας ατομική συμβουλευτική (long-term individual counseling)
- ✓ βραχείας διάρκειας ομαδική συμβουλευτική (short-term group counseling)
- ✓ μακράς διάρκειας ομαδική συμβουλευτική (long-term group counseling)
- ✓ διευκόλυνση της ομαδικής αυτοβοήθειας, ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να διαμορφώσουν μόνοι τους ομάδες ανταλλαγής πληροφοριών, εμπειριών και αλληληθοϋποστήριξης.

5. *Αξιολόγηση*: εκτίμηση των ικανοτήτων των συμβουλευομένων με χρήση ερωτηματολογίων –tests (μόνο ως ενδεικτικών και επιβοηθητικών για τη συμβουλευτική παρέμβαση και σχέση στοιχείων)– παρατηρήσεων, συνεντεύξεων, ενθάρρυνση και διευκόλυνση για αυτοαξιολόγηση (self assessment procedures), διαγνωστική αξιολόγηση, με συλλογή και ερμηνεία αξιολογικών δεδομένων και συζήτηση με το/τη συμβουλευόμενο/η για σχετικές προτάσεις.

6. *Παραπομπή*: διαδικασίες παραπομπής σε άλλο φορέα και υπηρεσία, με περισσότερο εξειδικευμένες λειτουργίες, εφόσον κριθεί απαραίτητο.

7. *Εξάσκηση και διδασκαλία*: σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων (courses) με σκοπό τη βοήθεια (coaching) για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την αναζήτηση εργασίας, την αυτοπαρουσίαση και τη συνέντευξη πρόσληψης, παροχή γνώσεων και εννοιολογικού πλαισίου (concepts), για να καταστούν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί να διαχειριστούν την εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

8. *Τοποθέτηση σε εργασιακούς και εκπαιδευτικούς φορείς (placement)*: διαδικασίες τοποθέτησης στους παραπάνω αναφερόμενους φορείς είτε για απόκτηση εργασιακής εμπειρίας είτε για προγράμματα κατάρτισης είτε για απασχόληση.

9. *Απευθείας διαπραγμάτευση για απασχόληση και κατάρτιση*: διαδικασίες απευθείας διαπραγμάτευσης με εργασιακούς και εκπαιδευτικούς φορείς, εξ ονόματος ιδιαιτέρως εκείνων των εκπαιδευομένων που δυσκολεύονται στο θέμα αυτό (advocacy).

10. *Διαμόρφωση και ενημέρωση αρχείου παιδιών και νέων συμβουλευόμενων* (couselees files)

11. *Παρακολούθηση (follow-up)*: επαφή με συμβουλευόμενους παλαιότερου χρόνου με σκοπό την εκτίμηση της εξέλιξής τους, αλλά και την ανατροφοδότηση για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συμβουλευτικής παρέμβασης και βοήθειας που προσφέρθηκε στους/στις εκπαιδευόμενους /νες από το Γραφείο και γενικότερα στο πλαίσιο του θεσμού *Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία*.

5.2. Στελεχιακό προσωπικό του γραφείου

Με την προϋπόθεση ότι η συγκρότηση και λειτουργία του Γραφείου χρονικά θα είναι κοντά με την έναρξη λειτουργίας του ΣΔΕ, προτείνεται ως ελάχιστος αριθμός στελεχών του γραφείου (συμπεριλαμβανομένου/ης και του/της διευθυντού/ντριας και της γραμματείας του ΣΔΕ) τέσσερα (4) άτομα. Συγκεκριμένα η εξειδίκευση λειτουργιών ανά στέλεχος θα είναι η εξής:

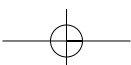
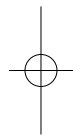
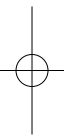
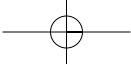
- ✓ *Ο Διευθυντής/ντρια του ΣΔΕ* υλοποιεί τη λειτουργία υπ. αριθμ 1 και συμμετέχει στην υλοποίηση των υπ. αριθμ. 6 και 7 λειτουργιών
- ✓ *Ο υπεύθυνος πληροφόρησης και σύνδεσης με εργασιακούς και εκπαιδευτικούς φορείς* υλοποιεί τις υπ. αριθμ. 2, 3, 6, 8 λειτουργίες. Συμμετέχει στην υλοποίηση των υπ. αριθ. 5 και 7 λειτουργιών. Προσόντα: εκπαιδευτικός με γνώσεις Η/Υ και Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού. Κατά προτίμηση απόφοιτος του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ/ΥΠΕΠΘ ή ανάλογου: Πληροφορική στο χώρο του θεσμού ΣΕΠ-Συμβουλευτική,
- ✓ *Η γραμματειακή υποστήριξη* υλοποιεί την υπ. αριθμ. 10 λειτουργία, βοηθά στη διοικητική διαχείριση του όλου έργου και σε γενικότερα θέματα γραμματείας του Γραφείου (π.χ. διαφύλαξη και διαχείριση των παραγομένων από το Γραφείο εντύπων, τηλεφωνικά ραντεβού, καταγραφή αιτημάτων, υποδοχή των αιτουμένων χρήση των υπηρεσιών του Γραφείου κτλ.),
- ✓ *Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας* υλοποιεί τις υπ. αριθ. 4, 9, 11 λειτουργίες και συμμετέχει στην υλοποίηση των υπ. αριθμ. 5 και 7.

5.3 Χωροταξική συγκρότηση του γραφείου

Εκτός από το χώρο της γραμματείας του Γραφείου που μπορεί να είναι ο ίδιος με το χώρο γραμματείας του ΣΔΕ, προτείνονται ως αναγκαίοι χώροι:

- ✓ Χώρος όχι μικρότερος των 10 τ.μ. για τον υπεύθυνο πληροφόρησης
- ✓ Χώρος τουλάχιστον 20 τ.μ. για το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας, δυνάμενος με κατάλληλη διαμόρφωση να χρησιμοποιηθεί για ατομική, ομαδική συμβουλευτική και για ενημερώσεις
- ✓ Χώρος βιβλιοθήκης και ανάπτυξης υλικού αυτο-πληροφόρησης, (PC-Server, μπροσούρες, επαγγελματικές μονογραφίες κτλ.).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Τασούλα Βερβενιώτη

Ο χρόνος ο παρών και ο χρόνος ο παρελθόν
είναι ίσως και οι δύο παρόντες
στον μέλλοντα χρόνο
και το παρελθόν περιέχει το μέλλον.

T. S. Elliot, *Four Quartets*, "Burnt Norton"¹

Εισαγωγικά

Η ιστορία έγινε επιστήμη με αντικείμενο τον άνθρωπο και την κοινωνία και με δική της μεθοδολογία τον 19ο αιώνα. Οι ιστορικές σπουδές επαγγελματοποιήθηκαν, μέσα στο ρεύμα του θετικισμού, με πρωτεργάτη τον Λεοπόλδο Φον Ράνκε, που αναζητούσε καταγράφοντας τα γεγονότα να μάθει «τί πραγματικά συνέβη». Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα επικεντρωνόταν στα πολιτικά, διπλωματικά και στρατιωτικά γεγονότα. Ήταν μια ιστορία των «μεγάλων» ανδρών. Στην ιστορική αφήγηση η ζωή των ανθρώπων δεν έπαιξε και τόσο σημαντικό ρόλο, εκτός από τις περιόδους κρίσεων. Εκείνη την εποχή, ακόμα και εάν υπήρχαν ιστορικοί που θα ήθελαν να γράψουν την ιστορία της εργατικής ή της αγροτικής τάξης θα ήταν δύσκολο να το κάνουν, γιατί οι πρωτογενείς πηγές, τα αρχεία, πάνω στα οποία βασίζεται η γραφή της ιστορίας, δεν υπήρχαν. Θα είχαν καταστραφεί από ανθρώπους που δεν έθεταν τις ίδιες προτεραιότητες. Επιπλέον για τον Ράνκε και για τους ιστορικούς αυτής της περιόδου το να γράψουν την παγκόσμια ιστορία σήμαινε να γράψουν την ιστορία των οικονομικά αναπτυγμένων χωρών, την ιστορία του Δυτικού κόσμου.

Τον 20ο αιώνα η ιστοριογραφία από γεγονотоλογία απέκτησε ένα πιο κοινωνιολογικό προσανατολισμό. Από τη μελέτη των προσωπικοτήτων πέρασε στην έρευνα

¹ Γιώργος Σεφέρης, «Κ.Π. Καβάφης, Θ. Σ. Ελλιοτ. Παράλληλοι», Δοκίμης, τόμ. Α'. Εκδόσεις Ίκαρος 1974, σ. 335 και η μετάφραση στη σ. 512.

των κοινωνικών συνθηκών και των συνθηκών ζωής μεγαλύτερων πληθυσμιακών ομάδων. Η σκοπιά της ιστορίας άρχισε να διευρύνεται, χωρίς να αλλιάζει και πολύ η οπτική της. Η εργατική ιστορία –για παράδειγμα– επικέντρωνε το ενδιαφέρον της στις σχέσεις της εργατικής τάξης με το κράτος ή στην οργάνωση και τη διοίκηση των εργατικών σωματείων. Εξακολουθούσε να είναι μια ιστορία «από τα πάνω» και για άλλους λόγους και γιατί ήταν πολύ δύσκολο εγχείρημα να γραφτεί η ιστορία με κάποιο άλλον τρόπο εκτός από τις γραπτές αρχειακές πηγές, τις οποίες κατά κύριο λόγο παρήγαγαν όσοι είχαν εξουσία. Όσο περισσότερο ένα ντοκουμέντο ήταν προσωπικό, τοπικό και ανεπίσημο, τόσο λιγότερες δυνατότητες είχε να επιζήσει.

Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (1945), συντελείται μια τομή στην ιστορία της ιστοριογραφίας. Σημαντικό ρόλο έμελλε να παίξουν δύο γεγονότα, φαινομενικά «άσχετα» μεταξύ τους: ο αγώνας ενάντια στην αποικιοκρατία και η χρήση του μαγνητόφωνου. Τα αντιαποικιακά κινήματα απέδειξαν ότι και οι χώρες του «τρίτου κόσμου» είχαν ιστορία. Αυτή όμως δεν μπορούσε να γραφτεί με βάση τα κρατικά αρχεία, γιατί θα ήταν μια ιστορία των αποικιοκρατών και όχι των αποικιοκρατούμενων. Έτσι μπήκε στο προσκήνιο της ιστοριογραφίας η Προφορική Ιστορία. Άρχισαν να συγκεντρώνονται προφορικές μαρτυρίες όχι μόνο από τους αποικιοκρατούμενους αλλά γενικότερα από εκείνες τις κοινωνικές ομάδες οι οποίες δεν ήταν σε θέση να μεταχειρισθούν τον επεξεργασμένο κώδικα του δημόσιου λόγου της εξουσίας και δεν αποτελούσε πολιτιστική τους πρακτική η διαφύλαξη και η συγκέντρωση του υλικού το οποίο ένα άτομο ή μια κοινωνία παράγει σε μια χρονική στιγμή, ενός αρχείου δηλαδή.

Η «επανάσταση» του 1968 έκανε πολλούς ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν την κρίση της βιομηχανικής κοινωνίας και κουλτούρας, καθώς και τις αρνητικές πλευρές της οικονομικής ανάπτυξης. Αρκετοί ιστορικοί υποστήριξαν ότι μέχρι τότε η ιστορία αναφερόταν στους σπουδαίους λευκούς άνδρες και ότι όχι μόνο έπρεπε να γραφτεί η ιστορία των «ανώνυμων» και «απλών» ανθρώπων, αλλά επίσης ότι έπρεπε να δοθεί έμφαση στις συνθήκες της καθημερινότητας και της ανθρώπινης εμπειρίας. Στη Γερμανία, πατρίδα του Λεοπόλδου Φον Ράνκε, άρχισαν να συντάσσουν βιογραφίες ανθρωπωνύμων και να συμπεριλαμβάνουν σε αυτές τις ελπίδες και τα όνειρά τους. Έγινε αποδεκτό ότι τα απομνημονεύματα, τα ημερολόγια, η αλληλογραφία, η κάθε είδους εικονογραφία αλλά και κάθε λογής κατάλοιπο της καθημερινής ζωής, καθώς και οι προφορικές μαρτυρίες αποτελούν πρωτογενές αρχειακό ιστορικό υλικό. Η ιστορία έγινε πιο

δημοκρατική, αφού έδωσε λόγο στους ξεχασμένους και αγνοημένους αυτής της κοινωνίας. Η Προφορική Ιστορία ανέδειξε το σημαντικό ρόλο της μνήμης (ατομικής/συλλογικής και δημόσιας) και τη συνέδεσε με την ιστορία. Το τι θυμούνται αληθιά και το πώς θυμούνται ένα γεγονός οι άνθρωποι, η δόμηση της μνήμης και η κατασκευή της απασχολεί έντονα τους ιστορικούς. Στο τέλος του 20ου αιώνα η ιστορία δεν αντιμετωπίζει τους «απλούς» ανθρώπους ως αντικείμενα αληθιά και ως υποκείμενα, ως φορείς κοινωνικής δράσης, παρόντες σε όλα τα επίπεδα. Σήμερα μπορούμε πλέον να μιλάμε για μια «ιστορία από τα κάτω» (history from below), που σημαίνει ότι η ιστορική έρευνα επικεντρώνεται και στο πώς διάφορες κοινωνικές κατηγορίες βιώνουν το ιστορικό γίγνεσθαι.

Αναγκαιότητα του γνωστικού αντικείμενου

Η «ιστορία από τα κάτω» και ειδικότερα η Προφορική Ιστορία σήκωσε το φακό και φώτισε νέα ιστορικά πεδία, διεύρυνε τους προβληματισμούς του ιστορικού ενδιαφέροντος, άλλαξε το κοινωνικό μήνυμα της ιστορίας και την έκανε πιο δημοκρατική. Το 1996 το Συμβούλιο της Ευρώπης διατύπωσε την άποψη ότι η ιστορία, ως αντίληψη για το παρελθόν, έχει χρησιμοποιηθεί από όλα τα πολιτικά συστήματα για να εξυπηρετήσει τους εκάστοτε σκοπούς τους. Αυτά έδωσαν και δίνουν τις δικές τους ερμηνείες και εκδοχές για τα πολιτικά ή κοινωνικά γεγονότα και προβάλλουν τα δικά τους πρότυπα μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι πολίτες όμως έχουν το δικαίωμα σε μια μη χειραγωγημένη ιστορία. Οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στο παρελθόν τους².

Είναι γεγονός ότι η αντίληψη για τους πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς της ιστορίας διευρύνθηκε, καθώς και η αντίληψη για το τί είναι ιστορικό γεγονός και τις μεθόδους με τις οποίες το ανακαλύπτουμε. Παρόλο που ο στόχος της ιστορίας εξακολουθεί να είναι η όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική προσέγγιση των γεγονότων, οι ιστορικοί όλο και περισσότερο αποδέχονται την ιστορική υποκειμενικότητα και τους ποικίλους τρόπους που αυτή κατασκευάζεται και ερμηνεύεται. Αποδέχονται ότι στην καλύτερή της στιγμή μια ιστορική μελέτη, ανεξάρτητα αν βασίζεται σε γραπτές ή προφορικές πηγές, έχει ως σκοπό να φωτίσει κάποιες πλευρές του παρελθόντος, όσο πιο πιστά γίνεται. Είναι κοινός τόπος ότι κάθε γενιά θέτει τα δικά της ερωτήματα και σχη-

² Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 1996, Ordinary Session, Recommendation 1283 on history and the learning of history in Europe.

ματίζει τη δική της εικόνα για το παρελθόν. Ξαναγράφει την ιστορία από τη δική της σκοπιά, γιατί το παρόν διαμορφώνει και την οπτική μας για το παρελθόν.

Η τεχνολογική πρόοδος και η δυνατότητα της μαγνητοφώνησης παρείχε παράλληλα και τη δυνατότητα να σπάσουν τα σύνορα μεταξύ αυτών που διδάσκουν και αυτών που διδάσκονται, ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τον «απλό» κόσμο. Το παρελθόν πια δεν αναπαράγεται μόνο από επαγγελματίες ιστορικούς αλλήλα και από μαθητές και κατοίκους μιας περιοχής. Οι τελευταίοι δε χρειάζεται να μαθαίνουν μόνο την ιστορία τους αλλήλα μπορούν και να τη γράφουν. Μπορεί να φτιάξουν την ιστορία της οικογένειάς τους, της γειτονιάς ή του χωριού τους, να καταγράψουν μια απεργία, το κλείσιμο ενός εργοστασίου ή τις επιπτώσεις ενός σεισμού. Ομαδικά προγράμματα Προφορικής Ιστορίας άρχισαν να εφαρμόζονται σε σχολικές τάξεις ή σε επιμορφωτικά κέντρα ενηλίκων. Προγράμματα για τη γενεαλογία (οικογενειακή ιστορία) των μαθητών είχαν ως αποτέλεσμα να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Αρκετές τέτοιες δουλειές έχουν δει το φως της δημοσιότητας³.

Ο ακριβής ορισμός της ιστορίας δεν είναι να κρατήσει «αθάνατα» στη μνήμη των ανθρώπων μερικά «σπουδαία και θαυμαστά» γεγονότα του παρελθόντος, όπως υποστήριζε ο μεγάλος αρχαίος Έλληνας ιστορικός. *Η γνώση της ιστορίας είναι ένα μέρος του δρόμου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στον κόσμο.* Η γνώση του παρελθόντος μπορεί να τους βοηθήσει να δουν που βρίσκονται και πού πηγαίνουν, γιατί το καινούριο γεννιέται μέσα στο παλιό (Tompson 1978: 225).

Χαρακτηριστική είναι η εικόνα που δίνει ο Carr στο βιβλίο του *Τί είναι Ιστορία;* για την πορεία των ανθρώπων πάνω στον πλανήτη Γη. Την περιγράφει ως μία πομπή ή μια λιτανεία ή μια διαδήλωση που πορεύεται σε ένα δρόμο, αλλιώς με ανηφόρες και κατηφόρες, αλλιώς με κλειστές ή ανοικτές στροφές. Ο κάθε άνθρωπος αναγκαστικά βαδίζει μέσα σε αυτήν την πομπή. Το πλήθος όμως που τον περιβάλλει και οι δυσκολίες του δρόμου περιορίζουν την ορατότητά του. Η ιστορία, ως ανάγνωση και αναγνώριση του χώρου και του χρόνου μέσα στον οποίο κινούνται οι άνθρωποι και του τρόπου που το κάνουν, δίνει σε κάθε συγκεκριμένο άνθρωπο τη δυνατότητα να διευρύνει τους ορί-

³Περισσότερο από όλες τις χώρες η Προφορική Ιστορία έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση (τυπική, ενηλίκων, υπερηλίκων και ατόμων με ειδικές ανάγκες) στην Αγγλία, ΗΠΑ και Αυστραλία. Οσον αφορά τη βιβλιογραφία βλ. "Select bibliography" στο *The Oral History Reader*, edited by Robert Perks and Alistair Thomson, Routledge 1998, σ. 464-467.

ζοντές του και την οπτική του, άρα να ξέρει καλύτερα προς τα πού και πώς βαδίζει. Επιπλέον, έστω και αν ο καθένας πορεύεται μόνος του, κουβαλάει μαζί του το «βάρος» της προσωπικής, οικογενειακής, εθνικής και παγκόσμιας ιστορίας. Η γνώση αυτού του «βάρους» του παρελθόντος τον βοηθάει να βαδίσει καλύτερα. Αυτή είναι σε τελευταία ανάλυση η αναγκαιότητα της ιστορίας.

Καθορισμός αντικειμένου

Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα η διδασκαλία της ιστορίας στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στην προσπάθεια κατανόησης των πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων μέσω της απομνημόνευσης. Τα τελευταία χρόνια στα βιβλία της ιστορίας προστέθηκαν και οι πηγές, χωρίς όμως η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία να μπορέσει να ξεφύγει από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να οδηγήσει στην ενεργητική μάθηση. Δεν υπήρχε καμιά μύηση στο πώς οι άνθρωποι φτάνουν στην ιστορική γνώση μέσα από τα ίδια τα στοιχεία του παρελθόντος που τους περιβάλλουν. Επιπλέον, μέχρι τη δεκαετία του '70, ως «μνημεία του παρελθόντος» θεωρούνταν τα αριστουργήματα της τέχνης και της τεχνικής. Με αυτά ασχολούνταν οι ιστορικοί της τέχνης, οι αρχιτέκτονες και οι αρχαιολόγοι και όχι βέβαια οι μαθητές. Το 1998 όμως το Συμβούλιο της Ευρώπης διέυρυνε την έννοια του μνημείου συμπεριλαμβάνοντας –εκτός από τα «αριστουργήματα» και τα «απλά και καθημερινά» αντικείμενα: τα κατάλοιπα της αγροτικής και αστικής κληρονομιάς, ο τόπος και το τοπίο, οι φορεσιές, η μουσική, τα παραμύθια... και προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να στρέψουν την προσοχή των μαθητών τους και σε αυτά (Thérèse Mangot 1998).

Το εκπαιδευτικό σύστημα όμως δεν ήταν και, πολύ περισσότερο, δεν είναι πια η μοναδική πηγή πληροφόρησης για το παρελθόν. Η οικογένεια, τα ΜΜΕ, ο κινηματογράφος, η λογοτεχνία, ο τουρισμός, η τοπική κοινωνία, τα πολιτικά κόμματα ή οι θρησκευτικές οργανώσεις, αλλήλα και οι νέες επικοινωνιακές τεχνολογίες (CD-ROM, Internet, virtual reality) όλο και περισσότερο διευρύνουν την επιρροή τους στα ιστορικά αντικείμενα και βοηθούν την αναγωγή από το μερικό, το προσωπικό και το τοπικό στο γενικό, το συλλογικό και το παγκόσμιο.

Σε μια κοινωνία μετάβασης, όπως η σημερινή, η γνώση του παρελθόντος είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία και κυρίως για τους μαθητές των ΣΔΕ, μη «προνομιούχα»

μέλη αυτής της κοινωνίας, που –εκτός των άλλων– δεν κατάφεραν να προσαρμοσθούν και να ενσωματωθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Γι αυτούς η προσέγγιση της ιστορίας είναι αναγκαίο να συμπεριλάβει άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία. Ο ιστορικός γραμματισμός τους πρέπει και μπορεί να στηριχθεί πάνω στις εμπειρίες τους, τον προσανατολισμό τους, τους προβληματισμούς τους, τα κίνητρα και τις δυνατότητές τους. Να ξεκινήσει από τις δικές τους ανάγκες, τις δικές τους αναζητήσεις, τα δικά τους ερωτηματικά. Τα ερωτήματα που θα θέσουν και θα προσπαθήσουν να διερευνήσουν (ακόμα και αν δεν τα εντοπίσουν μόνοι τους, αλλιώς τους προταθούν) πρέπει να είναι ερωτήματα που τους απασχολούν προσωπικά. Από αυτά θα προχωρήσουν στην αναζήτηση των πηγών με τις οποίες θα συνθέσουν τη δική τους ιστορία. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα ξεκινήσει από το επίπεδο της ατομικής-οικογενειακής ιστορίας, θα προχωρήσει στην τοπική και εθνική για να καταλήξει στην παγκόσμια.

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, ως ενήλικοι, έχουν και προσωπική ιστορία την οποία πρέπει να μελετήσουν και το ίδιο πρέπει να κάνουν με την ιστορία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και κινούνται. Η κατανόηση της ατομικής και της τοπικής ιστορίας τους περνά αναγκαστικά μέσα από την κατανόηση του λόγου που παράγεται από τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν. Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ ανήκουν σε εκείνες τις κοινωνικές ομάδες, για τις οποίες δεν υπάρχουν γραπτές πηγές. Αυτού του είδους οι άνθρωποι κρατούν μια προφορική παράδοση αφηγούμενοι τα γεγονότα της ζωής τους, συνήθως γύρω από ένα τραπέζι, από γενιά σε γενιά. Τα μέλη μιας κοινωνικής ελίτ μπορεί να αδιαφορήσουν για τις μνήμες τους, γιατί μέσω των αρχειακών πηγών έχουν τη δυνατότητα να τις επαναφέρουν όταν χρειασθεί. Τα μέλη όμως μια προφορικής κοινωνίας δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα και η αφήγηση του παρελθόντος τους αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους. Γι αυτό δε θα είναι δύσκολο για τους εκπαιδευομένους στα ΣΔΕ να καταγράψουν αυτές τις αφηγήσεις στο μαγνητόφωνο και παράλληλα να δουν τις οικογενειακές φωτογραφίες, το απολυτήριο του στρατού ή ότι άλλο έγγραφο του παρελθόντος έχουν φυλάξει οι αφηγητές-πληροφορητές τους. Τέτοιου είδους επικοινωνίες θα είναι η αφετηρία για να συλλέξουν το υλικό που τους χρειάζεται για να καταγράψουν την προσωπική τους ιστορία ή κάποιες πτυχές από την οικογενειακή ή την τοπική ιστορία.

Η ελληνική κοινωνία είναι μια προφορική κοινωνία (η πλειοψηφία των ανθρώπων δεν ξέρει τί είναι ένα αρχείο), αλλιώς έχει βαθιές σχέσεις με την ιστορία. Υπάρχουν

πολλοί τοπικοί ιστορικοί, αλλιά και σύλληγοι για την τοπική ιστορία σε όλη σχεδόν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Η μελέτη της ιστορίας αποτελεί ένα από τα σημαντικά στοιχεία της διά βίου μάθησης που ισχύει στην πράξη. Η ενασχόληση αυτή επικεντρώνεται τόσο στο «ένδοξο» παρελθόν των «αρχαίων ημών προγόνων», όσο και στα πολεμικά και πολιτικά γεγονότα που σημάδεψαν τη ζωή του ελληνικού έθνους-κράτους τον 20ο αιώνα: Μικρασιατική Καταστροφή (1922), Κατοχή-Αντίσταση (1941-1944). Οι άνθρωποι που έζησαν τα γεγονότα ή/και οι μνήμες τους είναι ζωντανές. Από αυτές θα ξεκινήσουν οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ για να αναχθούν στο εθνικό και στη συνέχεια στο παγκόσμιο πλαίσιο, αφού και τα δύο παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω συνέβησαν στη διάρκεια παγκόσμιων συρράξεων: Α΄ και Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος.

Και στα τέσσερα αυτά επίπεδα, ατομικό-οικογενειακό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο (αντιστοιχούν δύο σε κάθε σχολική χρονιά) οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ μεταβάλλονται σε ερευνητές. Η έρευνά τους επικεντρώνεται:

- ✓ στη συλλογή μίας ή πολλών προφορικών μαρτυριών ή/και
- ✓ στη συγκέντρωση πραγματιστικού υλικού του παρελθόντος ή/και
- ✓ στην έρευνα αρχειακού υλικού της τοπικής κοινωνίας και
- ✓ στη γνώση των ιστορικών γεγονότων.

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας αποτελείται από τρία στάδια, ο χρόνος των οποίων είναι ισοδύναμος:

- ✓ Εντοπισμός του πεδίου έρευνας
- ✓ Συγκέντρωση υλικού
- ✓ Επεξεργασία, ερμηνεία και καταγραφή του.

Σκοπός

Ο γενικότερος σκοπός του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας των ΣΔΕ (ιστορικός γραμματισμός) δε διαφοροποιείται από το γενικό σκοπό διδασκαλίας που έχει θέσει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι η γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος, ως βασική ιδέα για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης.

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης εξα-

σφαλίζουν τις προϋποθέσεις για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Με τη διδασκαλία της ιστορίας ο μαθητής αποκτά επίγνωση όχι μόνο ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στη δημιουργία «συνειδητών» πολιτών⁴.

Επιμέρους στόχοι

Η γνώση της ιστορίας θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ να γίνουν ενεργοί πολίτες, αφού η απόκτηση ιστορικής σκέψης και πολύ περισσότερο ιστορικής συνείδησης αποτελεί μια από τις βασικές ιδιότητες του πολίτη (civic skill). Χωρίς αυτήν το άτομο είναι περισσότερο ευάλωτο στην πολιτική ή όποια άλλη χειραγώγηση⁵. Η ιστορική συνείδηση πρέπει να αποτελεί μια ουσιαστική πλευρά της εκπαίδευσης όλων των νέων. Η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν κριτική ικανότητα σκέψης, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες αποτελεσματικά και υπεύθυνα, να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των θεμάτων και να εκτιμούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η διαφορετική και εντελώς νέα για την ελληνική πραγματικότητα προσέγγιση της ιστορίας (σε σχέση με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα) από τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ συνδέεται άμεσα με το συνολικότερο στόχο των ΣΔΕ που είναι: η ενδυνάμωση της εμπειρίας των συμμετεχόντων και η σύνδεσή τους με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Α. Προσωπική ενδυνάμωση

- ✓ Η ενασχόληση με την ιστορία είναι ένας τρόπος να «αναστηλώσουν» το παρελθόν τους και να δημιουργήσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.
- ✓ Η κατανόηση του ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους και ότι η ιστορία είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, με ανθρώπινα κίνητρα, ενταγμένη μέσα σε ανθρώπινα

⁴ Βλ. «Γενικοί σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας» στο ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα - Ιστορία*, Αθήνα 1999, σ. 181.

⁵ Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 1996, Ordinary Session, Recommendation 1283 on history and the learning of history in Europe.

μέτρα, θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν αντίληψη της χρονικής συνέχειας.

- ✓ Η γνώση της ιστορίας άλλων ατόμων, μελών της οικογένειάς τους ή της τοπικής κοινωνίας θα τους βοηθήσει να αντιλήσονται εμπειρίες ζωής και να βαδίσουν πιο σωστά και πιο άνετα στο μέλλον. Θα αποτελέσει μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα αναπτύξει την κριτική τους σκέψη και θα τους οδηγήσει σε μια δημοκρατική, μακρόθυμη και υπεύθυνη πολιτική συμπεριφορά.
- ✓ Η γνώση του παρελθόντος θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά τους και να προγραμματίσουν ορθά το μέλλον.

Β. Σύνδεση με την κοινωνία. Αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική, γιατί τα ΣΔΕ στοχεύουν στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο ιστορικός γραμματισμός φιλοδοξεί να δημιουργήσει σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες οι οποίοι:

- ✓ να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία ζούν, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματά της και να αισθανθούν την ανάγκη να συμμετάσχουν και να αναζητήσουν λύσεις σε αυτά.
- ✓ να εντάξουν τον εαυτό τους μέσα στο μικρό τοπικό τους χώρο και μέσω αυτού να συνδεθούν με το έθνος-κράτος και την παγκόσμια κοινωνία.

Γ. Προσφορά προς την κοινωνία: Τα project των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ μπορούν να επιτελέσουν και κοινωνικό έργο και να συνδέσουν τα ΣΔΕ με τις δημοτικές αρχές και/ή τους κατοίκους της περιοχής:

- ✓ Δημιουργώντας ένα αρχείο προφορικών μαρτυριών στη Δημοτική Βιβλιοθήκη, όπου θα καταθέσουν τις κασέτες και τις απομαγνητοφωνήσεις τους. Αυτά αποτελούν σπουδαίο αρχειακό υλικό, μια συνεισφορά προς την κοινωνία, αλλήλα και πολύτιμα ντοκουμέντα για τους ιστορικούς του μέλλοντος, αφού προσθέτουν νέα ιστορικά δεδομένα.
- ✓ Συγκεντρώνοντας και καταγράφοντας τα οποιαδήποτε υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος (ημερολόγια, φωτογραφίες, αντικείμενα που δε χρησιμοποιούνται). Έτσι θα μπορέσουν να τα εντάξουν στο υπάρχον τοπικό Ιστορικό-Λαογραφικό Μουσείο ή την ιστορική ή αρχαιολογική εταιρεία της περιοχής τους. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει και οι δημοτικές αρχές ενδιαφέρονται, μπορούν να χρηματοδοτήσουν τα ΣΔΕ ώστε να δημιουργηθεί.
- ✓ Εκθέτοντας, δραματοποιώντας και παρουσιάζοντας γραπτά ή προφορικά τα αρχειακά υλικά (προφορικές μαρτυρίες, έγγραφα ή αντικείμενα) σε μια εκδήλωση

που θα απευθύνεται στην ίδια την κοινωνία, της οποίας κατέγραψαν την ιστορία ή τις ιστορίες της. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ θα δώσουν την ιστορία στους ανθρώπους που τους τη διηγήθηκαν με τις δικές τους λέξεις και, δίνοντάς τους παρελθόν, θα τους βοηθήσουν να φτιάξουν καλύτερο το μέλλον.

Δραστηριότητες - δεξιότητες

Το Πρόγραμμα Σπουδών του ιστορικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, όπως προαναφέραμε, αποτελείται από τέσσερα θεματικά επίπεδα: ατομικό-οικογενειακό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο. Αντιστοιχούν δύο για κάθε επίπεδο σπουδών. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε ένα από αυτά τα τέσσερα θεματικά επίπεδα διακρίνεται σε τρία ισodύναμα χρονικά στάδια. Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν το ερευνητικό τους πεδίο, στη συνέχεια συγκεντρώνουν το υλικό και τέλος το επεξεργάζονται.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν και στα δύο επίπεδα σπουδών τους δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες κοινωνικές (social skills), life skills, επικοινωνιακές (communication skills), γλωσσικές (language skills), ομαδικής εργασίας (team work), καθώς και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (learning to learn).

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι δεξιότητες έχουν ως εξής:

1ο στάδιο: Εντοπισμός του πεδίου έρευνας.

- ✓ Με τον εντοπισμό του θέματος που θα ερευνήσουν, θα συνδέσουν την εκπαίδευση με την καθημερινότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους με την παραγωγή γνώσης.
- ✓ Επιλέγοντας το πεδίο έρευνας και τις πηγές τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν, θα ασκηθούν να θέτουν κριτήρια επιλογής και να κατηγοριοποιούν τις πηγές τους, είτε πρόκειται για ανθρώπους (πληροφορητές – αφηγητές) είτε για υλικά αντικείμενα (εφημερίδες, έγγραφα, φωτογραφίες).
- ✓ Με τον εθισμό στην παρατήρηση και με την απόκτηση της αναγκαίας απόστασης που απαιτεί η έρευνα (το βλέμμα του παρατηρητή), από γεγονότα ή καταστάσεις τα οποία τους αφορούν άμεσα, θα αποκτήσουν μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα.

2ο στάδιο: Συγκέντρωση υλικού.

2.1. Συλλογή προφορικών μαρτυριών (συνέντευξη). Αναπόφευκτα, όποιος δουλεύει με προφορικές μαρτυρίες συναλλιάσσεται με άλλους.

- ✓ Στη συνέντευξη αναπτύσσεται μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στον αφηγητή-πληροφορητή και τον ερευνητή. Ο εκπαιδευόμενος-ερευνητής, στην προσπάθειά του να αντλήσει πληροφορίες από τον αφηγητή, αναπτύσσει δεξιότητες και αποκτά γνώσεις που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις. Μαθαίνει να κατανοεί τη συμπεριφορά των ανθρώπων, γνωρίζει τον κόσμο και τον εαυτό του.
- ✓ Η συνέντευξη είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν εμπειρίες «άλλων», διαφορετικών ανθρώπων και να εμπλουτίσουν τις δικές τους από και με αυτές. Να γνωρίσουν ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης πορείας και υπόστασης από ανθρώπους που θεωρούν «σπουδαίους» ή μη, πράγμα που θα τους επιτρέψει να κάνουν συγκρίσεις, ακόμα και με τη δική τους ζωή. Να κατανοήσουν, τέλος, ότι δεν είναι μόνοι τους και ότι και άλλοι άνθρωποι αντιμετώπισαν παρόμοια με αυτούς προβλήματα και έδωσαν κάποιες λύσεις.
- ✓ Στη διάρκεια της συνέντευξης μαθαίνουν να ακούν, να κατανοούν και να εκτιμούν τους άλλους, πράγμα που σημαίνει να κατανοούν και να εκτιμούν τον εαυτό τους. Εθίζονται στην ακρόαση αντίθετων πληροφοριών και εκτιμήσεων για το ίδιο θέμα και νιώθουν την ανάγκη να πάρουν την ευθύνη μιας θέσης πάνω σε αυτές.
- ✓ Η συνέντευξη είναι μια ευκαιρία να προσπαθήσουν να γνωρίσουν ανθρώπους και να επικοινωνήσουν μαζί τους, ακόμα και αν ανήκουν σε μια πολιτισμικά διαφορετική ομάδα και ζουν σε μια άξενη και αφιλόξενη γι αυτούς πόλη.

2.2 Συλλογή και μελέτη αρχειακού υλικού.

Η επικοινωνία και η συνεργασία με «άλλους» είναι επιβεβλημένη και όταν συλλέγουν αντικείμενα που φυλάσσουν οι άνθρωποι στα σπίτια τους γιατί τα θεωρούν σημαντικά ή αγαπημένα (μια ληξιαρχική πράξη ή μια φωτογραφία), αλλά και όταν μελετούν σε εξωτερικούς χώρους άλλου είδους μνημεία, όπως τα ορίσαμε παραπάνω. Η συλλογή και η μελέτη καθενός από αυτά έχει να προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες. Τα παλαιά αντικείμενα μπορούν να συνδέσουν τους εκπαιδευόμενους με την παράδοση ή να τους προσφέρουν ένα συγκινησιακό ερέθισμα που θα τους ωθήσει σε παραιτέρω έρευνα. Μια έρευνα στα δημοτολόγια π.χ. για την αύξηση ή τη μείωση των

γεννήσεων θα τους ασκήσει στην άντληση πληροφοριών, στην επαφή με κέντρα εξουσίας, θα δώσει εναύσματα για κριτική σκέψη ή για να πιστοποιήσουν ότι τα ποσοτικά στοιχεία, τα οποία στην εποχή μας θεοποιούνται, παρέχουν και επισφαλείς πληροφορίες.

3ο στάδιο: Ερμηνεία και αξιολόγηση των γραπτών και προφορικών πηγών.

Στο τελευταίο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν και να καταγράψουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. Η συγκεντρωμένη μνήμη σχηματοποιείται και συστηματοποιείται και διανθίζεται με λεπτομέρειες που σιγά σιγά παίρνουν το σχήμα τους. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι:

- ✓ ασκούνται να αντιμετωπίζουν κριτικά τις πληροφορίες που δέχονται και να μπορούν να ελέγχουν τη φαντασία τους
- ✓ συνειδητοποιούν ότι ένα γεγονός αντιμετωπίζεται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους και διευρύνουν την οπτική τους
- ✓ ανακαλύπτουν διαφορετικές διαστάσεις και πτυχές γεγονότων, καταστάσεων και ανθρώπων που μέχρι τότε θεωρούσαν ότι τα γνώριζαν
- ✓ μαθαίνουν να συγκρίνουν την περιγραφή ενός γεγονότος σε μια προφορική μαρτυρία και την επίσημη διατύπωσή της σε ένα έντυπο ή έγγραφο
- ✓ αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν στις ιστορικές μαρτυρίες, τα γεγονότα, τις αιτίες, τις απόψεις
- ✓ επιχειρούν να διατυπώσουν όλα αυτά σε γραπτό λόγο.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο σπουδών αποτελείται από τέσσερα θεματικά επίπεδα: ατομικό-οικογενειακό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο. Τα δύο πρώτα αποτελούν το αντικείμενο σπουδών του Α' έτους και τα άλλα δύο του Β' έτους, ένα για κάθε εξάμηνο. Και στα τέσσερα επίπεδα, τα προς διερεύνηση θέματα είναι «ανοικτά», γιατί η ιστορία περιλαμβάνει όλα τα είδη της ανθρώπινης δραστηριότητας: κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ιστορία, τοπική και εθνική (αλλά όχι εθνικιστική), καθώς και ιστορία των μειονοτήτων. Οι προτάσεις υλοποίησης των τεσσάρων θεματικών επιπέδων που κατατίθενται είναι ενδεικτικές.

1ο επίπεδο: Ατομική - οικογενειακή ιστορία

Μπορεί να δώσει μια απάντηση στο ερώτημα της ταυτότητας: ποίος είμαι, πού πάω, τί κάνω με:

- ✓ την καταγραφή του οικογενειακού δέντρου
- ✓ την καταγραφή της προσωπικής ιστορίας. Αυτή μπορεί να γίνει π.χ. μέσα από τη δημιουργία ενός φωτογραφικού άλμπουμ. Οι φωτογραφίες δημιουργούν έναν τύπο ζωντανής ιστορίας, αλλά το νόημά τους είναι αινιγματικό, εάν ο εκπαιδευόμενος δεν τις χρονολογήσει με βάση και άλλες μαρτυρίες, δεν εξηγήσει το ρουχισμό, το γέλιο ή το κλάμα, καθώς και τα αίτια όλων αυτών
- ✓ τη συνέντευξη με κάποιο μέλος της στενής ή της ευρύτερης οικογένειας (παπούς, γιαγιά, θείος). Μπορεί να είναι μια ιστορία ζωής αλλά και πολλές μαρτυρίες πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα που επέλεξε ο εκπαιδευόμενος
- ✓ το σχολιασμό μιας φωτογραφίας (οικογενειακής ή σχολικής) από όλους όσους απεικονίζονται, ώστε να φανεί η επιλεκτικότητα της ανθρώπινης μνήμης –συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευομένου– και η διαφορετική πρόσληψη της πραγματικότητας από τους ανθρώπους.

2ο επίπεδο: Τοπική ιστορία

Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αλλαγές της τοπικής κοινωνίας μέσα στο χρόνο και να ενταχθεί ο εκπαιδευόμενος σε αυτήν με:

- ✓ τη μελέτη στα αρχεία ενός Δήμου ή μιας енορίας για μια συγκεκριμένη περίοδο. Ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με έγγραφα και με τη γραφειοκρατία που τα παράγει. Μέσα από αυτά μπορεί ή μπορούν (σε ομαδικό πρόγραμμα) να καταγράψουν τις γεννήσεις, τους θανάτους, τους γάμους, την ονοματοθεσία των παιδιών ή των δρόμων, να εξακριβώσουν τις αυξομειώσεις του πληθυσμού και να διερευνήσουν τα αίτια, αλλά ακόμα και να συνδέσουν τις αλλαγές στα ονόματα (των δρόμων ή των παιδιών) με τις πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές.
- ✓ την έρευνα με αφετηρία φωτογραφία/ες μελών ενός τοπικού συλλόγου νέων ή ενός συνεταιρισμού. Ο εκπαιδευόμενος θα προσπαθήσει να εντοπίσει πόσοι και ποιοί ζουν ακόμα στην ίδιο χώρο (γειτονιά, χωριό), αλλά και πώς ζουν (επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση). Ενα βιαστικό συμπέρασμα θα είναι να συνειδητοποιήσει ότι, όσο η κοινωνία αλλάζει, όλο και λιγότεροι άνθρωποι γεννιούνται,

ζουν και πεθαίνουν στον ίδιο χώρο

- ✓ την καταγραφή μέσα από συνεντεύξεις της ιστορίας ενός επαγγέλματος που ενδιαφέρει τους εκπαιδευόμενους, με στόχο να εντοπίσουν τις δυνατότητες άσκησής του στο μέλλον. Μπορεί να μην αφορά μόνο ένα επάγγελμα αλλά ένα επαγγελματικό σωματείο, ένα συνεταιρισμό, τρόπους καθημερινότητας, αλληλαγές στον τόπο και στο τοπίο κ.ά.
- ✓ τη διερεύνηση παλιότερων τρόπων ζωής και των μορφών επιβίωσής τους σήμερα: παιχνίδια, γιορτές, τραγούδια, ρουχισμός, με αντικειμενικό σκοπό να γίνει αντιληπτή η διαχρονικότητα της ζωής των ανθρώπων
- ✓ τη διερεύνηση ενός γεγονότος που συντάραξε την τοπική κοινωνία: ένα έγκλημα, ένας σεισμός, μια απεργία, το κλείσιμο ενός εργοστασίου, μια οικολογική καταστροφή (π.χ. μια φωτιά), ένας ποδοσφαιρικός αγώνας κ.ά., μέσα από προφορικές μαρτυρίες, όπου θα διερευνάται το πώς «έβλεπαν» τότε και πώς αντιμετωπίζουν σήμερα το ίδιο γεγονός. Εάν υπάρχει δυνατότητα, το πρόγραμμα να συνδυασθεί με την αρθρογραφία εφημερίδων. Η σύγκριση ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, στο προσωπικό βίωμα και στην «αντικειμενική» εξιστόρηση αποτελεί μια ενδιαφέρουσα ανάγνωση της ιστορίας.

3ο επίπεδο: Εθνική Ιστορία

Γίνεται σύνδεση του τοπικού με το γενικό, της βιωμένης εμπειρίας με την επίσημη ιστοριογραφία, κατά προτεραιότητα της νεότερης ελληνικής ιστορίας.

- ✓ Υλικά στοιχεία του παρελθόντος όπως ένα αρχαίο μνημείο, ένα κάστρο, μια αναμνηστική στήλη, ένα εγκαταληπμένο εργοστάσιο, ένα δημόσιο έργο, ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα, ένας δημόσιος οργανισμός ή ό,τι άλλο, που ανήκει στο άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, μπορούν να δώσουν το έναυσμα για τη μελέτη της αρχαίας αλλά και της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας.
- ✓ Ο πόλεμος στην Αλβανία μπορεί να ερευνηθεί μέσα από τις γελοιογραφίες των εφημερίδων της εποχής, από φωτογραφικά άλμπουμ, από επισκέψεις σε μουσεία, από τα τραγούδια της Σοφίας Βέμπο ή από γράμματα που κάποιος τότε στρατιώτης της τοπικής κοινωνίας έστειλε στην οικογένειά του.
- ✓ Γράμματα εκτελεσμένων και «γκράφιτι» στους τοίχους των κρατητηρίων της περιόδου της ναζιστικής κατοχής υπάρχουν δημοσιευμένα σε βιβλία και μπορούν

να συνδιασθούν με γραπτές και προφορικές μαρτυρίες, αλλήλα και επισκέψεις σε Μουσεία: Μουσείο οδού Κοραή, Εβραϊκό Μουσείο, Πολεμικό Μουσείο κ.ά.

- ✓ Μέσα από αρχεία δύο αντίθετων πολιτικά εφημερίδων να ερευνηθεί ένα πολιτικό γεγονός.
- ✓ Οι άνθρωποι που βίωσαν σημαντικά γεγονότα της ελληνικής ιστορίας όπως την Κατοχή, τον εμφύλιο, τα Ιουλιανά, τη Χούντα ή το Πολυτεχνείο ζουν και εύκολα δέχονται να δώσουν τη μαρτυρία τους που θα συνδυασθεί κατά περίπτωση με τη μελέτη της ιστοριογραφίας, της λογοτεχνίας, της μουσικής, του κινηματογράφου, βιογραφικών κειμένων ή εφημερίδων.
- ✓ Η μνήμη των εθνικών επετείων εντός ή εκτός σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευμένους στα ΣΔΕ: θα καταγράψουν στο μαγνητόφωνο και θα ταξινομήσουν τις βιωμένες εμπειρίες τους. Το project μπορεί να συνδυασθεί με τη μελέτη του βιβλίου Πρακτικών ενός σχολείου ή ένα βιβλίο με λόγους που εκφωνούσαν οι δάσκαλοι ή με μαθητικές εκθέσεις ή με φωτογραφίες από σχολικές γιορτές ή με καταγραφή των τραγουδιών της σχολικής χορωδίας. Θα ερευνηθεί τι γνώριζαν και τι γνωρίζουν σήμερα για τις εθνικές γιορτές, πώς ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προσλάμβαναν και προσλαμβάνουν τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.

4ο επίπεδο: Παγκόσμια Ιστορία

Γίνεται σύνδεση της ελληνικής ιστορίας με την παγκόσμια ιστορία.

- ✓ Τα σπουδαιότερα γεγονότα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας είναι άμεσα συνδεδεμένα με την παγκόσμια ιστορία: η Μικρασιατική Καταστροφή με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Κατοχή και η Αντίσταση με το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο εμφύλιος πόλεμος με τον Ψυχρό Πόλεμο, το Κυπριακό έχει τις ρίζες του στην αγγλική αποικιοκρατία, η Χούντα έχει το ανάλογό της στις δικτατορίες της Λατινικής Αμερικής, η κατάρρευση του τοίχους του Βερολίνου στη «συγκυβέρνηση» κ.ο.κ.
- ✓ Το θεματικό κέντρο μπορεί να μην είναι τα στρατιωτικά, πολιτικά και διπλωματικά γεγονότα, αλλήλα παράμετροι της κοινωνικής και πολιτικής ζωής: η οικονομική ανάπτυξη, η ανεργία, τα πολιτικά κόμματα, η μετανάστευση, οι εκλογές, οι πρόσφυγες. Σε αυτό το τελευταίο μπορεί και πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος αφού ο 20ος αιώνας θεωρείται ως «ο αιώνας των προσφύγων». Στην Ελλάδα υπάρχουν πρόσφυγες πολλών κατηγοριών: από τη Ρωσία (λόγω της Οκτωβριανής επανάστα-

σης), μικρασιάτες (λόγω μικρασιατικής καταστροφής), από την Αίγυπτο και από άλλες χώρες της Αφρικής (λόγω της ανάπτυξης των ανταποικιακών κινήσεων), οικονομικοί πρόσφυγες από την Ασία και τις χώρες της Α. Ευρώπης: Φιλιπινέζες, Αλβανοί, Πόντιοι από την πρώην ΕΣΔΔ, Πολωνοί, Ουκρανοί κ.ά. Σε αυτούς πρέπει να προσθέσουμε όσους Έλληνες μετανάστευσαν στις ΗΠΑ, τον Καναδά ή στις χώρες της Δ. Ευρώπης ως γκασταρμπάιτερ και έχουν επιστρέψει ή συχνά επισκέπτονται το γενέθλιο τόπο τους. Μια έρευνα μπορεί να έχει αφόρμηση τη μαρτυρία ενός μικρασιάτη πρόσφυγα (δεύτερης γενιάς), ενός Έλληνα πρώην μετανάστη στη Γερμανία ή ενός οικονομικού πρόσφυγα ή και των τριών μαζί. Ένα τέτοιο project θα αποτελέσει το αντικείμενο μιας ενδιαφέρουσας σύγκρισης και σύνδεσης του εθνικού με το παγκόσμιο.

- ✓ Υλικό για αυτήν τη θεματική, εκτός από την ιστοριογραφία και σίγουρα πιο ενδιαφέρον από αυτήν, θα βρεθεί στο σινεμά, τα τραγούδια, τους χορούς, τους πολιτιστικούς συλλόγους, αλλιώς και στη νέα τεχνολογία. Ένα σημαντικό μέσο έρευνας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα άλλα επίπεδα, αλλιώς κυρίως σε αυτό, είναι οι χάρτες. Εκεί θα εντοπισθούν οι αλλαγές στα εθνικά σύνορα λόγω των παγκόσμιων συρράξεων.

Μεθόδευση διδασκαλίας

Η μεθοδολογία του ιστορικού γραμματισμού είναι εμπειρική (experiential learning), στηρίζεται πάνω στη βιωμένη εμπειρία και είναι ενεργή. Δε χρειάζεται εκ των προτέρων οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν κάποια θεωρία. Δουλεύουν ομαδικά ή ατομικά και ο υπεύθυνος καθηγητής έχει συμβουλευτικό ρόλο. Στο 1ο, 2ο και 3ο επίπεδο (ατομικό-οικογενειακό, τοπικό και εθνικό), η εκπαιδευτική δραστηριότητα γίνεται με τη μορφή project - σχέδια δράσης. Στο 4ο επίπεδο (παγκόσμιο), με φάκελλο υλικού (portfolio assessment), με βάση τον οποίο γίνεται η παρουσίαση σε μια ειδική προς τούτο εκδήλωση.

Τα project και ο φάκελλος υλικού σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται με βάση τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ πάντα σε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή. Αυτός πρέπει να είναι καλός επιμορφωμένος (ιστορικά και παιδαγωγικά) ώστε να στηρίξει ηθικά και πρακτικά την προσπάθειά τους με συμβουλές, υποδείξεις σε τύπο ερωτημάτων, βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό.

Οι εκπαιδευόμενοι κρατούν ημερολόγιο ξεχωριστά για κάθε θεματικό επίπεδο. Σε αυτό καταγράφουν το στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο οποίο βρίσκονται και την ημερομηνία κατά την οποία έκαναν κάποια ενέργεια (π.χ. πήραν συνέντευξη ή είδαν μια ταινία). Σημειώνουν επίσης ημερολογιακά τις σκέψεις, τα ερωτήματά τους, τις απορίες τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τις επιτυχημένες ή ατυχείς επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να προσεγγίσουν τις πηγές τους, τα ερωτήματα που απάντησαν, την πορεία της γνώσης την οποία κατέκτησαν στη διάρκεια του προγράμματος κ.ά. Η καταγραφή αυτή δεν είναι αναλυτική, δεν έχει τον τύπο μιας αναφοράς, αλλήλ είναι επιγραμματική, απλώς για να θυμούνται και να μπορέσουν να παρακολουθήσουν οι ίδιοι τη διαφοροποίηση του ίδιου του εαυτού τους, των ερωτημάτων τους και των δυσκολιών τους. Το να ονοματίζουν τις δυσκολίες είναι ένα τρόπος να τις ξεπερνούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με τις συζητήσεις των δυσκολιών μέσα στην ομάδα (εάν το πρόγραμμα είναι ομαδικό) ή ατομικά με τον/την υπεύθυνο/η του προγράμματος (εάν είναι ατομικό), ακόμα και σε ανοικτές συγκεντρώσεις όλων των εκπαιδευομένων, εάν έχει επιτευχθεί η αναγκαία οικειότητα και αποδοχή. Το ημερολόγιο βοηθά επίσης τους εκπαιδευομένους να συντάξουν την ανσφορά τους μετά το τέλος κάθε θεματικού επιπέδου.

Στο 1ο θεματικό επίπεδο (ατομικό-οικογενειακό) είναι εντελώς απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ να ξεκινήσουν με ένα θέμα ελκυστικό, το οποίο τους αφορά άμεσα, τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και επιθυμούν πράγματι να το διαπραγματευθούν. Σε περίπτωση που για κάποιους από τους εκπαιδευομένους η ατομική-οικογενειακή ιστορία είναι ένα «ακανθώδες» θέμα, το οποίο δε θέλουν να αγγίξουν, μπορούν να αναλάβουν δύο θέματα τοπικής ιστορίας (2ο επίπεδο). Στο 1ο και 2ο επίπεδο, το πεδίο της έρευνάς τους περιλαμβάνει ιστορικά στοιχεία (πηγές) του άμεσου περιβάλλοντός τους, ερευνήσιμα και κατανοητά, τα οποία βρίσκουν, καταγράφουν και με βάση αυτά συνθέτουν μια αναφορά (report). Ο εκπαιδευτής δεν επιμένει τόσο στη γραφή της ιστορίας (αυτό εξαρτάται περισσότερο από το επίπεδο του γραμματισμού), όσο στο να αποκτήσουν ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Το ζητούμενο δεν είναι αυτή η αναφορά να εξάγει ιστορικά συμπεράσματα, αλλήλ να καταγράψει την πορεία του εκπαιδευομένου προς τη γνώση της ιστορίας.

Το δεύτερο επίπεδο σπουδών ξεκινά με την εθνική ιστορία. Το βάρος πρέπει να δοθεί στη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Σε αυτό το 3ο θεματικό επίπεδο όσον αφορά τις

πηγές δεν μπορεί να είναι μόνο οι βιωμένες εμπειρίες (μαρτυρίες) ή κάποιο άλλο υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος. Η μετάβαση από το τοπικό στο γενικό πρέπει να συνοδεύεται και από κάποιο ιστορικό βιβλίο ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. ντοκυμαντέρ για τη Μικρασιατική Καταστροφή), με το οποίο ο εκπαιδευόμενος θα έρθει σε επαφή κατά το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εντοπισμός του πεδίου έρευνας) και στο οποίο θα μπορεί να ανατρέχει ανά πάσα στιγμή.

Στο 4ο θεματικό επίπεδο προτείνεται ο κάθε εκπαιδευόμενος να συνεχίσει την έρευνα που ξεκίνησε στο προηγούμενο, ώστε να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό διαπραγμάτευση θέμα, να το διερευνήσει όσο γίνεται περισσότερο σε βάθος. Το ιστορικό υλικό δεν είναι μόνο βιωματικό, όπως και στο 3ο επίπεδο. Το γεγονός ότι θα έχει προχωρήσει η γνώση του στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ίσως του δώσει τη δυνατότητα να «σερφάρει» στο Διαδίκτυο για να αντλήσει και από κει πληροφορίες. Το υλικό που έχει συγκεντρωθεί παρουσιάζεται σε ειδική συνάντηση όλων των εκπαιδευομένων, στο τέλος της χρονιάς (που είναι και το τέλος της φοίτησης) από το άτομο ή την ομάδα που το έχει αναλάβει. Οι άλλοι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να υποβάλλουν ερωτήσεις. Η συνάντηση ή οι συναντήσεις (εάν είναι πολλοί οι εκπαιδευόμενοι) λειτουργούν αλληλοδιδακτικά και προσφέρουν γνώσεις που διαφορετικά δε θα μπορούσε να τις καλύψει κάθε εκπαιδευόμενος μόνος τους.

Ενδεικτικά παραδείγματα διαθεματικής αξιοποίησης

Ο ιστορικός γραμματισμός συνδέεται άμεσα με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα των ΣΔΕ και σε αρκετές περιπτώσεις προσφέρει μία μέθοδο για την επίτευξη των στόχων τους.

Γλωσσικός γραμματισμός (literacy)

- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και στο πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου οι εκπαιδευόμενοι θα αναζητήσουν τις πηγές τους.
- ✓ Εξάσκηση στο γραπτό λόγο κατά την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να βάλουν π.χ. τα σημεία της στίξης, ώστε να γίνουν κατανοητά τα μηνύματα του αφηγητή. Η άσκηση γίνεται επίσης και με το ημερολόγιο στο οποίο θα καταγράφουν την πορεία των δραστηριοτήτων τους.

- ✓ Στις γραπτές πηγές: να διακρίνουν το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ένα κείμενο και τα νοήματα που προσδίδει το πλαίσιο αυτό στο κείμενο. Κριτική ανάγνωση των κειμένων (κριτική λόγου, ανάληψη λόγου). Μελέτη κειμενικών ειδών (μαρτυρίες, γράμματα, έγγραφα, εφημερίδες κ.ά.).

Αριθμητισμός (numeracy)

Μια ιστορική πρακτική για τα άρθρα των εφημερίδων είναι η εμβαδομέτρηση, να μετρούν δηλαδή πόσα τετραγωνικά εκατοστά περιλαμβάνει ένα θέμα, και να συμπεραίνουν τι προτεραιότητα δίνεται σε αυτό.

Τεχνολογικός γραμματισμός (information technology literacy & computer literacy)

Καταγραφή των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, χρήση βάσεων δεδομένων, άντληση πληροφοριών από το Διαδίκτυο, χρήση ιστοσελίδων και επικοινωνία με άλλα προγράμματα ιστορικού γραμματισμού από άλλα ΣΔΕ.

Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Literacy)

Χρήση περιοδικών, εφημερίδων, φωτογραφικών άλμπουμ και οπτικοακουστικού υλικού ως ιστορικών πηγών.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ο τόπος και το τοπίο του αστικού και αγροτικού χώρου, τα μνημεία, αλλά και οι ανθρώπινες σχέσεις που περιβάλλουν τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ αποτελούν τα ερεθίσματα, τα σημεία αφόρμησης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ιστορικού γραμματισμού.

Ελεύθερος χρόνος

Το παρελθόν όλων των πεδίων δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου (αθλητισμός, μουσική, καφενεία, κινηματογράφος, θέατρο, ηλεκτρονικά παιχνίδια, εορταστικές εκδηλώσεις κτλ.) αποτελούν και αντικείμενα του ιστορικού γραμματισμού.

Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

Στα τρία πρώτα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με το κλείσιμο κάθε επιπέδου σπουδών οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν μία αναφορά για την πορεία της δουλειάς τους. Αυτή αξιολογείται σε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή από όλη την ομάδα (εάν το πρόγραμμα είναι ομαδικό) ή ατομικά (εάν είναι ατομικό), με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί. Διαπιστώνονται οι αλληλαγές στη σκέψη και στη δράση, εντοπίζονται οι αδυναμίες, το «κέρδος» και η «ζημιά» από όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τέταρτο επίπεδο σπουδών η αξιολόγηση γίνεται μετά την παρουσίαση του φακέλλου υλικού από τον εκπαιδευόμενο ή τους εκπαιδευόμενους που έκαναν την παρουσίαση, από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους που παρακολούθησαν την παρουσίαση και από τον υπεύθυνο καθηγητή, με βάση τους στόχους που απο κοινού είχαν αποφασισθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Parliamentary Assembly of the Council of Europe (1996), Ordinary Session, Recommendation 1283 on History and the Learning of History in Europe.

Perks, Robert & Alistair Thomson eds. (1998), *The Oral History Reader*, Routledge

Tompson, Paul (1978), *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford University Press.

Mangot, Thérèse, «Summary of the work of the Council of Europe on the theme of theory and practice relating to heritage, remembrance and citizenship», *Seminar, Remembrance and Citizenship: from Places to Projects, Delphi, 25–27 September 1998*.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999), *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα - Ιστορία*, Αθήνα.

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Ελένη Χοντολίδου

Μεταξύ των διαφόρων ειδών κειμένων υπάρχει και μια κατηγορία κειμένων, τα οποία αποτελούν προϊόν αισθητικής και καλλιτεχνικής επεξεργασίας, πολύ μεγαλύτερης από αυτήν των «χρηστικών» αποκαλούμενων κειμένων. Πρόκειται για τα κείμενα τα επονομαζόμενα λογοτεχνικά. Τα κείμενα αυτά περιέχουν έναν ιδιότυπο γραμματισμό, ο οποίος δε θα μπορούσε να ενταχθεί πλήρως στο γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού. Αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, αντικείμενο και του κοινωνικού γραμματισμού και της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Ακόμη περισσότερο αποτελεί ένα πολύ προνομιακό πεδίο γραμματισμού με προσωπικούς ρυθμούς και χρόνους, ο οποίος αναδεικνύει την προσωπική ιστορία, τις ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευομένων. Ο προβληματισμός που αναπτύσσουμε εδώ αφορά στη σχέση της λογοτεχνίας με το γλωσσικό γραμματισμό αλλά και στη λογοτεχνία ως αυτόνομο πεδίο δράσης, δραστηριοτήτων και γεγονότων γραμματισμού στο ΣΔΕ. Στην πρώτη περίπτωση πιστεύουμε ότι τα δύο αυτά αντικείμενα (γλώσσα και λογοτεχνία) θα πρέπει να προσεγγίζονται διαφορετικά στη διδακτική πράξη.

Η λογοτεχνία αποτελεί μια μορφή τέχνης, η οποία, επειδή χρησιμοποιεί ως υλικό έκφρασης τη γλώσσα, χρησιμοποιήθηκε (και χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα) κατά κόρον στην εκπαίδευση για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος ως διδακτικά αντικείμενα στο σχολείο αποτελούν δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Το μόνο κοινό στοιχείο που έχουν είναι ότι χρησιμοποιούν και οι δύο το ίδιο συμβολικό σύστημα. Η διαφορετικότητα αυτή απαιτεί, όπως είναι ευνόητο, και διαφορετική διδακτική προσέγγιση. Και η διαφορετική διδακτική προσέγγιση είναι απαραίτητη, γιατί είναι (ή θα έπρεπε να είναι) διαφορετικός ο σκοπός της διδασκαλίας των δύο ειδών λόγου, διαφορετικό –και σαφώς διακριτό– το περιεχόμενο, οπωσδήποτε διαφορετική η μεθόδευση διδασκαλίας.

Η λογοτεχνία δεν αποτελεί διακεκριμένο διδακτικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ• κάνει όμως αισθητή την παρουσία της σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. στην ελληνική ή την αγγλοαμερικανική γλώσσα, στην τοπική ιστορία,

στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στο γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες, όχι μόνο για τον πλούτο των πληροφοριών που περικλείει, αλλά και γιατί κινητοποιεί τις μνήμες, τα συναισθήματα, αλλά και τις γνωστικές διαδικασίες των εκπαιδευομένων με πολύ σημαντικό τρόπο. Η λογοτεχνία μιλά για τη ζωή με τρόπο που πιστεύουμε πως είναι πολύ σύμφυτος με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: μιλά για τη ζωή και τα προβλήματά της βιωματικά. Ενώ ο σκοπός της διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου θα πρέπει να είναι η κατάκτηση του γραμματισμού που περιέχουν διάφορα είδη χρηστικού, μη λογοτεχνικού, λόγου, ο σκοπός της πλήρους έστω «διδασκαλίας» του λογοτεχνικού λόγου είναι καταρχήν η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με το είδος αυτό, όχι όμως για να φθάσουν στο σημείο να παράγουν λογοτεχνικό λόγο (χωρίς, φυσικά, αυτό να θεωρείται αποφευκτέο), αλλά για να μπορούν να επικοινωνούν με το κείμενο, όπως επικοινωνούν με κάθε τι που βρίσκεται στο περιβάλλον τους και τους ικανοποιεί συναισθηματικά, λογικά και αισθητικά (π.χ. ένα παιχνίδι, ένα κινηματογραφικό έργο, μια εκπομπή, μια συνομιλία κτλ.), σε τελευταία ανάλυση, δηλαδή, να αποκτήσουν στοιχεία του του ιδιότυπου *λογοτεχνικού γραμματισμού*.

Εξ αντικειμένου, το corpus των κειμένων του μη λογοτεχνικού λόγου που διδάσκονται στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού προέρχεται από διάφορα είδη μη λογοτεχνικού λόγου, τα οποία βρίσκονται είτε στα διάφορα έντυπα και τα ΜΜΕ, είτε παράγονται από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους* κριτήρια της επιλογής τους δεν αποτελούν οι αξίες και τα πρότυπα που προσφέρει το περιεχόμενο του κειμένου αλλά η αποτελεσματικότητά του για τη συνθήκη επικοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας έχει γραφεί. Αντίθετα, το corpus των λογοτεχνικών κειμένων που διαβάζονται και διατρέχουν όλο το πλαίσιο του προγράμματος του ΣΔΕ περιλαμβάνει κείμενα της έντεχνης και της λαϊκής λογοτεχνίας. Και εδώ βέβαια τίθενται δύο προβλήματα: α) ποια κείμενα αποτελούν λογοτεχνία και ποια όχι; β) με ποια κριτήρια θα επιλεγούν τα λογοτεχνικά κείμενα στα επιμέρους αντικείμενα; Το πρώτο φαίνεται να αποτελεί ψευδοπρόβλημα, διότι σε μια διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού και του μη λογοτεχνικού λόγου, με τη μεθόδευση διδασκαλίας που προτείνεται εδώ, το κάθε κείμενο υποδεικνύει στον εκπαιδευτή και τον καταλληλότερο τρόπο για τη διδακτική του αξιοποίηση. Το πρόβλημα αυτό αποτελεί όντως πρόβλημα μόνο για τα κείμενα, τα οποία βρίσκονται στα όρια των δύο ειδών λόγου. Τέτοια είδη λόγου για παράδειγμα είναι –όχι πάντοτε– ο διαφημιστικός λόγος, ο λόγος των λαϊκών τραγουδιών,

ο λόγος των συνθημάτων σε λαϊκές συγκεντρώσεις και των τοιχογραφημάτων (graffitis), ο λόγος των περιπαικτικών ασμάτων, ο λόγος των παροιμιών, των ανεκδότων κτλ. Τα κείμενα αυτά αποτελούν προϊόντα του πολιτισμού και των συνθηκών που τα παράγει και μπορούν να επιλεγούν και να αξιοποιηθούν διδακτικά είτε ως λογοτεχνικός είτε ως μη λογοτεχνικός λόγος. Μέσα από την αναφορά στα κείμενα αυτά διαφαίνονται και τα κριτήρια με τα οποία θα επιλέγονται, κατά την άποψή μου, και τα κείμενα του λογοτεχνικού λόγου. Η άποψη αυτή αποτελεί και την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα. Το κύριο κριτήριο, λοιπόν, θα πρέπει να είναι η προσφορά αισθητικής ικανοποίησης στους εκπαιδευόμενους, τέτοια που να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν με αφορμή αυτά τα κείμενα ή πάνω σε αυτά. Επειδή το τελευταίο δεν αποτελεί πάντα ασφαλές κριτήριο από την πλευρά του εκπαιδευτή, η επιλογή αφήνεται –όσο το επιτρέπουν οι συνθήκες– στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι αποφασίζουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτή και της προσφερόμενης βιβλιογραφικής ενημέρωσης (κατάλογοι εκδοτών, κριτικές σε περιοδικά, ανάγνωση οπισθόφυλλων, διαφημίσεις, ανθολογίες κτλ.).

Όσον αφορά τη διδακτική αξιοποίηση του μη λογοτεχνικού λόγου, απαιτείται η δημιουργία ενός πλαισίου προβληματισμού. Γι' αυτό ο εκπαιδευτής που χρησιμοποιεί λογοτεχνικά κείμενα στο αντικείμενό του γίνεται συντονιστής, «συνομιλητής»¹, που «συνομιλεί» με τα κείμενα και προτρέπει και τους εκπαιδευόμενους σε μια ανάλογη διαδικασία, ώστε να οδηγηθούν σε μια καταδηλωτική αρχικά κατανόηση του κειμένου και στη συνέχεια σε μια ανάλογη κατανόηση των τυχόν συνδηλώσεων που προσφέρει το κείμενο για τον καθένα από αυτούς. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί την αφορμή για έκφραση συναισθημάτων, αξιών και απόψεων, και για δημιουργία άλλων κειμένων από τους εκπαιδευόμενους και όχι στοιχείο φιλολογικής ανάλυσης ή ανούσιας προσωπικής ομφαλοσκόπησης. Μέσα από αυτή τη διδακτική διαδικασία το μάθημα υλοποιεί το σκοπό του, ενώ παράλληλα συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται ή που μπορεί να εισαχθούν για διδασκαλία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί ο λογοτεχνικός λόγος δεν περιορίζεται στην περιγραφή ενός αντικειμένου ή στην πραγμάτευση ενός θέματος, αλλά περιέχει και

¹ Ο όρος προέρχεται από το κείμενο της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Βλ. Β. Αποστολίδου, Γρ. Πασχαλίδης, Ελ. Χοντολίδου. «Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας» Σύγχρονα Θέματα, τ. 57 (Οκτώβριος-Νοέμβριος 1995), σσ. 78-89.

πληροφορίες ιστορικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, γλωσσικές, επιστημονικές, φιλοσοφικές κτλ.

Επιθυμία μας θα ήταν το ΣΔΕ είτε να αποκτήσει δική του βιβλιοθήκη ή αν έχει εύκολη πρόσβαση σε επαρκή τοπική ή σχολική βιβλιοθήκη, τόσο για λόγους γραμματισμού των εκπαιδευομένων στις βιβλιοθήκες και τις πρακτικές που αυτές προϋποθέτουν για την εξυπηρέτηση των αναγνωστών τους, όσο και για να έχουν οι εκπαιδευόμενοι τη δυνατότητα να επιλέγουν βιβλία για την εκπόνηση των project τους αλλήλ και για προσωπική τους χρήση.

Εάν οι εκπαιδευόμενοι το επιθυμούν, είναι καλό να δημιουργηθούν ομάδες ανάγνωσης (βλ. την επόμενη ενότητα). Οι ομάδες αυτές οργανώνονται με μόνο σκοπό την ανάγνωση βιβλίων σε τακτά χρονικά διαστήματα και τη συζήτηση των βιβλίων αυτών. Οι ομάδες ανάγνωσης είναι μια ευρύτατα διαδεδομένη πρακτική γραμματισμού στην Ευρώπη και τη Βόρειο Αμερική. Τις ομάδες ανάγνωσης καθιέρωσε επίσημα στην Ελλάδα το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, παρά το ότι ως πρακτική οι ομάδες ανάγνωσης δεν είναι άγνωστες και στον ελληνικό χώρο. Πιστεύουμε ότι οι ομάδες ανάγνωσης και η δυναμική που αυτές μπορούν να αναδείξουν συνιστούν έναν πολύ θετικό τρόπο ύπαρξης της λογοτεχνίας στο ΣΔΕ.

Η ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΡΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ¹

Η προώθηση του μοντέλου Ομάδων Ανάγνωσης εκφράζει την προσπάθεια του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου να χαράξει γραμμές προσέγγισης του κοινού με το βιβλίο, με ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο. Η ομάδα ανάγνωσης είναι εργαλείο προώθησης της ανάγνωσης, που εντοπίζει τη δράση στη μικρή κλίμακα, στην άμεση αντιμετώπιση αναγκών για πρόσβαση στο βιβλίο χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες. Η γενικευμένη παραδοχή ότι οι κοινωνίες της εποχής μας συγκλίνουν τόσο, ώστε ο κόσμος μας να δίνει την εικόνα ενός οικουμενικού χωριού, σκεπάζει την αλήθεια για τη διαφορετικότητα, την ανισότητα και την ολθοσεχή αδυναμία πολλές φορές της πρόσβασης και συμμετοχής στα συστήματα διαχείρισης της γνώσης και των πληροφοριών. Η διακηρυκτική αρχή του Ε.ΚΕ.ΒΙ., για παρέμβαση στον τρόπο που οι πολίτες συμμετέχουν στην πολιτιστική πραγματικότητα, με την ενίσχυση και προβολή του ρόλου του βιβλίου, βρίσκει την εφαρμογή της όχι μόνο στον επιτελικό σχεδιασμό πολιτικής για τους πόλους που είναι άμεσα συναρτημένοι με το βιβλίο (βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, εκδότες κ.ά.) αλλά και στην εφαρμογή εναλλακτικών μοντέλων για την προώθηση της ανάγνωσης, που στηρίζονται στη γνώση και στον υπολογισμό των ιδιαιτεροτήτων (γεωγραφικών ή κοινωνικών) σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο.

Μας ενδιαφέρει να ενισχυθεί και να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον για το βιβλίο, υπακούοντας όμως σε μια γενική οργανωτική αρχή, που επιβάλλει τη μεθοδευμένη παρέμβαση σε χώρους που δεν είναι εύκολο να φτάσει το βιβλίο: γεωγραφικά απομονωμένες κοινότητες, παλιννοστούντες, νοσηλευόμενοι σε ιδρύματα κ.ά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ομάδες που δημιουργούνται σε υποβαθμισμένες περιοχές ή σε περιοχές και χώρους με υψηλό αναλφαριθμητισμό ή ιδιαίτερα προβλήματα, όπου συνήθως δεν καλλιεργείται το διάβασμα βιβλίων (μειονότητες, ηλικιωμένοι, άτομα με ειδικές ανάγκες κτλ.). Οι Ομάδες Ανάγνωσης δεν έχουν ηλικία, μπορούν να δημιουργηθούν από παιδιά, εφήβους έως και ηλικιωμένους ή να περιλαμβάνουν διαφορετικές ηλικίες.

¹ Από την ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου http://book.culture.gr/4/read97_gr.html, http://book.culture.gr/3/index_gr.html

Πώς λειτουργούν οι Ομάδες Ανάγνωσης

Τα μέλη των ομάδων ανάγνωσης συναντιούνται, γνωρίζονται μεταξύ τους και σχηματίζουν ομάδα. Κατά τη διάρκεια καθορισμένων συναντήσεων συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις για το βιβλίο που διάβασαν. Σε κάθε συνάντηση επιλέγουν το βιβλίο που θα διαβάσουν στο διάστημα που μεσολαβεί και το οποίο θα συζητήσουν στην προσεχή τους συνάντηση. Η γνωριμία και η απόκτηση δεσμών μεταξύ των μελών μιας ομάδας είναι το πρώτο βήμα για τη δημιουργία μιας Ομάδας Ανάγνωσης κι αυτό το σκοπό εξυπηρετεί το εργαστήρι στις μεθόδους γνωριμίας και επικοινωνίας, που γίνεται με τη συμμετοχή των μελών και στοχεύει στην ανάδειξη της αναγνωστικής φυσιογνωμίας του κάθε μέλους. Με απλά λόγια, κάθε μέλος της ομάδας μιλάει για τον εαυτό του σε σχέση με το βιβλίο, ανακαλεί την προσωπική του πορεία ως αναγνώστη και, συμμετέχοντας στη συζήτηση που ακολουθεί, αποσαφηνίζει την έννοια της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Έμφαση δίνεται στο ρόλο του συντονιστή, ο οποίος προβάλλει στα μέλη της ομάδας ξεκάθαρους τους στόχους των συναντήσεων και θέτει τα όρια στο εύρος των συζητήσεων.

Ο συντονιστής επιλέγεται από τα μέλη της ομάδας, με βάση τις οργανωτικές του ικανότητες, την αγάπη του για το βιβλίο και το διάβασμα και την επαφή με το περιβάλλον του βιβλίου, όπως διαμορφώνεται από τις νέες εκδόσεις, την κριτική, τα δημοσιεύματα για το βιβλίο σε εφημερίδες και περιοδικά.

Η Ομάδα Ανάγνωσης καλείται να καλύψει την ανάγκη επαφής με το βιβλίο και επικοινωνίας με άξονα το βιβλίο και όχι να δώσει αφορμή για κάλυψη κάθε επικοινωνιακής ανάγκης που προκύπτει στο περιβάλλον των ομάδων.

Η λειτουργία των Ομάδων διέπεται από κοινές κατευθυντήριες γραμμές:

- ✓ Αποτελούνται από 10-15 άτομα-μέλη και τον συντονιστή, που επιλέγεται από τους ίδιους
- ✓ Έχουν καθορισμένο πρόγραμμα συναντήσεων, ανά δεκαπενθήμερο περίπου.
- ✓ Ακολουθούν κοινό διάγραμμα δράσης.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ

ΛΕΥΤΕΡΗΣ ΒΕΚΡΗΣ, εκπαιδευτικός, υπεύθυνος έργου-επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας», (Απρίλιος-Αύγουστος 2001), el-vekris@otenet.gr

ΤΑΣΟΥΛΑ ΒΕΡΒΕΝΙΩΤΗ, δρ. Ιστορίας, Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, tasoula@otenet.gr

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, vergidis@upatras.gr

ΒΑΣΙΛΗΣ ΔΑΓΔΙΛΕΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, dagdil@uom.gr

ΖΑΦΕΙΡΟΥΛΑ ΚΑΓΚΑΛΙΔΟΥ, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Σερρών, zafira@otenet.gr

ΕΛΕΝΗ ΚΑΤΣΑΡΟΥ, φιλόλογος, Δρ. Παιδαγωγικής, analyst@panafonet.gr

ΣΠΥΡΟΣ ΚΡΙΒΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Οικολογικής-Συστημικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, kriwas@upatras.gr

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΛΕΜΟΝΙΔΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Α.Π.Θ., lemonidi@eled-fl.auth.gr

ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΕΤΑΞΙΩΤΗΣ, φιλόλογος-παιδαγωγός, παραγωγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, metaxgr@yahoo.com

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, Α.Π.Θ., paschagr@jour.auth.gr

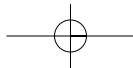
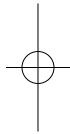
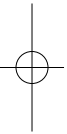
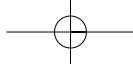
ΒΑΣΙΛΗΣ ΤΣΑΦΟΣ, φιλόλογος, Δρ. Παιδαγωγικής, tsaf@otenet.gr

ΕΥΓΕΝΙΑ ΦΛΟΓΑΪΤΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, eflogait@cc.uoa.gr

ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ ΧΑΛΚΙΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, kxalkia@primedu.uoa.gr

ΣΩΦΡΟΝΗΣ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Γλωσσολόγος, Καθηγητής Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., sofronis@nured-fl.auth.gr

ΕΛΕΝΗ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., hodol@edlit.auth.gr



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΝ
ΜΕ ΤΟΥΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥΣ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΟΥΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΤΩΝ ΣΔΕ**

Γλωσσικός Γραμματισμός

ΣΔΕ Αχαρνών

Στέλλα Παπαναγιώτου
Ελένη Προκοπίου
Χρυσάνθη Σιώπα
Έλενα Σοφιανού
Παναγιώτα Χατζηθεοχάρους

ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης

Ευαγγελία Αστυρακάκη
Σταυρούλα Παπαδημητρίου
Σταύρος Βούηκος

ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

Αλέξανδρος Νικοηαΐδης
Φλώρα Στάμου
Μαρία Τζιτζιμικά

ΣΔΕ Πάτρας

Μαρία Κουζίου
Πηνελόπη Ράπητη
Γεώργιος Ρέβας

ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Βασιλική Αλεξανδρίδου

Απόστολος Κουφουδάκης

Παναγιώτα Νικολαΐδου

Παναγιώτης Τσουμάνης

Επιστημονικός Γραμματισμός

Δρεπεντέρης Φραγκίσκος, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Λάφη Θεώνη, ΣΔΕ Πάτρας

Μανουσέλης Ευάγγελος, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης

Νικήτας Ιωάννης, ΣΔΕ Αχαρνών

Πηλίτση Ασπασία, ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

Τσοκανά Μαρία, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Κοινωνικός Γραμματισμός

Αναγνωστοπούλου Δήμητρα, ΣΔΕ Αχαρνών

Αργυροπούλου Μαρία, ΣΔΕ Πάτρας

Βαρούχας Γιώργος, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης

Βερβερίδης Απόστολος, ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

Βλάχοπούλης Στέργιος, ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

Κωστοπούλου Χρυσούλα, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Λουκοπούλου Βιβή, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Μιμιλίδου Παρθένα, ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

Νιθαυριανάκης Κωνσταντίνος, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης

Ντούρου Αικατερίνη, ΣΔΕ Αχαρνών

Μαθηματικός Γραμματισμός

Δραγανιδάκη Στυλαϊνή, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης

Ζαφάρας Αντώνιος, ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

Καρποντίνη Χριστίνα, ΣΔΕ Πάτρας

Λίβας Δημήτρης, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Λιμακοπούλου Αριστέα, ΣΔΕ Αχαρνών

Μούντριζα Ιωάννα, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης

Ντριάνκος Σωκράτης, ΣΔΕ Νέαςπολης Θεσσαλονίκης

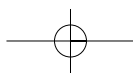
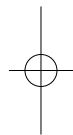
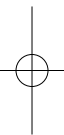
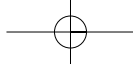
Παπαδάκης Δημήτριος, ΣΔΕ Πάτρας
Παππά Θεοφανία, ΣΔΕ Αχαρνών
Ρουκάς Νίκος, ΣΔΕ Νέαπολης Θεσσαλονίκης
Τζουμάκα Τζένη, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής
Τόμπρος Νίκος, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής

Περιβαλλοντικός Γραμματισμός

Ασλανίδης Άρης, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής
Γιαννοπούλου Αναστασία, ΣΔΕ Νέαπολης Θεσσαλονίκης
Δαρδιώτη Αντωνία, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης
Ζουρίδης Χαράλαμπος, ΣΔΕ Πάτρας
Καραγιάννη Έλλη, ΣΔΕ Αχαρνών

Πληροφορικός Γραμματισμός

Δρόσος Γιώργος, ΣΔΕ Νέαπολης Θεσσαλονίκης
Κορνάρος Γεώργιος, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης
Ματζάνας Κώστας, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής
Ντεμής Ηλίας, ΣΔΕ Πάτρας
Οικονόμου Πολυξένη, ΣΔΕ Αχαρνών
Τσουμάνης Δημήτρης, ΣΔΕ Περιστερίου Αττικής
Ψαρουδάκης Νίκος, ΣΔΕ Ηρακλείου Κρήτης



ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ «ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ» ΑΝΑΤΥΠΩΘΗΚΕ ΣΕ 650 ΑΝΤΙ-ΤΥΠΑ ΤΟ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ ΤΟΥ 2010, ΑΠΟ ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΤΟΥ ΛΕΥΤΕΡΗ ΒΕΚΡΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ - ΜΠΕΤΕΛ. ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΥΠΩΘΗΚΕ ΑΠΟ ΤΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ «ΛΥΧΝΙΑ Α.Ε.».

