

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



# ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΘΕΜΑΤΩΝ

8

Αθήνα 2003

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

- Σ. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών*  
*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Κ. ΛΑΜΝΙΑΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Β. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, *Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ε. ΚΑΡΑΤΖΙΑ, *Λέκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Γ. ΔΑΛΚΟΣ, *Σχολικός Σύμβουλος*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

- Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ε. ΚΑΓΚΑ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**  
**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,**  
Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41,  
τηλ. και fax 210-6014202, 210-6016367  
e-mail: [epith@pi-schools.gr](mailto:epith@pi-schools.gr) <http://www.pi-schools.gr>

Copyright © 2003, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
ISSN 1109-284X

---

Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.  
Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

# Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 8

Σεπτέμβριος 2003

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*  
*Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης*
- 5 *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*  
*Μαρία Νικολακάκη*
- 20 *Διδακτική των Μαθηματικών: Μια απόπειρα οριοθέτησης-τάσεις και προοπτικές*  
*Μιχάλης Γρ. Βόσκογλου*
- 31 *Διδακτική αξιοποίηση των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων σε Γυμνάσιο και Λύκειο: Διδακτικά παραδείγματα*  
*Χριστίνα Αργυροπούλου*
- 47 *Η εικονική πραγματικότητα ως διδακτικό μέσο στα αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα*  
*Μαρία Ιατρού*
- 62 *Πιθανές συνέπειες της άγνοιας των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία του μαθητή*  
*Χρίστος Γ. Τανός*
- 70 *Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*  
*Νικολέττα Θάνου*

- 82 *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*  
Χριστίνα Μίλεση, Βασιλική Πασχαλιώρη
- 97 *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*  
Βασίλειος Α. Πανταζής
- 113 *Η σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική*  
Ιωάννης Δ. Καραντζής
- 128 *Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση*  
Αχιλλέας Γιαννέλος
- 144 *Ατομικός φιναλισμός και κοινωνική δημοκρατία στην Κοινωνία της Γνώσης: Όψεις του «αυτονόητου»*  
Νίκος Ε. Παπαδάκης
- 159 *Οι μεταφορές στην παιδαγωγική σκέψη: Μέσον ανάλυσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών*  
Ευστρατία Σοφού
- 175 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

## Πρόλογος

Με το τεύχος αυτό της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων* το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εστιάζεται, εν πολλοίς, στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό σε μια προσπάθεια να συμβάλει ουσιαστικά στο σημαντικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται αφορούν θέματα σχετικά με την αποτελεσματική του επιμόρφωση, τις διδακτικές πρακτικές, την ενημέρωσή του στις νέες τεχνολογίες και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρουσιάζονται, επίσης, ενδιαφέροντα αποτελέσματα ερευνών που άπτονται καίριων παιδαγωγικών θεμάτων, θίγεται η δυσλεξία και η Αγωγή Υγείας. Ο χαρακτήρας των θεμάτων είναι επίκαιρος, η ευρωπαϊκή διάσταση εμφανής σε πολλά από αυτά και ο δυναμικός τρόπος προσέγγισης οδηγεί αποτελεσματικά στη διεύρυνση των οριζόντων των νέων εκπαιδευτικών, και όχι μόνον, στον εμπλουτισμό της γνώσης τους και το γόνιμο προβληματισμό τους.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί αποτελούν το παιδαγωγικό εκείνο ανθρώπινο κεφάλαιο που πρέπει να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης της παιδείας μας, στη σύγχρονη αυτή αρένα όπου αγωνίζεται άοκνα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα τελευταία τρία χρόνια. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια εμπλουτισμού των εκπαιδευτικών με εκείνα τα εφόδια που θα τους ισχυροποιήσουν για να πρωταγωνιστήσουν στις αναγκαίες αλλαγές που απαιτούνται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και πολλές από αυτές ήδη δρομολογούνται.

ΣΤΑΜΑΤΗΣ Ν. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Καθηγητής Γενετικής και πρώην Πρόεδρος  
του Πανεπιστημίου Πατρών*

# Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Μαρία Νικολακάκη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε τις διαδικασίες που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, περιγράφουμε θέματα μεθοδολογίας και οργάνωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και εντάσσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία μάθησης των ενηλίκων. Στη συνέχεια, εξετάζουμε τις επιπτώσεις μιας τέτοιας υπαγωγής και επεξεργαζόμαστε θεωρίες σχετικά με το πώς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να σχετίζονται με τις παρεχόμενες γνώσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, χρησιμοποιώντας το συγκριτικό παράδειγμα στοχαζόμαστε για τις επιπτώσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στον ελληνικό χώρο.

## 1. Εισαγωγή

Ο λόγος (discourse) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια αναζωπυρώνεται, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, οι μεγάλες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, διαμορφώνουν ένα καινούργιο σκηνικό για την εκπαίδευση: από τη μια οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία, με τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις και τις Νέες Τεχνολογίες, παρέχουν νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη και από την άλλη η παγκοσμιοποίηση στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας δημιουργούν ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας για την

---

*Η κυρία Μαρία Νικολακάκη είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.*

εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές κάνουν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους και στους προβληματισμούς που αναδύονται.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται, εν πολλοίς, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Κατά τον Day (1999, σ. 2), η περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μια πολυσύνθετη περιοχή της διά βίου μάθησης, που δηλώνει την ανάγκη να αναγνωρίζεται ότι:

οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών είναι μία αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας της ζωής τους, της παρούσας φάσης της ανάπτυξής τους, του περιβάλλοντος της τάξης, του σχολείου, και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται.

Σε διεθνές επίπεδο, υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών. Αυτό είναι προφανές από τις πολυάριθμες μελέτες που έχουν γίνει (Huberman & Miles, 1984· Hall & Hord, 1987· Ingvarson & Coulter, 1987· Little, 1989· Fullan, 1991 και 1993· Joyce & Showers, 1995· Sprinthall, Reiman & Theis-Sprinthall, 1996). Παρά τις εκτεταμένες αυτές έρευνες υπάρχει μία γενική αίσθηση ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι γενικά αποτελεσματικά (Feiman-Nemser & Floden, 1986· Robertson, 1992· Dalin, 1993). Ο Ingvarson (1988) διαπίστωσε ότι όσοι παρακολουθούν μη αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης δυσφορούν για το χαμένο χρόνο και το κόστος. Ο Guskey, σχολιάζοντας την κατάσταση αυτή, τονίζει ότι:

Εγείρονται ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα όλων των μορφών ανάπτυξης προσωπικού στην εκπαίδευση. Και μαζί με αυτά τα ερωτήματα, έρχεται και η απαίτηση για ορατά αποτελέσματα τροποποίησης της διδασκαλίας (1996, σ. 1).

Και στην Ελλάδα η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δείχνει ότι λίγα από αυτά είναι αποτελεσματικά (Τρούλης, 1982· Τσολάκης, 1993· Μαυρογιώργος, 1996· Μπουζάκης, 2000). Σταδιακά δημιουργείται μία αίσθηση ότι η βελτίωση αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να αποσκοπεί στη σύνδεση της διαδικασίας της επιμόρφωσης με το σχολικό περιβάλλον (Μαντάς, 2000).

Στην εργασία αυτή θα αναλύσουμε τους παράγοντες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ότι υπεισέρχονται και πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος που θα ακο-

λουθήσουμε είναι το συγκριτικό παράδειγμα, μέσα από μια μετα-ανάλυση του λόγου (discourse) και των αποτελεσμάτων ερευνών, όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά στην εκπαιδευτική αλλαγή, λάβαμε υπόψη ότι η επιμόρφωση είναι ένας απαραίτητος, αλλά όχι επαρκής, τρόπος βελτίωσης της διδασκαλίας. Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε διαδικασίες που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, περιγράφουμε θέματα μεθοδολογίας και οργάνωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και εντάσσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία μάθησης των ενηλίκων. Στη συνέχεια, εξετάζουμε τις επιπτώσεις μιας τέτοιας υπαγωγής και επεξεργαζόμαστε θεωρίες σχετικά με το πώς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο μιας θεωρίας ενηλίκων, μπορούν να σχετίζονται με τις παρεχόμενες γνώσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, χρησιμοποιώντας το συγκριτικό παράδειγμα στοχεύουμε για τις επιπτώσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στον ελληνικό χώρο.

Σε αυτό το άρθρο, ο όρος επιμόρφωση σημαίνει:

εκείνες τις δραστηριότητες αγωγής και εκπαίδευσης με τις οποίες ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας την αρχική επαγγελματική τους κατάρτιση, οι οποίες σκοπεύουν κυρίως και αποκλειστικά να βελτιώσουν την επαγγελματική τους γνώση, δεξιότητες και στάσεις, έτσι ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά (Bolam, 1986, σ. 18).

## 2. Τι κάνει αποτελεσματική την επιμόρφωση;

Με το παραπάνω ερώτημα δεν εννοείται ότι μπορεί κάποιος να απαντήσει σε θέματα αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης χωρίς να αναφερθεί στους στόχους της. Οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικών με γνωστικούς στόχους, μπορεί να διαφέρουν από εκείνες που απαιτούνται από ένα πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται κυρίως στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών στόχων. Τα προγράμματα διαφέρουν επίσης, ανάλογα με το βαθμό πολυπλοκότητας ή της εξοικείωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις οποίες αναφέρονται.

Υπάρχουν τουλάχιστον δυο τομείς εστίασης του ενδιαφέροντος, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία: (1) μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας και (2) οργανωτικά ζητήματα. Παρακάτω, η συζήτηση στρέφεται γύρω από αυτούς τους δύο τομείς.

### 2.1. Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας στα προγράμματα επιμόρφωσης

Αναλύοντας τη βιβλιογραφία σε θέματα επιμόρφωσης, οι Joyce και Showers (1980) διακρίνουν μεθόδους, οι οποίες μόνες τους ή σε συνδυασμό με άλλες επι-



ρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Εκτός από την παραδοσιακή παρουσίαση της θεωρίας και της περιγραφής των δεξιοτήτων, αυτοί οι συγγραφείς θεωρούν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού είναι περισσότερο αποδοτικά, όταν περιλαμβάνουν: (α) διαμόρφωση ή επίδειξη των δεξιοτήτων (π.χ. μέσω μιας ταινίας), (β) εξάσκηση σε τεχνητό περιβάλλον και εξάσκηση μέσα στην τάξη, (γ) δομημένη και ανοιχτή ανατροφοδότηση (π.χ. ομαδικές συζητήσεις), (δ) πρακτική άσκηση με υποστήριξη (βοήθεια κατά τη διδασκαλία στην τάξη για τη μεταβίβαση δεξιοτήτων).

Οι Joyce & Showers (1995) επίσης υποστηρίζουν ότι η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους, με κάποια μορφή υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδίως όταν η επιμόρφωση εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο στην «απλή ρύθμιση» των δεξιοτήτων. Ενώ αυτό μπορεί να είναι αλήθεια, η πρακτική άσκηση ίσως να αποβεί προβληματική. Συνηθισμένοι οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν στην απομόνωση, ίσως να είναι απρόθυμοι να δεχτούν την παρουσία «παρεϊσακτών» στην τάξη τους. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις στις οποίες οι νέες προτεινόμενες δεξιότητες και προσεγγίσεις βρίσκονται σε σύγκρουση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και / ή οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι ότι ο δικός τους τρόπος διδασκαλίας είναι αποτελεσματικός, είναι πιθανό η πρακτική άσκηση να μην είναι ευπρόσδεκτη.

Ερευνώντας την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης σε δραστηριότητες που προτείνονται στην επιμόρφωση, ο Sparks (1986) συνέκρινε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει τα ίδια μαθήματα επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά είχαν αποκομίσει διαφορετικά είδη εμπειριών από αυτά. Δύο από τις ομάδες είχαν βοήθεια στην πρακτική άσκηση, η οποία παρεχόταν στην πρώτη περίπτωση από έναν εκπαιδευτή και στην άλλη από ένα συνάδελφο. Η τρίτη ομάδα δεν είχε επιπλέον δραστηριότητες υποστήριξης. Ο Sparks βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έδειξαν περισσότερη δεκτικότητα στις προτεινόμενες πρακτικές, ήταν στην ομάδα που είχαν βοήθεια στην πρακτική άσκηση από ένα συνάδελφό τους. Αυτό το πόρισμα μπορεί να ερμηνευτεί ως μία ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αισθανθούν λιγότερο απειλούμενοι από την παρουσία εκείνων με τους οποίους μοιράζονται την ίδια εργασία και τα ίδια ενδιαφέροντα, παρά από την παρουσία των «ειδικών».

Σε μια άλλη έρευνα, ο Sparks (1983), αναφερόμενος στα είδη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνέδεσε όσα προτείνουν οι Joyce & Showers (1980) με μια δραστηριότητα «διάγνωσης και θεραπείας», βασισμένη στην παρατήρηση και ανάλυση της διδακτικής συμπεριφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, ο Sparks (1983, σ. 67) αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της «συνειδητοποίησης για την ανάγκη αλλαγής πριν την προσπάθεια αλλαγής».

Τονίζεται από τον Guskey (1985, σ. 59) η ιδέα ότι «λίγοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρεθούν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού κατευθείαν στην τάξη και να αρχίσουν να εφαρμόζουν ένα νέο πρόγραμμα ή μια καινοτομία με επιτυχία». Αυτός προτείνει ότι η συνεχής υποστήριξη και η ανατροφοδότηση στην τάξη πρέπει να είναι άμεσα διαθέσιμες. Μία από τις πρωταρχικές ιδέες του Guskey είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να ανταποκριθούν ευνοϊκά σε ένα νέο πρόγραμμα ή καινοτομία όταν, και ίσως μόνο όταν, έχουν στοιχεία ότι βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ότι «σημαντικές αλλαγές στις απόψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών συμβαίνουν μόνο αφού έχουν αλλάξει τη διαδικασία μάθησης των μαθητών» (σ. 58), παρά αντίστροφα. Επιπλέον, επισημαίνει τη σπουδαιότητα να προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρίες και να τις μοιραστούν μέσα σε μια «ατμόσφαιρα συνεργατικότητας».

Αντανακλώντας μία παρόμοια άποψη, για το ρόλο της συζήτησης στα επιμορφωτικά προγράμματα, ο Sparks (1988) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των νέων ιδεών πρέπει να περιλαμβάνει ευκαιρίες στους δασκάλους για: (α) να συζητήσουν πώς οι νέες προτεινόμενες πρακτικές διαφέρουν από τις παλιές, (β) να συζητήσουν την πιθανή επίδραση των προτεινόμενων στρατηγικών στους μαθητές και (γ) να μοιραστούν τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις/εμπειρίες των προτεινόμενων πρακτικών. Επιπλέον, ο Sparks προτείνει ότι η παρουσίαση της θεωρίας και της έρευνας που αφορά στην προτεινόμενη πρακτική, όπως και μερικές μορφές συστάσεων από εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τις νέες πρακτικές, είναι πολύ χρήσιμες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το θέμα της σημασίας της συζήτησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τονίστηκε και από τους Pinner & Shuard (1985). Εξετάζοντας ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού στην Αγγλία κατά την περίοδο 1978-82, αυτοί οι ερευνητές δηλώνουν ότι «οι καλές ευκαιρίες συζήτησης εκτιμώνται κατά πολύ από αυτούς που παρακολουθούν τακτικά κάποια επιμορφωτικά μαθήματα» (σ. 183). Ωστόσο, παρατηρούν ότι η πολλή συζήτηση μπορεί να θεωρηθεί από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα σαν χάσιμο χρόνου. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η χρησιμοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων σε ένα κάπως λιγότερο δομημένο πλαίσιο, όπως σε μια ομαδική συζήτηση, μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή στο να ασπαστούν τις ιδέες αυτές.

## *2.2. Θέματα οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων*

Όσον αφορά στα θέματα οργάνωσης για την επιμόρφωση, όπως είναι η διάρκεια και η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, φαίνεται να υπάρχουν αντικρουό-

μενες απόψεις. Ο Sparks (1983) υποστηρίζει ότι τα μεμονωμένα προγράμματα, ακόμα και αν αυτά διαρκούν δύο ή τρεις ημέρες, είναι σε μεγάλο βαθμό μη-αποτελεσματικά. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι είναι περισσότερο ωφέλιμα τα προγράμματα επιμόρφωσης, που αποτελούνται από τρία ή τέσσερα μαθήματα, με διαφορά το ένα από το άλλο δύο εβδομάδες.

Σε αντιπαράθεση με αυτήν την ιδέα είναι οι απόψεις της Wade (1985) που διατυπώνονται στον επίλογο μιας έρευνας μετα-ανάλυσης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στην αναφορά της, επισημαίνει ότι «δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη διάρκεια των προγραμμάτων που διαρκούν έξι μήνες ή και λιγότερο σε σχέση με εκείνα που διαρκούν παραπάνω από έξι μήνες» (σ. 50), ούτε και μεταξύ εκείνων που διαρκούν λίγες ώρες και εκείνων που διαρκούν για περισσότερο από 30 ώρες. Αυτά τα αποτελέσματα είναι μάλλον εντυπωσιακά, αλλά μπορεί όπως προτείνει ο Sparks, και η συχνότητα των μαθημάτων ανά επιμορφωτικό πρόγραμμα και η ανατροφοδότηση μεταξύ τους να παίζουν μεγαλύτερο ρόλο απ' ό,τι ο συνολικός αριθμός ωρών στα προγράμματα επιμόρφωσης. Εστιάζοντας σχεδόν αποκλειστικά στις επιδράσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, η Wade και ο Sparks δεν διευκρινίζουν πώς τα συγκεκριμένα οργανωτικά θέματα βοηθούν στη διαδικασία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Διαφοροποιούμενο από αυτό το είδος μεθοδολογικής προσέγγισης, το βιβλίο του Rudduck (1981) *Αποκομίζοντας περισσότερα από ένα σύντομο μάθημα επιμόρφωσης* προσπαθεί να εξετάσει πώς ερμηνεύονται και επιδρούν τα μαθήματα επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτά. Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας παρουσιάζει τρία προγράμματα τα οποία είχαν όμοιο σκοπό, αλλά αναφέρονταν σε διαφορετικούς όρους οργάνωσης. Μεταξύ άλλων ο Rudduck προτείνει ότι, αν το διάστημα ενδιάμεσα στα μαθήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν κάτι άλλο, τότε τα μαθήματα είναι καλύτερο να γίνονται μία φορά κάθε δεκαπενθήμερο παρά μία φορά την εβδομάδα, ιδίως αν παρέχουν και διδασκαλία με ανατροφοδότηση ενδιάμεσα.

Το γεγονός ότι η συχνότητα των μαθημάτων επιμόρφωσης μπορεί να έχει σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες τονίστηκε ιδιαίτερα από τους Ponte, Norman, Davis, Eshun & Jensen (1986). Αποτιμώντας τη διδακτική αποτελεσματικότητα στα μαθήματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, που παρέχονταν για δυο συνεχόμενες εβδομάδες, συμπέραναν ότι «το πρόγραμμα δεν ήταν πολύ επιτυχές, λαμβάνοντας υπόψη και τη διδακτική αξία του προγράμματος» (σ. 384). Ως αποτέλεσμα, οι Ponte et al. προτείνουν ότι τα μαθήματα επιμόρφωσης θα έπρεπε να είχαν διαφορετική μορφή, συνδέοντας αυτά με την ανάπτυξη δειγμάτων διδασκαλίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη σχολική αίθου-

σα. Από την άλλη, μπορεί να υποστηριχθεί ότι μεγάλα διαλείμματα ενδιάμεσα στα μαθήματα μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, την αίσθηση κυριότητας και τον έλεγχο όσων έχουν διδαχθεί στη διάρκεια των μαθημάτων.

Στη συζήτηση για την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων υπάρχει διαφωνία και σε άλλα θέματα. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο πού θα γίνονται αυτά τα επιμορφωτικά μαθήματα, μερικοί συγγραφείς συμφωνούν υπέρ των προγραμμάτων μέσα στο σχολείο, ενώ άλλοι θεωρούν την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης έξω από αυτό, ως μια χρήσιμη φάση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Άλλες συζητήσεις εστιάζονται σε παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων (εσωτερική ή εξωτερική), και στους αποδέκτες της επιμόρφωσης (εξατομίκευση διδασκαλίας ή ολόκληρο προσωπικό).

### 3. Η Θεωρία Μάθησης των ενηλίκων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η επίδραση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν είναι ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς: μερικοί εκπαιδευτικοί ασχολούνται και ωφελούνται περισσότερο από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης απ' ό,τι κάποιιο άλλοι. Άλλωστε, εκτός από το να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία τα καθιστούν αποτελεσματικά, είναι επίσης σημαντικό να επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία φαίνεται να έχουν κάποιες συνέπειες στην επιτυχία των προγραμμάτων. Στο σημείο αυτό, θα παρουσιάσουμε, εν συντομία, τη θεωρία μάθησης ενηλίκων, ως προσέγγιση η οποία είναι σημαντικό να τεθεί υπόψη στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών.

Η θεωρία μάθησης ενηλίκων αναπτύχθηκε στα μέσα του 1970 από τον Knowles (1984), ο οποίος την ονόμασε «ανδραγωγία» (σε αντιπαράβολή με την παιδαγωγία). Έχοντας αναγνωρίσει «τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως μαθητών και τις δραστηριότητες μάθησης που απαιτούνται» (σ. 6), ο Knowles δίνει έμφαση στην ανάγκη για μια νέα προσέγγιση μάθησης, το ανδραγωγικό μοντέλο, το οποίο λαμβάνει υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά. Σύντομα διατυπωμένες, οι βασικές αντιλήψεις για το ανδραγωγικό μοντέλο έχουν ως εξής:

- Οι ενήλικες μαθητές πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται από τους άλλους ως υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση).
- Οι ενήλικες μαθητές προχωρούν σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα με ένα μεγάλο βαθμό εμπειριών, οι οποίες πρέπει να χρησιμοποιούνται ως πηγή μάθησης.

Οι ενήλικες είναι έτοιμοι να μάθουν, όταν βιώνουν την ανάγκη να ξέρουν, ή για να ενεργήσουν πιο αποτελεσματικά σε κάποιες πλευρές της ζωής τους. Η απόκτηση εμπειριών πρέπει να οργανώνεται γύρω από τις καταστάσεις της ζωής, παρά σύμφωνα με οργανωμένα μαθήματα.

Σε όλο το βιβλίο *H Ανδραγωγία στην Πράξη* (Knowles et al., 1984) υπάρχουν παραδείγματα των τρόπων με τους οποίους διαφορετικές ομάδες ενηλίκων ασχολούνται με τις δραστηριότητες μάθησης.

Μια πρωταρχική σύνδεση της θεωρίας μάθησης των ενηλίκων με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρέχεται από τον Corrigan (1986). Συνθέτοντας την εργασία διαφορετικών συγγραφέων, καταλήγει σε μερικά βασικά συμπεράσματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτά περιλαμβάνουν τα εξής:

Υπάρχει ανάγκη να παρέχεται μια ποικιλία πηγών, εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία των εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με αυτά.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις εμπειρίες τους, των οποίων η αντανάκλαση πάνω στην πρακτική είναι το κύριο χαρακτηριστικό της διαδικασίας.

Ο ρόλος του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι του συναδέλφου, του διευθυντή και συμβούλου, καθώς και του ειδικού και του ερευνητή. Η επιμόρφωση είναι σχεδόν άχρηστη, αν οι σκοποί του διδακτικού προγράμματος δεν θεωρούνται σημαντικοί και δεν εκτιμώνται από τη δυναμική δομή του σχολικού συστήματος.

Ο Corrigan (1986) προτείνει το μοντέλο του προγράμματος επιμόρφωσης σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης ενηλίκων, το οποίο αφορά στη δημιουργία διδακτικής ατμόσφαιρας ανάμεσα στον επιμορφωτή του μαθήματος και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στο μοντέλο αυτό η παθητική μετάδοση πληροφοριών στις οποίες βασίζονται πολλές μέθοδοι πρέπει να ελαχιστοποιηθεί υπέρ της ενεργού εμπειρικής προσέγγισης της μάθησης (βλ. και Walter & Marks, 1981).

Από την άλλη, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και στη μέθοδο διδασκαλίας της επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, όπως σημειώνει ο Knowles (1984), πολλές φορές μπορεί, όταν δεν διδάσκουμε με μία παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας στην επιμόρφωση, οι ενήλικες που είναι συνηθισμένοι να συμμετέχουν σε μια τυπική κατάσταση μάθησης να αντιδράσουν και ίσως να απογοητευθούν. Αυτό για παράδειγμα φαίνεται στην απολογία των Holly & Martin (1987). Αποτιμώντας την πρωτοβουλία επιμόρφωσης που αφορούσε στους εκπαιδευτικούς της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, η οποία βασιζόταν σε μία ενεργητική, εμπειρική, συμμετοχική προσέγγιση, οι παραπάνω ερευνητές θυμούνται κάποιες αντιδράσεις, που εξέφραζαν οι εκπαιδευτικοί, του τύπου: «θέλω κάποιον να με διδάξει παραδοσιακά πώς να μη διδάσκω παραδοσιακά».

Πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι η ανδραγωγική προσέγγιση απαιτεί επιπλέον προσπάθεια από τους εκπαιδευτές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ότι μερικοί ίσως να μην είναι πρόθυμοι ή προετοιμασμένοι να αναλάβουν τέτοιου είδους πρακτική. Επιπλέον οι Holly & Martin (1987) υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό που θα ωφεληθούν από τη συμμετοχή στα προγράμματα επιμόρφωσης, και συγκεκριμένα στα προγράμματα που χρησιμοποιούν μία εμπειρική προσέγγιση.

#### 4. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν στοιχεία για να υποστηριχθεί η ιδέα ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να καταλήξει σε διαφορετικές εμπειρίες μάθησης για διαφορετικούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχουν έξι κύριες μεταβλητές από τις οποίες εξαρτάται η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επιμόρφωσης:

- (1) Η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας.
- (2) Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών.
- (3) Το κίνητρο για παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης.
- (4) Οι στάσεις προς το αντικείμενο του προγράμματος.
- (5) Ο αριθμός και η συχνότητα των επιμορφωτικών μαθημάτων των προγραμμάτων που παρακολουθούνται.
- (6) Η αίσθηση αποτελεσματικότητας (Ashton, 1984).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να απεικονίσουμε τη σπουδαιότητα μερικών μεταβλητών, όπως αποδεικνύεται από πορίσματα ερευνών.

Οι Pinner και Shuard (1985), παρακολουθώντας διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, διέκριναν τέσσερα βασικά στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: *μύηση, σταθεροποίηση, ένταξη και στοχαστικο-κριτική* ανάλυση. Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, σε καθένα από αυτά τα στάδια οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές ιδέες, ενδιαφέροντα και ανάγκες, άρα χρειάζονται διαφορετικού είδους βοήθεια παρεχόμενη στα μαθήματα επιμόρφωσης, ανάλογα με το κάθε στάδιο.

Για παράδειγμα, για έναν δάσκαλο στο στάδιο μύησης ένα μεμονωμένο πρόγραμμα υπό μορφή μαθήματος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο προσφέρει άμεσες ιδέες πάνω στο θέμα, μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμο, ενώ ο δάσκαλος που βρίσκεται στο στάδιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης είναι πιο πιθανό να ωφεληθεί από ένα μακράς διάρκειας πρόγραμμα, το οποίο του παρέχει χρόνο για διάβασμα, συζήτηση και στοχασμό.

Αυτό, ίσως, να μην ισχύει για περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνθήκες καινοτομίας, όπως όταν διδάσκεται νέο υλικό ή αναλαμβάνουν ένα νέο ρόλο. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι Pinner και Shuard (1986) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακολουθήσουν το στάδιο μύησης, αν και το πέρασμά τους από αυτό το στάδιο μπορεί να επιταχυνθεί από τις προηγούμενες εμπειρίες τους.

Οι Holt και Johnston (1989) παρέχουν εμπειρικά στοιχεία της επιρροής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών πάνω στις αντιδράσεις τους στα προγράμματα επιμόρφωσης, μελετώντας δύο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Αυτοί οι δύο εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν συνομήλικοι και είχαν αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας (οχτώ και δεκατρία χρόνια αντίστοιχα). Ο ένας από αυτούς είχε τις ίδιες ιδέες που χαρακτήριζαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ενώ η εκπαιδευτική φιλοσοφία του άλλου διέφερε από εκείνη του προγράμματος. Οι Holt & Johnston υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών παίζουν βασικό ρόλο στον προσδιορισμό των αντιδράσεών τους πάνω στο μάθημα.

Οι έρευνες των Holt και Johnston προτείνουν, επίσης, άλλους λόγους οι οποίοι μπορεί να είναι υπεύθυνοι για τις διαφορετικές αντιδράσεις των δύο εκπαιδευτικών πάνω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: ο βαθμός στον οποίο ένιωθαν ασφαλείς σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούσαν στην τάξη και, επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο ένιωθαν διάθεση για αλλαγή. Άλλοι παράγοντες, οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας του προγράμματος και το κίνητρο για να τα παρακολουθήσουν.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι Duffy και Roehler (1986) διακρίνουν τέσσερις τομείς μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν λεπτομερώς τις νέες πληροφορίες: *την εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων, την κατανόηση της διδακτικής μεθόδου, την αντίληψη των απαιτήσεων του εργασιακού τους περιβάλλοντος και την επιθυμία τους για την ομαλή ροή μιας σχολικής ημέρας.*

Ο Ashton (1984) ορίζει την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως «το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πιστέψουν ότι έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών» (σ. 28). Η σπουδαιότητα της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τονίζεται και στη μελέ-

τη του Sparks (1988), η οποία ερευνά τις σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις στάσεις απέναντι στις πρακτικές που συνιστώνται στο μάθημα επιμόρφωσης, καταλήγοντας σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά των Holt και Johnston.

#### 5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) παρουσιάζει μια περιπετειώδη πορεία στο χρόνο. Ο θεσμός προτάθηκε το 1981, νομοθετήθηκε το 1985 και εφαρμόστηκε το 1992. Η κριτική των εκπαιδευτικών, όπως αυτή εκφράζεται από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, επικεντρώνεται στην υλικοτεχνική υποδομή, την ακαταλληλότητα ορισμένων επιμορφωτών, τη σοβαρή οικονομική επιβάρυνση στην οποία υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και την ανεπάρκεια κάποιων αναχρονιστικών προγραμμάτων.

Στην Ελλάδα ο προβληματισμός για την επιμόρφωση δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ως προς τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική. Η εντύπωση που δίνεται, έτσι όπως γίνεται σπασμωδικά και ασυντόνιστα, είναι ότι γίνεται για να γίνεται και όχι με στόχο την αποτελεσματικότητά της. Μία ανάλυση κόστους/οφέλους θα επιβεβαίωνε την παραπάνω άποψη. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν γίνεται αναφορά για την ανάγκη εναρμόνισης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με τα ιδιαίτερα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά εκείνων που επιμορφώνονται. Ο νομοθέτης δεν φαίνεται να προβληματίστηκε με θέματα όπως ποια κίνητρα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επιμορφωθούν και τι προσδοκούν από την επιμόρφωσή τους ή ακόμα πώς θα ωφεληθούν περισσότερο στο διατιθέμενο χρόνο. Άλλωστε, όπως διαφαίνεται μέσα από το νόμο για τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμορφωθεί προς τη διδακτική διαδικασία και δεν έχει το δικαίωμα παρέκκλισης από αυτήν. Μπορεί να ενημερώνεται αλλά όχι να συμμετέχει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που γίνονται γι' αυτόν. Η επιμόρφωση με αυτόν τον τρόπο αποτελεί μηχανισμό εκμείωσης της συναίνεσης του εκπαιδευτικού (και πειθάρχησης) στην ισχύουσα πραγματικότητα (Μαντάς, 2000).

#### 6. Συμπεράσματα

Η ανάλυση του λόγου και των ερευνών που εκτέθηκε παραπάνω δείχνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα που είναι συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Άλλωστε, είναι εμφανές ότι κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει τα δικά του



θέματα, εμπόδια και εντάσεις και, επομένως, ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάζεται υπό το φως των διαφόρων πλαισιωμένων διαστάσεων, όσον αφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Επιπλέον, τουλάχιστον δύο γενικές σημαντικές ιδέες προκύπτουν από την μετα- ανάλυση που ακολουθήσαμε: Κατά πρώτον, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να προσφέρει λιγότερο «συνταγές» και περισσότερο να δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να «ενεργούν» και να «σκέφτονται». Ιδιαίτερα, η ιδέα να θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί ως υπεύθυνοι «επαγγελματίες» (professionals), ικανοί να ασχολούνται με στοχαστικο-κριτική ανάλυση ευνοείται όλο και περισσότερο και ίσως να είναι *conditio sine qua non* της εκπαιδευτικής καινοτομίας και αλλαγής (Kemmis, 1987· Ματσαγγούρας, 1998).

Κατά δεύτερον, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποστολή τους με διαφορετικούς τρόπους και προσεγγίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού με διαφορετικά κίνητρα, το περιεχόμενο και η δομή των προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτήν την ποικιλία. Όπως το έθεσε ο Sparks (1983), «ακριβώς όπως κάποιες μέθοδοι αποδίδουν καλύτερα με κάποιους μαθητές και όχι με άλλους, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ίσως να χρειάζεται να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ταιριάζουν με τα ποικίλα χαρακτηριστικά και τις στάσεις τους» (σ. 70). Επιπλέον, είναι λογικό να θεωρείται ότι η ποικιλία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πολλαπλές πληροφορίες και εμπειρίες από το πρόγραμμα επιμόρφωσης και ως εκ τούτου να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.

#### Βιβλιογραφία

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Bird, T., & Little, J. (1986). How schools organise the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86 (4), 495-508.
- Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey* (pp. 18-34). London: Croom Helm.
- Corrigan, D. (1986). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey* (pp. 100-112). London: Croom Helm.
- Day, C. (1991). Promoting teachers' professional development: A pilot project for primary schools. In L. Bell, & C. Day (Eds), *Managing the professional development of teachers* (pp. 137-163). Milton Keynes: Open University.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*. London: DfEE.

- Duffy, G., & Roehler, L. (1986). Constraints on teachers change. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 55-58.
- Fullan, M. (1984). The principal as an agent of knowledge utilization (KU). In D. Hopkins, & M. Wideen (Eds), *Alternative perspectives on school improvement* (pp. 89-103). Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). N.Y: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335-397.
- Guskey, T. R. (1985). Staff Development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57-60.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.
- Guskey, T. R. (1996). *Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*.
- Hall, G. E. (1980). Using the individual and the innovation as the frame of reference for research on change. *Australian Educational Researcher*, 7 (2), 5-32.
- Hall, G. E. (1988). The principal as leader of the change facilitating team. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (1), 49-59.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York.
- Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L., & Newlove, B. W. (1975). Levels of use of an innovation: A framework for analyzing innovation adoption. *Journal of Teacher Education*, 26 (1), 52-56.
- Holly, P., & Martin, D. (1987). A Head start? Primary schools and the Trist experience. *Cambridge Journal of Education*, 18 (3), 186-196.
- Holt, L., & Johnston, M. (1989). Graduate education and teachers' understandings: A collaborative case study of change. *Teacher and Teacher Education*, 5 (2), 81-92.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- Ingvarson, L., & Coulter, F. (1987). Policies for professional development: The 1984 National Review of Teacher Education. In Hughes, P. (Ed.), *Better teachers for better schools* (pp. 298-323). Melbourne: Australian College of Education.
- Ingvarson, L. (1988). Factors affecting the impact of in-service courses for teachers: Implications for policy. *Teacher and Teacher Education*, 4 (2), 139-155.

- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: the message of research. *Educational Leadership*, 37 (5), 375-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research in training*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. WhitePlains, N.Y.: Longman.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, N.Y.: Longman.
- Kemmis, S (1987). Critical Reflection. In M. Wideen, & I. Andrews (Eds), *Staff development for school improvement: A Focus on the teacher* (pp. 73-90). London: The Falmer Press.
- Knowles, M. & associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.
- Little, J. W. (1989). District policy choices and teachers' professional development opportunities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 165-179.
- Little, J. W. (1993). Teachers professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Μαντάς, Π. (2000). Η Μετεκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α, Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/ διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. Αθήνα: Gutenberg.
- Pinner, M., & Shuard, H. (1985). *In service education in primary education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ponte, J., Norman, F., Davis, E., Eshun, B., & Jensen, R. (1986). Evaluation of an instructional computing inservice course for elementary and middle school teachers. *School Science and Mathematics*, 86 (5), 375-385.
- Rudduck, J. (1981). *Making the most of the short in service course*. London: Methuen Educational.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.

- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42 (7), 43-49.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.
- Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.
- Sparks, G. M. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217-225.
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of educational Psychology*, 80 (1), 111-117.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J., & Theis-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666-703). New York: Simon-Schuster Macmillan.
- Τρούλης, Γ. (1982). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Wade, R. (1984-85). What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 42 (4), 48-54.
- Walter, G.A., & Marks, S. E. (1981). *Experiential learning and change*. New York: John Wiley & Sons.

# Διδακτική των Μαθηματικών: Μια απόπειρα οριοθέτησης – τάσεις και προοπτικές

Μιχάλης Γρ. Βόσκογλου, *Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πάτρας*

## Περίληψη

*Στο παρόν άρθρο γίνεται μια απόπειρα οριοθέτησης του γνωστικού αντικειμένου που καλύπτει η Διδακτική των Μαθηματικών (πυρήνας και σχετιζόμενες περιοχές), εξετάζονται οι ρόλοι του ερευνητή και του δάσκαλου για την ανάπτυξη της σε συνάρτηση με το μέλλον και τις προοπτικές της και παρουσιάζεται η άποψη που την εντάσσει στις λεγόμενες «επιστήμες σχεδιασμού».*

## Εισαγωγή

Μετά την εκρηκτική ανάπτυξη, που σημειώθηκε στο χώρο της Διδακτικής των Μαθηματικών (Δ.Μ.) τα τελευταία 40-50 χρόνια, πολλοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι αποτελεί ήδη μια αυτοτελή επιστήμη ή τουλάχιστον έναν αυτοτελή κλάδο της μαθηματικής επιστήμης. Από την άλλη όμως πλευρά αρκετοί είναι και αυτοί που αμφισβητούν την αυτοδυναμία της, με κύριο επιχείρημα το ότι για την ανάπτυξη της είναι απαραίτητη η συνδρομή τόσο των μαθηματικών όσο και μιας σειράς άλλων καλά θεμελιωμένων επιστημονικών κλάδων, στους οποίους θα αναφερθούμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Προκειμένου λοιπόν να αποσαφηνιστούν κάπως οι θέσεις αυτές, είναι χρήσιμο να γίνει μια οριοθέτηση των περιοχών που καλύπτει σήμερα η Δ.Μ. και αυτό ακριβώς θα επιχειρήσουμε στο παρόν άρθρο. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσουμε περισσότερο απόψεις που είναι αποτυπωμένες στη γερμανική βιβλιογρα-

---

*Ο κ. Μιχάλης Γρ. Βόσκογλου είναι Διδάκτωρ Μαθηματικός, Καθηγητής της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών του Τ.Ε.Ι. Πάτρας.*

φία, απόψεις που είναι και οι σχετικά λιγότερο γνωστές σήμερα στον ελληνικό χώρο. Στις αρχές της δεκαετίας του '70, στις γερμανόφωνες περιοχές της Ευρώπης υπήρξε έντονος προβληματισμός και συζήτηση γύρω από το ρόλο και τη φύση της μαθηματικής εκπαίδευσης με αποκορύφωμα τις εργασίες των Bigalke, Griesel, Wittmann, Freudenthal, Otte, Dress και Tietz, που δημοσιεύθηκαν στην ειδική έκδοση 3/74 του *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, καθώς και της Krygowska (1972).

Στη συνέχεια και παρά τις συνεισφορές των Bigalke (1985), Winter (1986) και άλλων, το θέμα αυτό κάπως ατόνησε, για να αναζωπυρωθεί το 1988 με μια εργασία που παρουσίασε ο Bauersfeld στο 22ο ετήσιο συνέδριο των γερμανών ειδικών της μαθηματικής εκπαίδευσης, εκθέτοντας τις απόψεις του σχετικά με το τι γίνεται και τι θα μπορούσε να γίνει στο μέλλον στο χώρο της Δ.Μ. (Bauersfeld, 1988). Ενδιαφέρον βέβαια για την καλύτερη κατανόηση της φύσης και του ρόλου της Δ.Μ. εκδηλώθηκε τα τελευταία χρόνια και σε διεθνές επίπεδο, όπως π.χ. μαρτυρεί η μελέτη «Τί είναι έρευνα στη Δ.Μ. και ποιά τα αποτελέσματά της» (Balacheff et al. 1992).

Ο πυρήνας και οι σχετιζόμενες περιοχές της Δ.Μ.

Επιγραμματικά μπορούμε να πούμε ότι η αποστολή της Δ.Μ. είναι η έρευνα και ανάπτυξη της διδασκαλίας (και κατ' επέκταση της μάθησης) των μαθηματικών σε όλα τα επίπεδα, καθώς και η μελέτη των επιπτώσεων της διδασκαλίας αυτής στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η προσέγγιση όμως και μελέτη των προβλημάτων, που σχετίζονται με τα θέματα αυτά, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός επιστημονικού πλαισίου, που περιλαμβάνει αρχές, κανόνες και μεθόδους έρευνας. Για τη δημιουργία του πλαισίου αυτού απαιτείται η συνδρομή τόσο των ίδιων των μαθηματικών, όσο και μιας σειράς άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η γενική διδακτική, η ψυχολογία, τα παιδαγωγικά, η λογική, η κοινωνιολογία, η ιστορία των επιστημών, η πληροφορική κτλ. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η επιστημονική γνώση γύρω από τη διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να αποκτηθεί συνδυάζοντας απλά και μόνο αποτελέσματα από τους παραπάνω κλάδους. Πράγματι, για το σκοπό αυτό απαιτείται μια ειδική διδακτική προσέγγιση, η οποία συγκεντρώνοντας τις διάφορες τάσεις και απόψεις δημιουργεί μια συμπαγή και εμπειριστατωμένη εικόνα της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών, η οποία στη συνέχεια διοχετεύεται με δημιουργικό τρόπο για χρήση στην πράξη.

Για την επιτυχία του διπλού αυτού στόχου είναι απαραίτητη η επίτευξη μιας ισορροπίας μεταξύ της θεωρητικής θεμελίωσης των διαφόρων ενοτήτων

της Δ.Μ. και της πρακτικής εφαρμογής τους στα σχολεία (βλ. Bauersfeld, 1988, ο οποίος κάνει λόγο για δύο «κουλτούρες», που συνυπάρχουν στο χώρο της Δ.Μ.). Ο τρόπος ωστόσο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η ισορροπία αυτή δεν είναι απόλυτα ξεκαθαρισμένος μέχρι σήμερα, γι' αυτό και υπάρχει δυσκολία στο να σχηματιστεί μια κοινά παραδεκτή αντίληψη σχετικά με το τί ακριβώς περιλαμβάνει ο κλάδος της Δ.Μ. Είναι ωστόσο σαφές ότι ο πυρήνας της Δ.Μ. αποτελείται από μια ποικιλία συνιστωσών, που περιλαμβάνουν:

- Ανάλυση των διαφόρων μαθηματικών και προμαθηματικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου και των τρόπων σκέψης στα μαθηματικά.
- Ανάπτυξη των διαφόρων επιμέρους θεωριών, όπως π.χ. επίλυση προβλημάτων, μαθηματική μοντελοποίηση, μέθοδοι απόδειξης κτλ.
- Έρευνα των προαπαιτούμενων συνθηκών για τη μάθηση και των διαδικασιών για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών.
- Διερεύνηση και διαμόρφωση του περιεχομένου της ύλης των μαθηματικών, ώστε να γίνεται καλά αποδεκτή και αντιληπτή από το μαθητή σε όλα τα επίπεδα.
- Κριτική εξέταση και αιτιολόγηση της αναγκαιότητας της διδασκαλίας της κάθε μαθηματικής ενότητας με βάση τους γενικούς, αλλά και τους ειδικούς σε κάθε περίπτωση υπάρχοντες στόχους.
- Ανάπτυξη και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και των γενικών μεθόδων παρουσίασης της διδακτέας ύλης (επαγωγική, παραγωγική, εποπτικά μέσα διδασκαλίας κτλ.).
- Ανάπτυξη των τρόπων σχεδιασμού, παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας των μαθημάτων.
- Μελέτη και ανάπτυξη των μεθόδων αξιολόγησης διδασκόντων και διδασκόμενων.
- Μελέτη της ιστορίας της μαθηματικής εκπαίδευσης κτλ.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι ο πυρήνας της Δ.Μ. είναι προσανατολισμένος προς την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων και κατά συνέπεια ο ερευνητής, που θέλει να εργαστεί μέσα στον πυρήνα, πρέπει να στρέψει την προσοχή του προς τα προβλήματα αυτά. Ένας τέτοιος όμως προσανατολισμός εγκυμονεί τον κίνδυνο να οδηγήσει σε ένα στενό πραγματισμό, που επικεντρώνεται στην άμεση εφαρμογή και κατά συνέπεια γίνεται αντιπαραγωγικός σε νέες ιδέες και θεωρίες.

Το χάσμα αυτό μπορεί να καλυφθεί μόνο με τη σύνδεση του πυρήνα της Δ.Μ. με μια ποικιλία σχετιζόμενων περιοχών, οι οποίες προωθούν και ανταλλάσσουν ιδέες μεταξύ της Δ.Μ. και των σχετικών με αυτή επιστημονικών κλά-

δων και επιτρέπουν τη διερεύνηση των διαφόρων συνιστωσών του πυρήνα με συστηματικό τρόπο. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η αποστολή του πυρήνα περιορίζεται απλά και μόνο σε πρακτικές εφαρμογές, επειδή η σχετική θεωρία αναπτύσσεται αποκλειστικά στις σχετιζόμενες περιοχές. Πράγματι η ανάπτυξη θεωριών ή θεωρητικών πλαισίων για το σχεδιασμό και την εμπειρική διερεύνηση της διδασκαλίας αποτελεί μια ουσιώδη συνιστώσα εργασίας στον πυρήνα (Freudenthal, 1987). Είναι πάντως γεγονός ότι τα όρια μεταξύ του πυρήνα και των σχετιζόμενων περιοχών της Δ.Μ. είναι ασαφή και μεταβλητά με το χρόνο, με συνέπεια ο σαφής διαχωρισμός μεταξύ τους να είναι πρακτικά ανέφικτος.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι, αν και οι σχετιζόμενες περιοχές αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της Δ.Μ., το κέντρο βάρους της αποτελεί ο πυρήνας, αφού η έρευνα και ανάπτυξη της παίρνουν τον ειδικό τους προσανατολισμό από τις ανάγκες του πυρήνα. Κατά συνέπεια η πρόοδος σε αυτόν αποτελεί το ουσιώδες μέτρο για τη συνολική εκτίμηση της ανάπτυξης της Δ.Μ.

Κάποιος μπορεί να αντιληφθεί πληρέστερα την κατάσταση αυτή, αν την παρομοιάσει με ανάλογα φαινόμενα, που παρουσιάζονται στη μουσική, τη μηχανολογία, την ιατρική κτλ. Για παράδειγμα στο χώρο της μουσικής η σύνθεση και εκτέλεση έχουν το προβάδισμα σε σχέση με την ιστορία, την κριτική και τη θεωρία της μουσικής, στο χώρο της μηχανολογίας η κατασκευή και βελτίωση των μηχανών προηγούνται της μηχανικής, της θερμοδυναμικής και της έρευνας των υλικών, στην ιατρική η περίθαλψη των ασθενών έχει την κεντρική βαρύτητα σε σχέση με την ιατρική κοινωνιολογία και ιστορία, ή την έρευνα των κυττάρων κτλ.

Οι ρόλοι του ερευνητή και του δάσκαλου για την ανάπτυξη της Δ.Μ.

Τα μαθηματικά σήμερα έχουν εξελιχθεί σε ένα ευρύ κοινωνικό φαινόμενο, του οποίου η ποικιλία των εφαρμογών και τρόπων έκφρασης στις φυσικές επιστήμες, την οικονομία, τη βιομηχανία, το εμπόριο, τις τέχνες και γενικά την καθημερινή μας ζωή, καλύπτεται μόνο μερικώς από τα εξειδικευμένα μαθηματικά, που συναντά κανείς στα προγράμματα των μαθηματικών τμημάτων. Αναμφίβολα, βέβαια, ο ρόλος των εξειδικευμένων μαθηματικών στη δημιουργία του φαινομένου αυτού υπήρξε και είναι ουσιαστικός, αφού χωρίς τη δική τους συμβολή θα ήταν αδύνατο να πάρει τις σημερινές του διαστάσεις. Αντίστροφα, όμως, είναι επίσης γεγονός ότι και τα εξειδικευμένα μαθηματικά έχουν ωφεληθεί τα μέγιστα, αντλώντας ιδέες και δυναμική από ευρύτερες επιστημονικές και κοινωνικές πηγές.



Αυτή ακριβώς η εξισορροπημένη αντίληψη των μαθηματικών επιβάλλεται να χαρακτηρίζει τον ειδικό ερευνητή της μαθηματικής εκπαίδευσης, που ξεκινώντας από τη θεώρηση των διάφορων μαθηματικών δραστηριοτήτων ως μιας φυσικής συνιστώσας της ανθρώπινης νόησης, πρέπει να βλέπει τα σχολικά μαθηματικά ως μια επέκταση των προμαθηματικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου, που αναπτύσσονται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο που περιγράψαμε παραπάνω (D' Ambrosio, 1986· Schweiger, 1994· Dorfler, 1994). Κατά συνέπεια, οφείλει να αφιερώσει ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής του ενασχόλησης ενθαρρύνοντας, παρατηρώντας και αναλύοντας τις γνήσιες προμαθηματικές και μαθηματικές δραστηριότητες των μαθητών, των φοιτητών, αλλά και των δασκάλων των μαθηματικών.

Ασφαλώς βέβαια, μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα εξειδικευμένα μαθηματικά πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη δέουσα βαρύτητα και προσοχή, χωρίς όμως να παραβλέπεται το γεγονός ότι, όπως διδάσκει η ιστορία της μαθηματικής εκπαίδευσης, ο στενός συσχετισμός των σχολικών με τα εξειδικευμένα μαθηματικά εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους (π.χ. η αποτυχία της εισαγωγής των «νέων μαθηματικών» στη βασική εκπαίδευση, η παραμέληση σημαντικών εκπαιδευτικά κλάδων των μαθηματικών, που δεν είναι πλέον ενεργοί στην εξειδικευμένη έρευνα, με αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα την Ευκλείδεια Γεωμετρία κτλ.). Μόνο μέσα από αυτή την προοπτική μπορούν να διαμορφωθούν σωστά τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να δημιουργηθούν τα κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των δασκάλων των μαθηματικών.

Σημαντικός, όμως, είναι και ο ρόλος που καλείται να παίξει ο δάσκαλος των μαθηματικών για την ανάπτυξη της Δ.Μ. Ένας ρόλος που είναι ανάλογος προς το ρόλο του μαέστρου μάλλον μιας ορχήστρας παρά του μουσικοσυνθέτη (ο οποίος αντιστοιχεί στο ρόλο του ειδικού ερευνητή της Δ.Μ.), ή ακόμη προς το ρόλο του σκηνοθέτη μάλλον παρά του συγγραφέα ενός θεατρικού έργου. Πράγματι, δεν ισχυρίζεται κανένας ότι ο δάσκαλος πρέπει να σχεδιάζει μόνος του τα προγράμματα και τις τεχνικές της διδασκαλίας των μαθηματικών, αφού αυτό είναι κάτι το ιδιαίτερα δύσκολο και πρέπει να γίνεται από τους ειδικούς. Πρέπει, ωστόσο, να είναι ικανός να προσαρμόζει τα προγράμματα και τις τεχνικές αυτές στο επίπεδο του έμπυχου υλικού της τάξης του και παραπέρα να συνεισφέρει σημαντικά με την εμπειρία του (ως μέλος ερευνητικών ομάδων κτλ.) στη διαμόρφωσή τους. Πρέπει δηλαδή ο δάσκαλος να έχει τουλάχιστον την ικανότητα να διεξάγει ένα είδος μικρής «τοπικής έρευνας» και να αξιοποιεί τα συμπεράσματά της για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Κατά συνέ-

πεια αποφοιτώντας από το πανεπιστήμιο, αλλά και στη συνέχεια με την κατάλληλη μετεκπαίδευση και επιμόρφωση, πρέπει να αποκτήσει όλα τα απαραίτητα εφόδια για το σκοπό αυτό.

Το πρακτικό μέρος της εκπαίδευσης αυτής πρέπει να βασίζεται στον πυρήνα της Δ.Μ., ενώ οι σχετιζόμενες περιοχές, που είναι επίσης απαραίτητες για τη βαθύτερη κατανόηση και σωστή εφαρμογή των διαφόρων πρακτικών συμπερασμάτων, αποκτούν την πραγματική τους διάσταση για το δάσκαλο, όταν παρουσιάζονται κατάλληλα συνδεδεμένες με τον πυρήνα. Γενικά, η εκπαίδευση και επιμόρφωση του δασκάλου πρέπει να γίνεται με στόχο και προοπτική ο ίδιος να αποβεί περισσότερο συνεργάτης του ερευνητή της Δ.Μ., έχοντας ενεργό συμμετοχή στην ανάπτυξή της, παρά απλός αποδέκτης των συμπερασμάτων της έρευνας στο χώρο της Δ.Μ. (Schupp, 1979· Schwab, 1983· Fischer & Maller, 1983, καθώς και τις εργασίες των Brown & Cooney, Seeger & Steinbring, Voigt κτλ στις εκδόσεις 4-5/91 του *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*).

Ένας σημαντικός κίνδυνος για την ανάπτυξη της Δ.Μ. είναι η παραμέληση του πυρήνα. Το πρόβλημα αυτό είναι υπαρκτό σήμερα σε μεγάλο βαθμό. Πράγματι η Δ.Μ., ως νέος επιστημονικός κλάδος, δέχεται ισχυρές πιέσεις και αμφισβήτηση από διάφορες κατευθύνσεις, αφού είναι δύσκολο για τους ειδικούς των σχετικών με την Δ.Μ. κλάδων να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τις νέες προσεγγίσεις, που γίνονται στα όρια του επιστημονικού τους κλάδου. Έτσι πολλοί ερευνητές της Δ.Μ., είτε επηρεασμένοι από το επιστημονικό τους υπόβαθρο, είτε επιθυμώντας να έχουν την αναγνώριση και υποστήριξη των συναδέλφων τους των σχετικών με τη Δ.Μ. επιστημονικών κλάδων, υιοθετούν αρχές και μεθόδους που ταιριάζουν περισσότερο στη μελέτη προβλημάτων που βρίσκονται στα όρια των κλάδων αυτών με τη Δ.Μ., παρά των προβλημάτων του πυρήνα της Δ.Μ. Κατά συνέπεια, σήμερα ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στο χώρο της Δ.Μ. σχετίζεται περισσότερο με τα μαθηματικά, την ψυχολογία, τα παιδαγωγικά, την ιστορία των μαθηματικών κτλ. παρά με τα προβλήματα του πυρήνα της.

Το πρόβλημα βέβαια αυτό δεν υφίσταται μόνο για τη Δ.Μ., αλλά αποτελεί ένα γενικό πρόβλημα της εκπαίδευσης, που επιτείνεται από το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές σχολές βρίσκονται συνήθως στον ίδιο περιβάλλοντα χώρο (πανεπιστήμιο) με τα αντίστοιχα τμήματα των σχετικών με αυτές επιστημονικών κλάδων (Clifford & Guthrie, 1988, σ. 3). Κάτω από τις συνθήκες αυτές είναι βέβαιο ότι βραχυπρόθεσμα το πρόβλημα αυτό θα εξακολουθήσει να υφίσταται. Για να ισχυροποιήσει τη θέση της στο μέλλον η Δ.Μ. χρειάζεται κοινωνική υποστήριξη, που μπορεί να την κερδίσει μόνο μέσα από τη στενή

συνεργασία των ερευνητών με τα σχολεία, τους γονείς και τους δασκάλους, μια συνεργασία που θα έχει ως αποτέλεσμα και την κατάλληλη επιμόρφωση των δασκάλων, αλλά και το σωστό σχεδιασμό και ανάπτυξη της έρευνας στο χώρο της Δ.Μ.

Η Δ.Μ. ως επιστήμη σχεδιασμού

Η μετακίνηση της έρευνας στο χώρο της Δ.Μ. από τον πυρήνα προς τις σχετιζόμενες περιοχές μέσω της άκριτης υιοθέτησης αρχών και μεθόδων από τους σχετικούς επιστημονικούς κλάδους, εγκυμονεί εκτός των άλλων και τον κίνδυνο να οδηγήσει δογματικά στο συμπέρασμα ότι αυτές οι αρχές και οι μέθοδοι είναι και οι μόνες που μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στη Δ.Μ. Αυτό όμως, αν συμβεί, θα σημαίνει ότι τα προβλήματα του πυρήνα θα μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο στο βαθμό που επιδέχονται την εφαρμογή τέτοιου είδους αρχών και μεθόδων για την επίλυσή τους. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν συμβαίνει πάντοτε στην πραγματικότητα, αφού, όπως είδαμε παραπάνω, ο πυρήνας έχει εφαρμοσμένο χαρακτήρα και πολλά από τα πρακτικά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει δεν είναι από τη φύση τους συμβατά με την εφαρμογή τέτοιου είδους αρχών και μεθόδων.

Πράγματι, μιλώντας γενικά, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η άποψη του Riedel (1988), ότι για την αποτελεσματική μελέτη πολύπλοκων συστημάτων (όπως π.χ. οι μηχανισμοί σκέψης, μάθησης και λήψης αποφάσεων του ανθρώπινου νού) απαιτείται ένα είδος λιγότερο τυπικής και περισσότερο πρακτικής «δεύτερης φιλοσοφίας», σε αντίθεση με την παραδοσιακή «πρώτη φιλοσοφία», που στοχεύει στην πλήρη περιγραφή των φαινομένων και την εξαγωγή σταθερών συμπερασμάτων και που σε τέτοιες περιπτώσεις (πολύπλοκων συστημάτων) η εφαρμογή της είναι καταδικασμένη σε αποτυχία λόγω της άκαμπτης ιδεολογίας της του αυτοπεριορισμού (self restriction), (Fischer (1980). Το αποτέλεσμα όμως όλων αυτών θα ήταν η αμφισβήτηση της αναγνώρισης του πυρήνα της Δ.Μ. ως ενός καθαρά επιστημονικού κλάδου. Κατά τον Wittman (1974) αυτό μπορεί να ξεπεραστεί μέσα από την ένταξη της Δ.Μ. στην ευρύτερη κλάση των λεγομένων «επιστημών σχεδιασμού» (design sciences ή sciences of the artificial), που είναι απόλυτα συμβατή με τον εφαρμοσμένο χαρακτήρα του πυρήνα της. Η υφή των επιστημών αυτών διακρίθηκε με σαφήνεια από τον νομπελίστα Simon (1970). Έτσι, ενώ οι φυσικές επιστήμες περιγράφουν και ερμηνεύουν τη δομή και λειτουργία των φυσικών αντικειμένων, η αποστολή των επιστημών σχεδιασμού είναι ο σχεδιασμός τεχνητών αντικειμένων, τα οποία να έχουν κάποιες επιθυμητές ιδιότητες.

Στις επιστήμες αυτές υπάγονται η μηχανολογία, η αρχιτεκτονική, η ιατρική, αλλά ακόμη και τα οικονομικά, η νομική κτλ. Όπως τονίζει μάλιστα χαρακτηριστικά ο Simon, η ειρωνεία είναι ότι, ενώ ο σχεδιασμός (με την παραπάνω ευρεία έννοια) πρέπει να αποτελεί το βαρόμετρο κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, οι φυσικές επιστήμες έχουν εκτοπίσει σημαντικά από τα προγράμματα των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων τις επιστήμες σχεδιασμού, με αποκορύφωμα τα πολυτεχνεία, τις ιατρικές και τις οικονομικές σχολές, που όντας ενταγμένες μέσα στη γενική κουλτούρα και φιλοσοφία του πανεπιστημιακού κατεστημένου, έχουν μετατραπεί κατά ένα μεγάλο μέρος σε τμήματα φυσικής, βιολογίας και πεπερασμένων μαθηματικών αντίστοιχα!

Το φαινόμενο αυτό βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τη μετατόπιση της έμφασης στο χώρο της Δ.Μ. από τον πυρήνα προς τις σχετιζόμενες περιοχές. Αυτό ωστόσο δεν αποτελεί έκπληξη, αφού η Δ.Μ. (και γενικότερα η εκπαίδευση) μπορεί να ενταχθεί στις επιστήμες σχεδιασμού.

Πράγματι, για τη Δ.Μ. ο σχεδιασμός των τεχνητών αντικειμένων συνίσταται στην εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, των μεθόδων παρουσίασης και διδασκαλίας των διαφόρων διδακτικών εννοιών κτλ., οι δε επιθυμητές ιδιότητες των αντικειμένων αυτών διαμορφώνονται με βάση τις αναπτυσσόμενες θεωρίες για τη μάθηση και διδασκαλία και δοκιμάζονται μέσα από τη μελέτη των επιπτώσεών τους στην πράξη πάνω σε διάφορα «εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (σύνθεση μαθητικού δυναμικού, επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κτλ.). Κατά τον Wittman (1995) τα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα της έρευνας στο χώρο της Δ.Μ. αφορούν τον προσεκτικό σχεδιασμό και την εμπειρική μελέτη μιας σειράς μεθόδων παρουσίασης και διδασκαλίας των διαφόρων μαθηματικών εννοιών (teaching units), που βασίζονται πάνω σε θεμελιώδεις θεωρητικές αρχές της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών. Οι σχεδιασμοί αυτοί για να είναι αποτελεσματικοί στην πράξη πρέπει να χαρακτηρίζονται από τις ακόλουθες ιδιότητες:

- 1) Να αντιπροσωπεύουν κεντρικά σημεία και αρχές της διδασκαλίας των μαθηματικών.
- 2) Να αποτελούν πλούσιες πηγές για διάφορες μαθηματικές δραστηριότητες.
- 3) Να είναι εύκαμπτοι, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις ειδικές συνθήκες της κάθε τάξης.
- 4) Να συγκεράζουν μαθηματικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών, ώστε να προσφέρουν ένα ευρύ πεδίο για εμπειρική έρευνα.

Ως παραδείγματα τέτοιων σχεδιασμών ο Wittman αναφέρει τα «Αριθμογώνια» των Macintosh & Quadling (1975), τις «Κάρτες-καθρέπτες» (Mirror cards) της Walter, τον «Αριθμό των ωρών ενός χρόνου» του Walther's κτλ. Παρουσιάζει, επίσης, αναλυτικά και ένα δικό του σχεδιασμό από το project «Maths 2000» με αριθμογώνια, που βρίσκει μια ποικιλία εφαρμογών στην πράξη: από τις βασικές ιδιότητες της πρόσθεσης φυσικών αριθμών μέχρι την παρουσίαση προχωρημένων μαθηματικών εννοιών, όπως τρισδιάστατοι πραγματικοί διανυσματικοί χώροι, πίνακες, γραμμικές απεικονίσεις κτλ. Μάλιστα η ομοιότητα της δομής των teaching units με τις κλινικές συνεντεύξεις, συμπληρώνει ο Wittman, οδηγεί στην προσαρμογή των μεθόδων του Piaget για τη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα από εμπειρική έρευνα, που βασίζεται σε τέτοιου είδους σχεδιασμούς. Καταλήγουμε δηλαδή με τον τρόπο αυτό σε ένα είδος «κλινικών πειραμάτων διδασκαλίας», στα οποία τα teaching units μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο ως εργαλεία έρευνας, αλλά επίσης και ως αντικείμενα μελέτης.

Οι ενστάσεις που υπάρχουν για την ένταξη της Δ.Μ. στις επιστήμες σχεδιασμού βασίζονται κυρίως στο γεγονός ότι οι επιστήμες αυτές παραδοσιακά ακολουθούν ένα μηχανιστικό τρόπο έκφρασης, τα αποτελέσματα του οποίου γίνονται ορατά στην πράξη (π.χ. κατασκευές κτιρίων, ίαση διαφόρων ασθενειών, ανάπτυξη νέων στρατηγικών marketing, νομικά επιχειρήματα κτλ.). Σήμερα, ωστόσο, στις επιστήμες αυτές έχει εμφανισθεί ένα νέο παράδειγμα, που αφορά τη λεγόμενη «συστηματική - εξελικτική» ανάπτυξη ζώντων συστημάτων (Malik, 1986), όπου λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η πολυπλοκότητα και αυτοοργάνωση των συστημάτων αυτών. Αν και υπάρχει ακόμη δισταγμός από τους ερευνητές για την ένταξη του παραδείγματος αυτού στο χώρο των επιστημών σχεδιασμού, αυτό δεν αποτελεί λόγο για τους ερευνητές της Δ.Μ. να μην το ακολουθήσουν, τη στιγμή μάλιστα που βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τις πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης τους.

Πράγματι η «συστηματική - εξελικτική» άποψη είναι απόλυτα συμβατή με τη θεώρηση της μάθησης σήμερα όχι πλέον ως μιας παθητικής μεταβίβασης από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά ως ενός παραγωγικού επιτεύγματος του μαθητή μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο και τους άλλους μαθητές. Όμως, για να εδραιωθεί η επιστημονική υφή της Δ.Μ. πρέπει και η κοινωνία από την άλλη πλευρά να αντιληφθεί και να δεχτεί γενικά ότι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπινου νού (human resources) είναι εξίσου σημαντική με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών ή των νέων στρατηγικών marketing.

## Βιβλιογραφία

- Balacheff, N. et al. (1992). What is Research in Mathematics Education and What are Its Results? *ICMI Bulletin*, 33, 17-23.
- Bauersfeld, H. (1988). "Quo Vadis?": Zu den Perspektivender Fachdidaktik. *Mathematica Didactica*, 11, 3-24.
- Bigalke, H. G. (1985). Beiträge zur wissenschaftstheoretischen Diskussion der Mathematik-didaktik. In M. Bonsch & L. Scähffner (Eds), *Theorie und Praxis. Schriftenreihe aus dem FB Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover*.
- Clifford, G. J., & Guthrie, J. W. (1988). *Ed school, A Brief for Professional Education*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- D' Ambrosio, U. (1986). Socio-Cultural Bases for Mathematical Education. In M. Carss (Ed.), *Proceedings of the Fifth International Congress on Mathematical Education* (pp. 1-6). Boston: Birkhauser.
- Dorfler, W. (1994). The gulf between mathematics and mathematics education, ICMI – Study, *What is Research in Mathematics Education and What are its Results?*, Washington, May, 8-11.
- Fischer, R. (1980). Zur Ideologie der Selbstbeschränkung Mathematikstudium. In *Mathematikunterricht an Universitäten. Zweiter Teil. Zeitschrift für Hochschuldidaktik* (pp. 32-72). Wien: Sonderheft.
- Fischer, R., & Maller, G. (1983). *Mensch und Mathematik*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Freudenthal, H. (1987). Theoriebildung zum Mathematikunterricht. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 3, 96-103.
- Krygowska, A. Z. (1972). Mathematik-didaktische Forschung an der Pädagogischen Hochschule Krakau. *Beiträge zum Mathematikunterricht 1971*. Schroedel Hannover, 117-125.
- Malik, F. (1986). *Strategie des Managements komplexer Systeme*. Bern: Haupt.
- Macintosh, A., & Quadling, D. (1975). Arithmogons. *Mathematics Teaching*, 70, 18-23.
- Riedel, M. (1988). *Für eine zweite Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schupp, H. (1979). Evaluation eines Curriculums. *Der Mathematikunterricht*, 25, 22-42.
- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239-265.
- Schweiger, F. (1994). Mathematics is a Language. In D. F. Robitaille et al. (Eds), *Selected Lectures from the 7th International Congress on Mathematical Education, Quebec, 1992* (pp. 197-309). Sainte Foy: Les Presses de l' Université Laval.

- Simon, H. A. (1970). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge/Mass: MIT-Press.
- Winter, H. (1986). Was heibt und zu welchem Ende studiert man Mathematikdidaktik? In H. Schanze, *Lehrerbildung in Aachen – Geschichte, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 174-194). Aachen.
- Wittman, E. CH., (1974). Didaktik der Mathematik als Ingenieurwissenschaft. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 3, 119-121.
- Wittman, E. CH. (1995). Mathematics Education as a "Design Science". *Educational Studies in Mathematics*, 29 (4), 354-374.

# Διδακτική αξιοποίηση των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων σε Γυμνάσιο και Λύκειο: Διδακτικά παραδείγματα

Χριστίνα Αργυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

## Περίληψη

*Αφού δοθούν τα απαραίτητα θεωρητικά στοιχεία για την κατανόηση της διακειμενικότητας σε όλες της τις εκδοχές και των παρακειμενικών στοιχείων, μελετάται η συμβολή των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων για την πληρέστερη κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου. Καθορίζονται οι άξονες μελέτης με αναφορές σε ανθολογημένα έργα στα Κ.Ν.Α. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ακολουθούν ενδεικτικά διδακτικά παραδείγματα και λεπτομερής παρουσίαση από το γ' τεύχος Κ.Ν.Α. Λυκείου των ακόλουθων ποιημάτων: «Δ' Θριαμβικό» της Μαρίας Λαϊνά, «Ωρα Δειλινή» του Έκτορα Κακναβάτου και «Το σκυλί» του Μιχάλη Γκανά. Καταδεικνύεται από τη διδακτική αξιοποίηση των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων ο σημαίνων ρόλος τους και η συμβολή του αναγνώστη, που προεκτείνει το λογοτεχνικό κείμενο με την ανάγνωσή του αλλά και το σέβεται.*

## A. Γενικά

Το θέμα μου επιτρέπει να αρχίσω διακειμενικά παραθέτοντας απόσπασμα από τον Ε. Κριαρά, όπως αναφέρεται στα *Γλωσσοφιλολογικά* του Θ. Νάκα (2000, σ. 3-4) που μεταξύ άλλων γράφει: «Συχνά ακούμε το παράπονο ή και τη διαμαρτυρία του αναγνώστη πως δεν καταλαβαίνει τον ένα ή τον άλλο ποιητή ή πεζογράφο, και την αξίωσή του[...] να μπορεί αυτός- ο κοινός αναγνώστης- να μπαίνει πάντα με

---

*Η κ. Χριστίνα Αργυροπούλου είναι Φιλολόγος, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.*



ευκολία στο νόημα[...] του ποιητή και πεζογράφου». Έτσι, *το κείμενο, ο αναγνώστης και η ανάγνωσή του* αποτελούν για το φιλόλογο το μέγα «αγώνισμα» (Benton & Fox, 1985, σ. 93-114), καθώς επιδιώκει να ανοίξει ένα δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα σ' αυτό και το μαθητή-αναγνώστη. Ο μαθητής καλείται να κάμει τη δική του ανάγνωση κατανοώντας τα σημεία-μηνύματα (Hoey, 2001, σ. 43, 51) του συγγραφέα που ανιχνεύονται στο κείμενο (αρχετυπικά και διακειμενικά στοιχεία, πολιτισμικοί κώδικες, βλ. Allen, 2000, σ.143-44, 208 κ.ά.). Με την ανάγνωσή του -για την οποία θα αξιολογηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος- πέρα από την αισθητική απόλαυση, θα οικειωθεί το λογοτεχνικό έργο και θα αποκαλύψει την ενυπάρχουσα σε αυτό αξία, όπως επισημαίνει ο Τοντόροφ (1989, σ. 119). Αν μάλιστα συμβεί η «συγχώνευση των οριζόντων», σύμφωνα με τον Gadamer (Πεσκετζή, 2003, σ. 54), ανάμεσα στο μαθητή και την προθετικότητα (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 29, 123-129) του κειμένου στο χώρο της σχολικής τάξης (καταστασιακότητα, Ματσαγγούρας, 2001, σ. 47), τότε μπορεί να δημιουργηθεί γόνιμη επικοινωνία ανάμεσά τους.

Συχνά τα κείμενα περιέχουν διακειμενικά και παρακειμενικά στοιχεία (Allen, 2000, σ. 11, 19, 36, 59-60, 111· Hoey, 2001, σ. 51), τα οποία δεν τίθενται εκ περισσού, αλλά ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ερμηνεία των κειμένων. Έτσι, η διακειμενικότητα θεωρήθηκε ως σχέση του δημιουργού με άλλους δημιουργούς ή ως πηγή έμπνευσης (Bloom, 1989, σ. 23, 25, 41, 69· Bloom, 1998, σ. 24-25, 29-30) ή ως παλίμψηστο κειμένων (Eco, 1993, σ. 165-181· Allen, σ. 98, 166· Τζιόβας, 1993, σ. 10-12, 238-242 κ.ά) και ως επίδραση και παραλλαγμένη παράθεση (Richs, 1993, σ. 32-34, 174, 121-172), θέμα γνωστό ήδη από την αρχαιότητα, όπως γράφει ο Ανώνυμος/Λογγίνος στο *Περί Ύψους* (σ. 69). Ο Μπαχτίν (2000, σ. 116-122, 142) μιλάει για διαλογικότητα, που ανοίγει το θέμα διευκρίνισης του όρου από τη διακειμενικότητα, για την οποία η Kristeva (όπως αναφέρεται από Delcroix & Hallyn, 1997, σ. 145-165) λέει ότι «κάθε κείμενο είναι απορρόφηση και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου». Ο Jarry (Delcroix & Hallyn, 1997, σ. 147, 149) την περιορίζει σε ένα *modus operandi*, ενώ ο Μπαχτίν (1980, σ. 215) τη θεωρεί «γόνιμη επίδραση [...] δημιουργική μετεξέλιξη του 'ξένου' λόγου μέσα σε ένα νέο συμφραζόμενο και σε καινούργιες συνθήκες». Τέλος, ο Gerard Genette (Delcroix & Hallyn, 1997, σ. 165) λέει ότι η διακειμενικότητα (*intertextualité*) «σχετίζεται, στον υψηλότερο βαθμό, με την καθολική πλευρά της λογοτεχνικότητας, μ' αυτό που συναρτά ένα κείμενο με άλλα κείμενα, κατά τρόπο συνειδητό ή όχι».

Για το *παρακείμενο/paratexte*, λέει ότι συγκροτείται από δευτερεύοντα σήματα όπως είναι ο τίτλος, ο πρόλογος, οι σημειώσεις, η προμετωπίδα, οι εικόνες, το δελτίο τύπου κτλ.. Μπορούμε να πούμε ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την «εμπράγματη» (Βασιλαράκης, 1998, σ. 93-104) συναλλαγή του

εξωκειμενικών με τα κειμενικά και διακειμενικά στοιχεία. Συνεπώς, ο φιλόλογος που θέλει να αναγνώσει δημιουργικά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν μπορεί να είναι καταναλωτής θεωριών, αλλά συνδημιουργός, που τις καταξιώνει με το δικό του δυναμικό τρόπο στην τάξη και «που αντιστρατεύεται τη φιλοδοξία της μοναδικής ερμηνείας», όπως γράφει ο Jauss (1995, σ. 96). Μπορεί, όμως, να τον προβληματίσουν πολλά ερωτήματα - όπως και τον Graham Allen (2000), αν και κατά πόσο η διακειμενικότητα μπορεί να βοηθήσει στην ερμηνεία των κειμένων, αν έχει στο επίκεντρό της το συγγραφέα, τον αναγνώστη ή το κείμενο κ.ά. Θεωρώ ότι η οριοθέτηση της διακειμενικότητας από τους Kristeva και Genette καλύπτει τις περισσότερες λειτουργίες του διακειμένου, οι οποίες προεκτείνονται από την παιδεία του αναγνώστη. Έχοντας υπόψη τις προαναφερθείσες θεωρίες, θα επιχειρήσω μια ενδεικτική διερεύνηση της διακειμενικότητας σε κείμενα του γυμνασίου και του λυκείου. Άξονες μελέτης είναι:

- η διακειμενικότητα, που εξετάζεται:
  - ως κείμενο ενταγμένο μέσα στο κείμενο με εισαγωγικά ή σε πλάγια γραφή,
  - ως βιωμένη διαλογικότητα σε φράσεις, λέξεις, σύμβολα και
  - ως μοτίβα που είναι κοινοί τόποι σε πολλούς δημιουργούς.
- και η παρακειμενικότητα σύμφωνα με την οποία μελετώνται:
  - οι προμετωπίδες,
  - οι τίτλοι ποιημάτων και συλλογών και
  - τα βιογραφικά και εισαγωγικά σημειώματα.

## B. Αναλυτικά

### 1. Διακειμενικά στοιχεία: Εκφράσεις-στίχοι-επιστολές-τραγούδια και ονόματα-σύμβολα

Τα προαναφερθέντα διακειμενικά στοιχεία συχνά προετοιμάζουν για τα νοήματα που εξάγονται από το κείμενο και συγχρόνως προεκτείνουν το νοηματικό τους περιεχόμενο σε άλλη περιοχή δράσης του ανθρώπου. Στο ποίημα, *[Τα δεκατέσσερα παιδιά]* του Ν. Βρεττάκου (Β΄ Γυμνασίου, σ. 29) ο εκκλησιαστικός λόγος εντάσσεται στο ποίημα ως διακείμενο με εισαγωγικά με το οποίο αποτελεί ένα ενιαίο όλο, π.χ. «...Εν αρχή ην η αγάπη...», «Έλεος! Έλεος! Έλεος!», που παραπέμπουν σε στερεότυπο λαϊκό λόγο. Ακολουθούν ως διακείμενα τα λόγια των παιδιών, προφανώς, από το μάθημα της Ιστορίας «Ο Μέγας Αλέξανδρος... Ο Μέγας Αλέξανδρος... Ο Μέγας Αλέξανδρος...». Το ιστορικό σημαίνει και οι συνθήκες μάθησης δημιουργούν ένα σαρκαστικό υπόστρωμα, χωρίς να χάνεται η λογοτεχνικότητα, καθώς το ποίημα ως σύνολο σημειώνων δημιουργεί συγκινησιακή ατμόσφαιρα.

Το ποίημα του Καβάφη, *Στα 200 π.Χ.* (Κ.Ν.Λ. Β΄ Γυμνασίου, σ. 227), έχει σημαίνουσα *χρονολογία ως τίτλο* και ο χρόνος του τίτλου διαπλέκεται με τη χρονολογία της γραφής του ποιήματος. Το διακειμένο «πλην Λακεδαιμονίων», πέρα από στοιχείο συνοχής, προεκτείνει το στοχασμό με κορύφωση τον τελευταίο στίχο-κατακλείδα, «Για Λακεδαιμονίους να μιλούμε τώρα!», που αυτονομείται από το υπόλοιπο ποίημα, καθώς αφήνεται ένα κενό διάστημα. Έτσι, προβάλλεται και οπτικά και σημασιολογικά. Σε αυτόν το στίχο ενυπάρχει το λογοτεχνικό τέχνασμα του ποιήματος. Πρόκειται για στίχο που έγινε στερεότυπη μετακειμενική φράση, η οποία μπορεί να δηλώνει αδιαφορία ή σαρκασμό για τους Λακεδαιμονίους, αφού και χωρίς αυτούς η ελληνική λαλιά έφτασε στα πέρατα του κόσμου. Με άλλα λόγια το «πλην Λακεδαιμονίων» υποβαθμίζεται μπροστά στο μεγάλο που συντελείται. Έτσι ο ρόλος του διακειμένου και της προμετωπίδας-παρακειμένου είναι σημαντικός, καθώς δίνουν μια άλλη διάσταση της ελληνικότητας ενταγμένης σε μεταγενέστερο ιστορικό πλαίσιο. Η προθετικότητα του τίτλου και του διακειμένου είναι εμφανής μέσα από ένα παλίμψηστο χρόνων και σημαίνοντων για το σύγχρονο αναγνώστη.

Διακειμένα είναι και οι επιστολές που μεταφέρουν το λόγο, το ήθος και το ύφος μιας άλλης φωνής, η οποία εγκιβωτίζεται στο κείμενο με το οποίο αποτελεί ένα ενιαίο όλο (*Ο Βάνκας*, Α. Τσέχοφ, Β΄ Γυμνασίου, σ. 136 και άλλα). Άλλοτε το διακειμένο είναι ένα *όνομα-σύμβολο*, που συνομιλεί με τη λόγια και λαϊκή παράδοση, όπως στο διήγημα του Γ. Κατσούρη, *Τζιμ Λόντος* (Α΄ Γυμνασίου, σ. 299). Το *όνομα-σύμβολο του Διγενή*, επαναλαμβάνεται στη λαϊκή εκφορά ως «*Διεννής*», εγκιβωτίζει ως διακειμένο το δημοτικό τραγούδι και γίνεται αφορμή για πολλαπλές αναγνώσεις. *Διακειμένα-τραγούδια* υπάρχουν σε πολλά διηγήματα (*Πατούχας* του Ι. Κονδυλάκη, *Μοιρολόγι της φώκιας* του Παπαδιαμάντη κ.ά.). Τόσο ο τίτλος, *Μοιρολόγι της φώκιας*, όσο και το τραγούδι για την Ακριβούλα πετυχαίνουν να εντάξουν το ειδικό στο γενικό και τον ατομικό στον πανανθρώπινο πόνο. Στο ποίημα, *Δημάς*, του Ντίνου Χριστιανόπουλου (Γ΄ Λυκείου, σ. 96) ο τίτλος με το *όνομα-σύμβολο* και οι πλαγιογραμμένοι *εκκλησιαστικοί στίχοι-διακειμένο* συλλειτουργούν και επαυξάνουν τα σημαίνοντα του κειμένου, για τα οποία προϊδεάζεται ο αναγνώστης από το εισαγωγικό σημείωμα-παρακειμένο. Το ποίημα του Τ. Καρβέλη [*Κάθομαι εδώ και περιμένω...*] (Γ΄ Λυκείου, σ. 61) έχει ως διακειμένο τα λόγια της θείας Όλγας «τραγούδα, μαρέ Τάκη, τραγούδα» με την ποιητική αξιοποίηση του ιδιόλεκτου τύπου «μαρέ» και την αναδίπλωση του ρήματος «τραγούδα», που δημιουργεί νοσταλγία σε σχέση με την απύσχα-παρούσα θεία και σε σχέση με τον ποιητή-κειμενικό υποκειμένο, που αναζητάει στη μνήμη τη χαμένη παιδικότητα και τον αυθεντικό λόγο. Συχνά το διακειμένο αρχίζει από τον τίτλο, όπως στο ποίημα του Ν. Καζαντζάκη, *Ο Οδυσσέας* (Γ΄ Γυμνασίου, σ. 155), που συνομιλεί με την ομηρική, την κρητική και τη λαϊκή παρά-

δοση. Στο ποίημα έχουμε ένα παλίμψηστο τίτλο- παρακειμενικό στοιχείο-του ονόματος-συμβόλου, που γίνεται διακείμενο στη λαϊκή εκδοχή του «Δυσσέας». Θα μπορούσε να διαβαστεί κατά τη διδασκαλία ως παράλληλο το ποίημα του Τ. Σινόπουλου, *Ο Οδυσσέας στο ποτάμι* (Γ΄ Γυμνασίου, σ. 310) ή άλλα ομόθεμα ποιήματα ή να γίνει σχέδιο εργασίας για εμπέδωση και προέκταση με θέμα «*Οδυσσέας στη λογοτεχνία, αρχαία και νέα*». Οι μαθητές μπορούν να εργασθούν σε ομάδες στους ακόλουθους άξονες:

- α) Η διαχρονική παρουσία του ομηρικού ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία.
- β) Ο ομηρικός ήρωας στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια λογοτεχνία με ανατροπή του αρχετύπου (Οδυσσέας των Δάντη, Τζός, Τέννισον, Καζαντζάκη κ.ά.).
- γ) Προέκταση του συμβόλου σε σχέση με τα εκάστοτε κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα.
- δ) Μουσικές δημιουργίες και μελοποιημένη ποίηση.
- ε) Εικαστικές απεικονίσεις.
- στ) Από το μη όνομα «ούτις» στον επώνυμο Οδυσσέα ως τολμηρό, πολυμήχανο και ως σύντροφο.
- ζ) Ο Οδυσσέας ως σύζυγος και οικογενειάρχης.

## 2. Παρακειμενικά στοιχεία: προμετωπίδες, τίτλοι ποιημάτων και συλλογών

### 2.1. Προμετωπίδες

Οι προμετωπίδες προετοιμάζουν για το περιεχόμενο του ποιήματος ή καλύπτουν την ελλειπτικότητα του τίτλου, καθώς με την προμετωπίδα επιτυγχάνεται η ανάγκη διεύρυνσης και η δημιουργία σύνθετης συνειρμικής σχέσης, όπως παρατηρείται στα ποιήματα *Ελένη* του Γ. Σεφέρη και *Δ΄ Θριαμβικό* της Μ. Λαϊνά (βλ. ανάλυση).

Στην *Ελένη* του Σεφέρη (Β΄ Λυκείου, σ. 210) με προμετωπίδα από την *Ελένη* του Ευριπίδη, παρατηρούμε ότι τόσο ο τίτλος όσο και η προμετωπίδα με τα ονόματα «Τεύκρος, Απόλλων, Ελένη, Σαλαμίνα, Κύπρος», γίνονται διακείμενα, δημιουργούν πολυσημία, λογοτεχνικότητα και αισθητική απόλαυση, ενώ συγχρόνως ο αναγνώστης ταξιδεύει μέσα στο χρόνο, στη λόγια παράδοση και τα σύγχρονα δεδομένα (προθετικότητα των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων). Η πλαισίωση του ποιήματος από το στίχο «Τ' αηδόνια δε σ' αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες» σε εισαγωγικά λειτουργεί ως άλλη φωνή-διακείμενο, που συγκροτεί το σκηνικό του ποιήματος σε ύφος προφορικού λόγου και συνδέεται με την προμετωπίδα και τα εξωκειμενικά συμφραζόμενα. Επίσης, ο τελευταίος στίχος «για ένα πονκάμισο αδειανό για μιαν Ελένη» έγινε στερεότυπη έκφραση- διακείμενο, που συμβολίζει το χαμένο αγώνα και μάς επανασυνδέει με την προμετωπίδα και τον τίτλο του ποιήματος (σχήμα κύκλου).

Στο ποίημα της Μ. Λαϊνά, *Δ΄ Θριαμβικό*, (Γ΄ Λυκείου, σ. 132), η οποία ανήκει στη γενιά του '70, η προμετωπίδα είναι το 116 σονέτο του Σαίξπηρ. Για να κατανοηθεί το ποίημα, όπως και άλλα της ίδιας γενιάς, πρέπει να μελετηθούν: η εισαγωγή του βιβλίου, το βιβλίο για τη *Γενιά του '70* (2001, σ. 209-216), οι αναφορές στη γενιά του '70 στο 6<sup>ο</sup> Συμπόσιο Ποίησης, τα άρθρα στη Φιλολογική (τεύχη 74, 80), *Η δεύτερη μεταπολεμική γενιά* (2002 Στ΄ τόμος εκδ. Σοκόλη). Στη συνέχεια οργανώνονται οι στόχοι που επιδιώκουμε να υλοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του ποιήματος, οι οποίοι μπορεί να είναι:

Να γνωρίσουν οι μαθητές την ποιητική γραφή της γενιάς του '70.

Να επικοινωνήσουν με το έργο της Μαρίας Λαϊνά και να το απολαύσουν αισθητικά.

Να κατανοήσουν το σημαντικό ρόλο των παρακειμενικών στοιχείων (τίτλος, προμετωπίδα, ερωτήσεις, χρονολογία, βιογραφικό και εισαγωγικό σημείωμα).

Στην ερμηνεία του ποιήματος συνεξετάζεται το τι και το πώς αξιοποιούνται οι ερωτήσεις, οι προβληματισμοί και οι όποιες γνώσεις των μαθητών.

*Δ΄ Θριαμβικό*  
ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ *Επέκεινα* (1970)

Love is not love  
which alters when it alteration finds  
or bends with the remover to remove  
Σαίξπηρ, Sonnet 116

Δεν είναι αγάπη αυτή  
που αλλάζει με της τύχης όλες τις στροφές  
και με κάθε σκούντημα παραστρατεί  
(Σαίξπηρ, 116, μτφ. Βασ. Ρώτας)

Αν κάποτε πεθάνω,  
μη ακούσεις ποτέ πως τάχα «κείμαι ενθάδε»:  
εσύ θα με βρεις στην αναπνοή του αγέρα  
στο φευγαλέο, παιδικό χαμόγελο.

Αν κάποτε πεθάνω,  
μη διαβάσεις ποτέ τ' όνομά μου σε πέτρα:

εσύ θα ξέρεις να μ' ακούσεις στον αχό της άνοιξης  
και στην επιμονή του ήχου της βροχής.

Αν κάποτε πεθάνω,  
μην πιστέψεις ποτέ πως η αγάπη μου τελείωσε:  
σκέψου πως θα σε περιμένει,  
σ' άλλες αισθήσεις περιγράφοντας την ομορφιά σου.

Μετά την πρώτη ανάγνωση από τον/την καθηγητή/τρια, μπορεί να ακολουθήσει δεύτερη και τρίτη από τους μαθητές, αρκεί να δημιουργηθεί ένας διάυλος επικοινωνίας για να προκύψουν οι πρώτες σκέψεις από την πρόσληψη και την ανταπόκρισή τους στο ποίημα. Η ερμηνεία μπορεί ν' αρχίσει από ερωτήσεις σχετικά με τον τίτλο και την προμετωπίδα και τη σχέση τους με το ποίημα. Έτσι, διερευνώνται ο τίτλος του ποιήματος και ο τίτλος της συλλογής. Ευαισθητοποιούνται οι μαθητές στην ακριβή σημασία των λέξεων, η οποία συχνά μας οδηγεί στο νόημα που διαπερνά το ποίημα. Τι να σημαίνει, λοιπόν, ο τίτλος Δ' *Θριαμβικό; Ο Μπαμπινιώτης* γράφει (1998, σ. 764-765): «Θριαμβικός μγν. του θριαμβευτικός= αυτός που αντιμετώπισε με επιτυχία δύσκολες καταστάσεις. Θρίαμβος προελληνικό (πελασγικό) δάνειο, η λ. θρίαμβος αποτελούσε αρχικώς ύμνο προς τιμήν του Διονύσου». Για ποιο θρίαμβο μιλάει η ποιήτρια; Τα ερωτήματα μάς ευαισθητοποιούν και για την ανάγνωση του κειμένου. Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να κατανοηθεί είναι η προμετωπίδα, το σονέτο 116 του Σαίξπηρ, μεταφρασμένη και στην ελληνική γλώσσα, η οποία κάνει λόγο για την αγάπη «Δεν είναι αγάπη αυτή/ που αλλάζει με της τύχης όλες τις στροφές/ και με κάθε σκούντημα παραστρατεί». Παρατηρούμε την αποφαιτική διατύπωσή της (προθετικότητα του σαιξπηρικού σονέτου), που μας αφήνει να πούμε εμείς τι είναι αγάπη, αρκεί να μεταφέρουμε την άρνηση «δεν» κοντά στο ρήμα «αλλάζει». «Αγάπη είναι αυτή/που δεν αλλάζει». Έτσι, ο αναγνώστης σχηματοποιεί τη διάσταση της αγάπης ως υπαρκτής και εμπράγματης. Όμως, για να γίνει αυτό πρέπει να συναντηθούν οι ορίζοντες προσδοκίας της ποιήτριας και του μαθητή-αναγνώστη, που συντελείται με τη βοήθεια της προμετωπίδας και την τρίτη στροφή του ποιήματος, καθώς μιλούν για μια αγάπη, που δεν παραστρατεί και προεκτείνεται πέρα από τη ζωή, στοιχείο που συνδέει το ποίημα με τον τίτλο της συλλογής, *Επέκεινα*, δηλαδή τον κόσμο πέρα από το γνωστό και αισθητό. Με τη γλωσσοκεντρική και αισθητική ερμηνεία και με τη βοήθεια των συνειρημών μπορούμε να προσεγγίσουμε σταδιακά το ποίημα.

Με τη διερεύνηση των παρακειμενικών στοιχείων έχουμε ανοίξει την πόρτα πρόσβασης στο σώμα του ποιητικού κειμένου. Η προσεκτική μελέτη της διατύπωσης θα μας οδηγήσει στους σίχους-κλειδιά για την κατανόηση του ποιήματος,

όπως είναι η επανάληψη «Αν κάποτε πεθάνω», τρεις υποθέσεις διατυπωμένες με τρεις λέξεις στις οποίες η απάντηση δίνεται με τρεις στίχους. Ο λόγος είναι ρηματικός σε αποτρεπτική προστακτική, όπου το «παρών» εγώ μιλάει στο «απών» εσύ για το θάνατο και την αγάπη «μιας αγάπης με ακατέλυτο ρυθμό», όπως θα έλεγε ο Σεφέρης (1972, σ. 87). Συνεπώς το πρώτο στοιχείο που συνάγεται από το ποίημα είναι το διπολικό ζεύγος, ζωή/αγάπη vs θάνατος. Πρόκειται για μια αγάπη που δεν τελειώνει και μετά το θάνατο, όπως αποκαλύπτουν η προμετωπίδα, ο τίτλος της συλλογής και το ποίημα, το οποίο οργανώνεται σε τρεις στροφές που θυμίζουν παραδοσιακή μορφή, αλλά δεν έχουν ομοιοκαταληξία. Στην πρώτη στροφή το διακειμένο «κείται ενθάδε» αντί για το σύνηθες «ενθάδε κείται» αναιρείται σε επίπεδο σημασιολογίας, γιατί το υποκειμένο «το εγώ» απευθυνόμενο στο «εσύ» δίνει μια άλλη διάσταση της ύπαρξης «στην αναπνοή του αγέρα/ στο φευγάλο, παιδικό χαμόγελο» με σωματικά χαρακτηριστικά που συγκρατεί η μνήμη. Στη δεύτερη στροφή συνεχίζεται το νόημα του πρώτου στίχου με τη συνειρμική σχέση θάνατος- ταφόπετρα «τ' όνομά μου σε πέτρα» και την προέκταση των στίχων με αναφορές σε στοιχεία της φύσης «αχό της άνοιξης», «ήχου της βροχής». Η λέξη «αχός» συνομιλεί με το δημοτικό τραγούδι και δηλώνει πόνο. Εδώ, μπορούν να διερευνηθούν σύνθετες συνειρμικές σχέσεις όπως: «αναπνοή του αγέρα» και «φευγάλο, παιδικό χαμόγελο», «αχός της άνοιξης» και «ήχος της βροχής». Στην τρίτη στροφή αποκαλύπτεται η απουσία- παρουσία πώς και γιατί θα συντελεσθεί, με την προσταγή-βεβαίωση της ποιήτριας στο εσύ «μην πιστέψεις ποτέ πως η αγάπη μου τελείωσε». Πρόκειται για μια αγάπη που προεκτείνεται στο Επέκεινα, σε άλλες αισθήσεις σωματοποιημένη, αισθαντική, απλή και ανθρώπινη «περιγράφοντας την ομορφιά σου». Η ποιήτρια νικά το θάνατο με τη δύναμη της αγάπης. Ο θάνατος κυριαρχεί και σε άλλα ποιήματα της Μαρίας Λαϊνά γι' αυτό και η ποιήσή της χαρακτηρίστηκε με φράση-νεολογισμό της ίδιας «ερασιθάνατη ποίηση» (Νάκας, 1996, σ. 184). Εδώ θα μπορούσε να οδηγηθεί ο λόγος σε διαλογικότητα με την παράδοση *έρως-θάνατος* ή με το θρίαμβο του Χριστού στο θάνατο «*Θανάτω θάνατον πατήσας*» για την Αγάπη του στον άνθρωπο. Η διακειμενική σχέση του τίτλου και της προμετωπίδας με το ποίημα αναδεικνύεται ως απόρροια του ευρύτερου νοήματος.

Μετά τη διερεύνηση του ρόλου των παρακειμενικών και διακειμενικών στοιχείων, συζητάμε την οργάνωση της δομής του ποιήματος και αναζητείται η λογοτεχνικότητα σε κάποια απόκλιση, που εντοπίζεται στο σημασιολογικό επίπεδο των παραδειγματικών-συνειρμικών σχέσεων, π.χ. «θα με βρεις στην αναπνοή του αέρα», «θα με ακούσεις στον αχό της θάλασσας». Εδώ χρησιμοποιούνται ρήματα που δεν συνάπτονται τόσο με αφηρημένες και διάχυτες καταστάσεις, ενώ η δήλωση του τόπου αναιρεί την προθετικότητα του ρήματος. Επίσης, η έκφραση «η αγάπη θα σε περιμένει», αντί «εγώ που σε αγαπώ θα σε περιμένω», δημιουργεί

απόκλιση σε σημασιοσυντακτικό επίπεδο, καθώς το «περιμένο» συνάπτεται μόνον με έμφυχα. Άρα με την ανάγνωση του μαθητή και τη δική του μνήμη και παιδεία και με σεβασμό στο λόγο του κειμένου μπορεί να ιδωθεί το ποίημα ως ένα ενιαίο σύνολο εικόνων και ψυχικών καταστάσεων, που γεφυρώνει το χάσμα των διπολικών σχέσεων, *ουρανού-γης, ζωής και θανάτου*, με την αγάπη. Η επανάληψη «μην ακούσεις ποτέ», «μη διαβάσεις ποτέ», «μην πιστέψεις ποτέ», με το ρηματικό-δραστικό λόγο και την έμφαση του χρονικού προσδιορισμού «ποτέ» δημιουργεί αυξητική κλιμάκωση νοήματος και αισθητικού αποτελέσματος (λογοτεχνικότητας του κειμένου). Το ποίημα το διαπερνά ένας πονεμένος και ήρεμος λυρισμός του εγώ, που ωστόσο δεν είναι απαισιόδοξος. Έτσι, το ποίημα ενώ αναφέρεται στον εσωτερικό κλειστό κόσμο του ατόμου και του ιδιωτικού οράματος (*Γενιά του '70*, 2001, σ. 209-211) -χαρακτηριστικό της γενιάς του '70-, επειδή τα θέματά του είναι μοτίβα πανανθρώπινα: θάνατος, αγάπη, μπορεί να αγγίξει κάθε άνθρωπο. Τέλος, αξίζει να σχολιαστεί η συνολική παρουσία του, οι επιλογές των λέξεων, η στίξη, οι αρνήσεις, οι τοπικές και προσωπικές δείξεις, η χωροθεσία των λέξεων στο στίχο, η λειτουργία του χρόνου -αναφορά στο μέλλον και διαπλοκή του με το υπονοούμενο παρελθόν- καθώς όλα συνθέτουν ένα σύνολο σημαίνοντων, δηλαδή ένα καλογραμμένο ποίημα με το ύφος της Λαϊνά. Η γραφηματική και γραφολογική παρουσία του ποιήματος είναι σημαίνουσα με την προβολή του «Αν» σε σχέση με τους τρεις άλλους στίχους, η στίξη είναι προσεγμένη, δηλαδή η τελεία μπαίνει εκεί που η συναισθηματική φόρτιση γαληνεύει την ψυχή, ενώ ξενίζει η χρήση της άνω και κάτω στιγμής, που εισάγει ένα είδος ευθέως πλάγιου λόγου. Η γλώσσα του ποιήματος είναι καθημερινή, κοντά στον προφορικό λόγο, ρεαλιστική. Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση απαντώνται και οι ερωτήσεις του βιβλίου ή μπορούν να συζητηθούν ως επανάληψη και μετά να γίνει μια συνολική ανάγνωση. Ακόμα, μπορούν να διαβαστούν άλλα ποιήματα της Λαϊνά ή να διαβαστεί ως παράλληλο κείμενο και να σχολιαστεί σε γενικές γραμμές το ποίημα της Μ. Πολυδούρη «Μόνο γιατί μ' αγάπησες» (Νεοελληνική Λογοτεχνία Θεωρητικής Κατεύθυνσης).

Συνεπώς, διαβάζοντας συνοπτικά (χιαστή ανάγνωση) το ποίημα είναι πρόδηλο ότι μια τραυματική εμπειρία (χρονολογία 1970) έγινε ποίηση με μια ομολογία αγάπης, χωρίς όρους και όρια, κατά την έκφραση του Α. Εμπειρίκου. Έτσι, το Δ΄ *Θριαμβικό*, αν και αναφέρεται στο θάνατο, είναι ύμνος στην αγάπη. Τελικά ο τίτλος του ποιήματος, που αρχικά μάς ξάφνιασε ως ανοίκειος, έγινε οικείος και μας ευαισθητοποίησε, ο τίτλος της συλλογής *Επέκεινα* μας απογείωσε και κινητοποίησε τη φαντασία μας και η προμετωπίδα, όπου η ποιήτρια «συνομιλεί» με το σαιξπηρικό στοχασμό, έδωσε την ώθηση για το ταξίδι στο χώρο της ποίησης, στο χώρο του πνεύματος, στο χώρο της αγάπης.



## 2.2. Τίτλοι ποιημάτων και συλλογών, υπότιτλοι

Η μελέτη των τίτλων (Delcroix & Hallyn, σ. 239-247) αρχίζει από τη διατύπωση: μονολεκτική, περιφραστική, ονοματική, ρηματική, εμπρόθετη. Οι τίτλοι έλκουν την προσοχή του αναγνώστη, τον προετοιμάζουν για το θέμα του κειμένου και συχνά τον ξαφνιάζουν με τις ανοίκειες συνάψεις λέξεων. Οι τίτλοι συγκροτούν ένα ολοκληρωμένο, ένα αυτόαρκες μικροκείμενο, που ως κώδικες επικοινωνίας συνομιλούν, προεκτείνουν ή και περιχαρακώνουν το κείμενο. Συχνά οι τίτλοι (Allen, 2000, σ. 103-107), κυριολεκτικοί ή αμφίσημοι, δοκιμάζουν την αναγνωστική εμπειρία του αναγνώστη. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο M. Hausser (στο Delcroix & Hallyn, σ. 247) «Πριν από το κείμενο υπάρχει ο τίτλος και μετά το κείμενο παραμένει ο τίτλος», δηλαδή, όποιο και αν είναι το ποίημα, ο τίτλος επισφραγίζει τη μνήμη. Πολλές φορές η συνομιλία των κειμένων με τα εξωκειμενικά δρώμενα αρχίζει από τον τίτλο, όπως στο ποίημα του Γ. Κουτσοχέρα, *Καλάβρυτα του '43* (Α΄ Γυμνασίου, σ. 79), όπου ο τίτλος συνομιλεί τόσο με το 1943 όσο και με άλλα ιστορικά γεγονότα στα οποία παραπέμπουν οι λέξεις-σύμβολα «Αρκάδι, Κούγκι». Ιδιαίτερα, γόνιμη διακειμενικότητα δημιουργούν οι τίτλοι που αντλούνται από τα ομηρικά έπη ή από μυθολογικά πρόσωπα, π.χ. [*Το τέλος του Οδυσσέα*], *Θεία Κωμωδία* του Δάντη (Α΄ Λυκείου, σ. 357), [*Σαν των Φαίάκων το καράβι..*] του Κ. Παλαμά (Α΄ Λυκείου, σ. 419), *Η Ιθάκη του Καβάφη*, κ.ά. (Α΄ Λυκείου, σ. 430).

Εντοπίστηκαν και ξενόγλωσσοι τίτλοι, που δημιουργούν μια ευρύτητα στη νοηματοδότηση του κειμένου, ενώ οι υπότιτλοι καλύπτουν κάποια έλλειψη του τίτλου, όπως *Madona Mia* του Ρ. Φιλύρα (Β΄ Λυκείου, σ. 174), που μια καθημερινή ιταλική έκφραση, οικειοποιήθηκε από πολλούς Έλληνες και πήρε τη διάσταση συμβόλου της θλιμμένης Παναγιάς σε μια τάση εξιδανίκευσης της γυναίκας. Ο τίτλος, *Πάνω σ' έναν ξένο στίχο*, του Γ. Σεφέρη (Β΄ Λυκείου, σ. 205), συνομιλεί τόσο με τον Ιωακείμ ντι Μπελαί όσο και με την ομηρική παράδοση. Στο ποίημα εντοπίζεται μια σύνθετη διαλογικότητα, ένα παλίμψηστο φωνών και συμβόλων με αλληλεπιδράσεις, που δημιουργούν γόνιμο λογοτεχνικό συγκρητισμό, καθώς συνομιλούν με την ομηρική, την ακριτική και κρητική παράδοση με μετάπλαση των διακειμενικών συμβόλων, π.χ. η *Αρετούσα* γίνεται *Αρετή*. Έτσι, επιβεβαιώνεται ο Σεφέρης ότι «Είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας» (*Τρία κρυφά ποιήματα*) (Σεφέρης, 1972, σ. 270). Επίσης, υπάρχουν τίτλοι-διακείμενα σε εισαγωγικά, π.χ. «*Το θέατρο της Τετάρτης*» του Λ. Κούσουλα (Γ΄ Λυκείου, σ. 83). Άλλοτε ο τίτλος εξάγεται από το νοηματικό περιεχόμενο του ποιήματος, όπως στο ποίημα του Ε. Κακναβάτου, *Ωρα δειλινή* (Γ΄ Λυκείου, σ. 26), που συνάπτεται νοηματικά με τις λέξεις του κειμένου «δύση, εσπέρα, ψύχρα, εσπερινούς», ενώ ο τίτλος της συλλογής (Αργυροπούλου, 2003), *Τα*

μαχαίρια της Κίρκης, κατανοείται μέσα από συνειρμικές σχέσεις «μαχαίρια → όπλο», «Κίρκη → ομορφιά, σαγήνη, που έλκει και υποτάσσει» και παρπέμπει σε δυσάρεστα ιστορικά συμφραζόμενα (δικτατορία, φαίνεσθαι # είναι). Το όνομα-σύμβολο Κίρκη αξιοποιείται ακόμα και στο διαφημιστικό λόγο ως λέξη και εικόνα (διαφήμιση τσιγάρων-Odyssey Kirki's party, εικόνα προκλητικής γυναίκας και πίσω άνδρες με μάσκα χοίρων-έμπνευση από τον ομηρικό μύθο).

Το ποίημα αυτό αναλυτικότερα μπορεί να προσεγγιστεί ως εξής:

«ΩΡΑ ΔΕΙΛΙΝΗ», *ΜΑΧΑΙΡΙΑ ΤΗΣ ΚΙΡΚΗΣ*, Ε. Κακναβάτος

Αρχικά γίνεται κάποια εξοικείωση με την υπερρεαλιστική γραφή του Ε. Κακναβάτου. Αξιοποιούνται οι πληροφορίες του βιβλίου και δίνονται και επιπρόσθετες, αν ο διδάσκων το θεωρεί απαραίτητο. Η εξοικείωση με τη γραφή του Ε. Κακναβάτου μπορεί να γίνει στα ακόλουθα:

Χρήση μικτής γλώσσας με ποικίλο λεξιλόγιο: αρχαίο, λόγιο, δημοτικό, διαλεκτικό, ιδιωματικό, καθημερινό, επίσημο, αργκό και επιστημονικό.

Ανοίξεις λεξιλογικές συνάψεις και χωροχρονικοί συμφυρμοί.

Ανοίξεις υπερρεαλιστικές εικόνες με τη συνύπαρξη πραγματικού και φανταστικού.

Δημιουργία του κειμένου με βάση τη λέξη ή φράση και τους αναπτυσσόμενους συνειρμούς (κειμενογένεση).

Ποικίλη συντακτική οργάνωση (ελλειπτική, παρατακτική, υποτακτική) και ρητορικοί τρόποι (επανάληψη, ερώτηση, προσφώνηση).

Σημασιολογικές ανατροπές, που κατανοούνται στο επίπεδο του παραδείγματος και του συνειρμού.

Αξιοποίηση του ήχου και της οπτικής εικόνας της λέξης και σημαίνουσα εκδοτική οργάνωση του ποιήματος (λέξη-στίχος, αυτονόμηση άρθρων, επιθέτων κ.ά.).

Επισημάνσεις για τη διδακτική προσέγγιση του ποιήματος:

Συζητείται η σχέση του τίτλου με λέξεις του κειμένου, η λειτουργία του χρόνου ως χρονική στιγμή (γαρουφαλένια δύση, εσπέρα), ως χρονικοί συμφυρμοί (Ίακχος, Χριστός) και ως απέραντος χρόνος (αιώνες, πλειστόκαινου).

Σχολιάζεται η συγκρότηση του τόπου (βυζαντινή ψηφίδα, ασβέστης, θάμνα).

Διερευνάται ο φόβος και σχολιάζεται. Το ποίημα γράφτηκε μετά από επιστολή που πήρε ο ποιητής από το φίλο του Δ. Παπαδίτσα, όταν ο δεύ-

τερος έγραφε *Τα εν Πάτω* (προσωπική μαρτυρία από συνομιλία με τον ποιητή).

Συζητείται η επιλογή του λεξιλογίου και το ύφος, η στιχουργία και η οργάνωση του ποιήματος (ανισοσυλλαβία στίχων, λέξεις-στίχοι, άνισες στροφές).

Εντοπίζονται τα στοιχεία της υπερρεαλιστικής γραφής με συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο και απολαμβάνεται το ποίημα ως αισθητικό φαινόμενο.

Συνεξετάζεται ως παράλληλο το ποίημα του Άγγελου Σικελιανού «Στ' Όσιου Λουκά το μοναστήρι» ή σε αντίστιξη «Ένα Ωραίο Πρωί» του Α. Εμπειρίκου (*Υφικάμινος*).

Τέλος, γίνεται σύνοψη των κύριων σημείων και ακολουθεί συνολική θεώρηση ή ανάγνωση του ποιήματος και παρουσίαση και άλλων ποιημάτων του Έκτορα Κακναβάτου.

Η υπερρεαλιστική γραφή του Ε. Κακναβάτου, η μικτή γλώσσα, η εικονοπλασία, οι συνειρμικές σχέσεις κρατούν σε εγρήγορση τον αναγνώστη που διατρέχει το ποίημα άλλοτε στον οριζόντιο/συνταγματικό άξονα και άλλοτε στον κάθετο/παραδειγματικό, στο επίπεδο του σημαινόμενου, όπου κυρίως παίζεται το ποιητικό παιχνίδι στη γραφή του Κακναβάτου. Ο τίτλος «Ώρα δειλινή» έχει σχέση με το νόημα, τις ιδέες του ποιήματος, οι λέξεις του επιλεγμένες ως ξώβεργες θηρεύουν το κρυπτόμενο στην εσωτερική, την άλλη πραγματικότητα.

«ΩΡΑ ΔΕΙΛΙΝΗ», Ε. Κακναβάτος

Λέω μη τάχαμ είναι μεταβίωση→ύφος,  
ακόμα και βυζαντινή  
μην η ψηφίδα εντός του εκκλησιδίου→ συνειρμοί αλλεπάλληλοι  
που ενώπια ασπρίζει ↓ κάθετη πορεία  
ή που ολόσωμος ο ασβέστης άγιασε→ σχέσεις λέξεων και εννοιών  
μην είναι που ασκητεύει αντίκρου του→ συνοχή, επανάληψη  
γαρουφαλένια η δύση → πολυμορφία και αισθητισμός  
η εσπέρα→ λέξη-στίχος  
η ψύχρα  
πού η ψαλμουδιά ξεπόρτισε στα θάμνα→ σκηνικό και προσωποποίηση  
ένα με τα σπουργίτια  
μην είν' του Ίακχου τα Πάθη ετούτα ή του Χριστού→ Χριστού-Ίακχου ταύτιση  
και σάσισε ο Απρίλης

μην το κερί, μην το θυμιάμα, το αρχαίο στασίδι  
μην η λοξή του απ' το βημόθυρο → του : κτητική αντωνυμία για έμφαση  
κρούα ματιά του Ταξιάρχη  
που ως καρυόφυλλο η ψυχή μου τρέμει. → φόβος, λαϊκή έκφραση  
Μνήμη που με πονάς (επιφων. λόγος)  
μην είσαι συ η αίσθηση όπου στα δυο με σχίζει → λαϊκός λόγος  
λέω μην του μειόκαινου η καταβολή→ χρόνος απέραντος  
το βιος που μου αφήσανε μέσα στα κόκαλα  
οι αιώνες, κ' είναι με τους εσπερινούς, → χρόνος απέραντος  
που εντός μου η πλήμμυρα ανεβαίνει τόση.

Η επιλογή της λέξης, *πλήμμυρα* και η μετατόπιση του τόνου στην προπαραλήγουσα συγκροτούν εσωτερική ένταση, που επιτείνεται με την επίταξη του ποσοτικού επιθέτου, *τόση*.

Συνεπώς, η αισθητική απόλαυση, το ρίγος που διαπερνά όλο το ποίημα, αναδύεται από όλο το υλικό του ποιήματος, από τη γλώσσα και τις συνειρμικές σχέσεις, από τις μεταφορές και τις υπερρεαλιστικές εικόνες, από τα βιωμένα διακείμενα, από το συνολικό ποιητικό λόγο, που άλλοτε βγαίνει ως φωνήεσσα κραυγή με ερωτηματικό ή επιφωνηματικό λόγο και άλλοτε είναι συγκρατημένος και διακριτικός.

Διδάσκοντας το ποίημα του Μ. Γκανά, *Το σκυλί* (Γ' Λυκείου, σ. 124) παρατηρούμε ότι ο τίτλος του ποιήματος ως παρακειμενικό στοιχείο ξαφνιάζει, φαίνεται αντιποιητικός, ενώ ο τίτλος της συλλογής *Μαύρα Λιθάρια* (1980) (με χρονολογία) συνδηλώνει πένθος, όποτε έχουμε πολυσημία του τοπικού δείκτη (τοπωνύμιο).

*Το σκυλί*, Μ. Γκανάς

Το 'να σκυλί το σκότωσαν  
τ' άλλο το πήραν οι γειτόνοι.  
Βγαίνει τις νύχτες  
και κοιτάει το φεγγάρι,  
μυρίζει στις μολόχες  
που του 'ριχνες ψωμί.  
Ύστερα βρίσκει τον τορό  
κ' έρχεται με μουσούδα  
όλο δροσιές στο μνήμα σου.  
Κάθεται στα πισινά κι ακούει  
τ' άλλο σκυλί που αλυχτάει κάποιο διαβάτη.

### Ανάλυση του ποιήματος

Ο τίτλος του ποιήματος, *Το σκυλί*, και η λέξη «μνήμα» του κειμένου παραπέμπουν σε σύνθετη διαλογικότητα με τη λόγια-ομηρική παράδοση (σκυλί= πιστός φίλος), με τη λαϊκή-παραλογές (το σκυλί αν και σκοτωμένο, βγαίνει τις νύχτες για να κλάψει τον, επίσης, σκοτωμένο αφέντη του) και με τα εξωκειμενικά δρώμενα «το άλλο σκυλί που αλυχτάει κάποιο διαβάτη», όταν σε δύσκολες ιστορικές εποχές οι άνθρωποι πήγαιναν σαν το *σκυλί στ' αμπέλι* (εμφύλιος, δικτατορίες). Ο ανθρώπινος σπαραγμός δίνεται με το εύρημα του τίτλου και η λογοτεχνικότητα με το δυσδιάκριτο ανάμεσα στους σκοτωμένους σκύλο και αφέντη και με την έξοδο από το μνήμα του σκοτωμένου σκυλιού, που, αφού περάσει από τον τόπο όπου το τάζε ο αφέντης του, κάθεται στο μνήμα του και το φυλάει (ευγνωμοσύνη και μετά θάνατον). Το μοτίβο του πιστού φίλου διευρύνεται συνομιλώντας με άλλες εποχές. Ο απλός καθημερινός λόγος, η ποιητική αφήγηση σε γ' πρόσωπο, η νύχτα στο χώρο του νεκροταφείου, η αρμονική οργάνωση του ποιήματος με πρόλογο σε δυο στίχους, κυρίως θέμα σε επτά στίχους και επιλόγου-κατακλείδας σε δυο στίχους, όλα δημιουργούν ατμόσφαιρα συγκίνησης με το ύφος γραφής του Μιχάλη Γκανά. Η συνεξέταση προλόγου και επιλόγου αποκαλύπτει το άλλο σκυλί. Στους επτά στίχους του κυρίως θέματος δίνονται ο τόπος, ο χρόνος και το γεγονός. Το ποίημα ως σύνολο συγκροτεί μια ξεχωριστή αισθητική λειτουργία που εμπλέκει προσωπικά και συλλογικά βιώματα.

### Γ. Επίλογος

Τέλος, η διδακτική μου πρόταση για αξιοποίηση των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων, το «Dis-cursus=Λόγος, λόγος, τρέξιμο εδώ και εκεί» και η λογοτεχνική περιπέτεια, «που», όπως επισημαίνει ο Ρ. Μπαρτ (1983, σ. 9, 16) «ως αρχή είχε τη μνήμη των τόπων (των βιβλίων, των συναντήσεων)[...]» ως περιήγηση, «επίσκεψη» λογοτεχνικών τόπων, τρόπων και αισθημάτων δίνει τη σκυτάλη σε νέες αναγνώσεις επισημαίνοντας ότι προέχει ο σεβασμός στο κείμενο και στην ανάγνωση που θα προκύψει από τη συμμετοχή του μαθητή. Αυτή μπορεί να γίνει καλύτερη, όταν οδηγείται στην κατανόηση μέσα από συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο. Μόνο τότε έχει νόημα η διαδρομή στα διακειμενικά και παρακειμενικά στοιχεία, που ως κώδικες-μήτρες (matrix) συμβάλλουν στο «ξεκλείδωμα» του λογοτεχνικού κειμένου, στην αισθητική απόλαυση και την ουσιαστική πρόσληψή του.

## Βιβλιογραφία

- Allen, G. (1<sup>st</sup> publ. 2000, repr. 2001, 2002). *A Intertextuality*. London & New York: Routledge.
- Ανώνυμος. *Περί Ύψους*, μτφ. Π. Λεκατσάς. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Αργυροπούλου, Χρ. (2003). *Η Γλώσσα στην ποίηση του Ε. Κακναβάτου. Η Γραμματική και οι λειτουργίες της ποιητικής γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αργυροπούλου, Χρ. (2003). *Ο ρόλος των παρακειμενικών στοιχείων στην ποίηση του Γ. Σεφέρη*. Αθήνα: Αφιέρωμα της Π.Ε.Φ.
- Αργυροπούλου, Χρ. (2003). *Μια πρώτη ανάγνωση στα διακειμενικά και παρακειμενικά στοιχεία στην ποίηση του Καβάφη. Ομπρέλα*, 61.
- Βασιλαράκης, Ι. (1998). *Σύγχρονες Οπτικές και Προοπτικές της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Benton, M., & Fox, G. (1985). *A Methodology for teaching. Teaching Literature*. Oxford: University Press.
- Bloom, H. (1989). *Η Αγωνία της Επίδρασης*, μτφ. Δημηρούλης. Αθήνα: Άγρα.
- Bloom, H. (1998). *Η θραύση των δοχείων*, μτφ. Γ. Σκαρπέλος. Αθήνα: Πλέθρον.
- Γενιά του '70. (2001). Εισαγωγή Αλ. Ζήρα, «Μαρία Λαϊνά». Αθήνα: Όμβρος.
- Delcroix, M., & Hallyn, F. (1997). *Διακειμενικότητα, Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας*, μτφ. Ι. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Eco, U. (1993). *Ερμηνεία και Υπερερμηνεία*, μτφ. Α. Παπακωνσταντίνου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction*. London & New York: Routledge.
- Jauss, H. R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης*, μτφ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.
- Κριαράς, Ε. (2000). *Γλωσσοφιλογικά*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. β' εκδ. Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαρτ, Ρ. (1983). *Αποσπάσματα του ερωτικού λόγου*, μτφ. Β. Παπαβασιλείου. Αθήνα: Ράππα.
- Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής*, μτφ. Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.
- Μπαχτίν, Μ. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*, μτφ. Α. Ιωαννίδου. Αθήνα: Πόλις.

- Νάκας, Θ. (1996). *Γλωσσοφιλολογικά, Γ΄*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Πεσκετζή, Μ. (2003). *Θεωρία της Λογοτεχνίας και νεοελληνική κριτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Richs, D. (1993). *Η Σκιά του Ομήρου*, μτφ. Α. Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Σεφέρης, Γ. (1972). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σοκόλης, Π. (2000). *Η δεύτερη μεταπολεμική γενιά*. Τόμος Στ΄. Επιμέλεια: Κ. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Σοκόλη.
- Τζιόβας, Δ. (1993). *Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Τοντόροφ, Τ. (1989). *Ποιητική*, μτφ. Α. Καστρινάκη. Αθήνα: Γνώση.
- Φιλολογική*, τεύχη 74, 80.

# Η εικονική πραγματικότητα ως διδακτικό μέσο στα αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα

Μαρία Ιατρού, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

*Τα Αρχαιολογικά Εργαστήρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο Δίον δημιούργησαν την «Ψηφιακή αναπαράσταση του ιερού της Ίσιδος» με στόχο την ενσωμάτωση της τεχνολογίας της εικονικής πραγματικότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο Αρχαιολογικό Πάρκο του Δίου. Στην παρούσα εργασία καταγράφονται τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης του πρωτότυπου λογισμικού. Η στάση των καθηγητών και των μαθητών απέναντι στην Εικονική Πραγματικότητα είναι θετική, αλλά η εξοικείωση με τους υπολογιστές, οι δεξιότητες πλοήγησης και η παιδαγωγική υποστήριξη είναι απολύτως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη γόνιμη χρήση της εφαρμογής.*

## Αρχαιολογία και εκπαίδευση

Η αναγνώριση και αξιολόγηση αρχαίων μνημείων και μουσειακών εκθεμάτων και η διαμόρφωση θετικής στάσης στην προαγωγή και διαφύλαξη της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς συγκαταλέγονται ανάμεσα στους σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας στο σχολείο. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι η διδακτική πρακτική δεν βοηθά τους μαθητές να ανασυνθέσουν την εικόνα του αρχαίου κόσμου μέσα από τα υλικά κατάλοιπά του και να σχηματίσουν ολοκληρωμένη αντίληψη για τη ζωή στην αρχαιότητα. Οι συνέπειες είναι επίσης γνωστές: η απροθυμία των μαθητών να συμμετέχουν σε επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους καταλήγει συχνά στην απαξίωση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

---

*Η κ. Μαρία Ιατρού είναι Αρχαιολόγος-Εκπαιδευτικός των Αρχαιολογικών Εργαστηρίων Δίου του Α.Π.Θ.*



Η δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν τα μνημεία και να εκτιμήσουν την ιστορική σημασία τους οφείλεται σε διάφορα αίτια που σχετίζονται τόσο με τη γνωστική λειτουργία όσο και με τη διδακτική μεθοδολογία. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου στα προγράμματα σπουδών προτείνονται επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ως εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας. Παράλληλα πολυάριθμα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους επιδιώκουν μια διαφορετική προσέγγιση των μνημείων με απώτερο στόχο την κατανόηση και την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων οργανώνονται γύρω από δύο άξονες: τη βιωματική προσέγγιση των μνημείων και την οπτικοποίηση των αρχαίων πηγών, δηλαδή των αρχαιολογικών ευρημάτων και των γραπτών κειμένων (Χρυσουλάκη, 1997). Ως εποπτικό υλικό στα προγράμματα χρησιμοποιούνται συνήθως τα παραδοσιακά οπτικοακουστικά βοηθήματα αλλά και τα ίδια τα μνημεία, όπου αυτό είναι εφικτό. Μέσα από διαδικασίες ενεργητικής συμμετοχής οι μαθητές αποκομίζουν πολύ περισσότερα στοιχεία για την αρχαιότητα σε σύγκριση με τα σχολικά βιβλία. Ωστόσο η γνώση που αποκτούν, παραμένει σε μεγάλο βαθμό έμμεση, καθώς στηρίζεται κυρίως στη διαδικασία της αναγνώρισης και της ερμηνείας των μνημείων.

### Η Εικονική Πραγματικότητα

Καθώς οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις οδηγούν αναπόφευκτα στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η εικονική πραγματικότητα ελκύει το ενδιαφέρον τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Αρκετοί ερευνητές παιδαγωγοί θεωρούν ότι η νέα αυτή τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο σε διάφορους γνωστικούς τομείς.

Η *Εικονική Πραγματικότητα* ορίζεται ως ένα περιβάλλον υποστηριζόμενο από υπολογιστή, ισχυρά αλληλεπιδραστικό, που παρέχει στο χρήστη δράση και επικοινωνία σε σχεδόν πραγματικό χρόνο. Ο χρήστης γίνεται συμμετέχων σε έναν «εικονικά πραγματικό» κόσμο, πλοηγείται ελεύθερα, αγγίζει αντικείμενα, παίρνει πληροφορίες και προκαλεί μεταβολές στο συνθετικό περιβάλλον με τις ενέργειές του.

Από παιδαγωγική άποψη η χρήση της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση βασίζεται στις θεωρίες της εποικοδομητικής μάθησης και της αισθητηριακής εργονομίας που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη βιωματική απόκτηση γνώσεων και στην ενίσχυση των εμπειριών του μαθητή (Winn, 1993· Μικρόπουλος και συνεργάτες, 1994· Μικρόπουλος, 1995). Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η εικονική πραγματικότητα προκαλεί το ενδιαφέρον, κεντρί-

ζει τη φαντασία και οδηγεί στην οικοδόμηση της γνώσης και στην αφομοίωση των πληροφοριακών στοιχείων μέσα από την ελεύθερη πλοήγηση, την αξιοποίηση της φυσικής συμπεριφοράς (εμπλοκή πολλών αισθήσεων και κίνηση, «κιναισθησία») και την αλληλεπίδραση με το εικονικό περιβάλλον.

Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες της εικονικής πραγματικότητας συμπίπτουν με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία των αρχαιολογικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα κοινά τους σημεία, στα οποία κυρίως εστιάζεται η πρόσθετη διδακτική αξία της νέας αυτής τεχνολογίας, είναι η οπτικοποίηση και η βιωματική προσέγγιση:

*Οπτικοποίηση.* Η δημιουργία ολοκληρωμένης εικόνας μέσα από τη συνήθως αποσπασματική παρουσίαση του μνημείου και των κινητών ευρημάτων απαιτεί συλλογή και σύνθεση πλήθους πληροφοριών. Ειδικά η διαδικασία οπτικοποίησης της αρχικής αρχιτεκτονικής μορφής ενός χώρου ή ενός μνημείου είναι μια νοητική λειτουργία σύνθετη και επίπονη για τους μαθητές, γιατί δεν έχουν την ικανότητα των αρχιτεκτόνων και των αρχαιολόγων να συνθέτουν νοητές τρισδιάστατες εικόνες μέσα από δισδιάστατα σχέδια και προοπτικές αναπαραστάσεις. Αντίθετα η εικονική πραγματικότητα έχει τη δυνατότητα να συνθέτει χωρικές πληροφορίες σε τρισδιάστατα μοντέλα και να παράγει με βεβαιότητα την εικόνα του χώρου που καλείται να αναπλάσει νοερά ο μαθητής. Με τον τρόπο αυτό όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσλαμβάνουν τις ίδιες σταθερές νοητικές εικόνες, οι οποίες λειτουργούν ως κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη (Βώρος, 1995).

*Βιωματική προσέγγιση.* Η εικονική πραγματικότητα εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων και στην πνευματική καλλιέργεια του μαθητή, χωρίς να παραβλέπει τις συναισθηματικές διεργασίες του. Οι αναπαραστάσεις μνημείων με την τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας προσφέρουν στο μαθητή μια μοναδική εμπειρία βιωματικής προσέγγισης των αρχαιοτήτων, που προκαλεί συναισθηματική επίδραση ανάλογη με την επαφή με τα πραγματικά μνημεία. Ο μαθητής προσλαμβάνει μια ολοκληρωμένη παράσταση του μνημείου, που εμπερικλείει το φυσικό περιβάλλον και τα κινητά ευρήματα, ενώ συγχρόνως έχει την ψευδαίσθηση ότι βρίσκεται μέσα στο χώρο και βιώνει το παρελθόν.

Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας στα αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενδείκνυται σύμφωνα με τα διεθνώς αποδεκτά κριτήρια (Pantelidis, 1996 και 1997) για διάφορους λόγους, όπως π.χ. η οριστική απώλεια της αρχικής εικόνας των μνημείων, η αδυναμία εισόδου στα αρχαία κτήρια, η πληρέστερη κατανόηση των μνημείων, η συναισθηματική εμπλοκή με το ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν. Το εικονικό περιβάλλον λειτουργεί ουσιαστικά ως ιστορική «μαρτυρία», στοιχείο πολύ σημαντικό για την οργάνωση

διδασκτικών δραστηριοτήτων που στηρίζονται στην άντληση πληροφοριών από υλικές πηγές. Απαραίτητη προϋπόθεση, για να έχει η χρήση της εικονικής πραγματικότητας θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η τήρηση αυστηρών προδιαγραφών, όπως η πιστότητα της αναπαράστασης, η ακρίβεια των πληροφοριών και η δυνατότητα αντιπαραβολής με τα μνημεία.

#### *Η «Ψηφιακή αναπαράσταση του ιερού της Ίσιδος στο Δίον»*

Αν και η εικονική πραγματικότητα γνωρίζει ολοένα αυξανόμενη διάδοση ως μέσο αναπαράστασης αρχαιολογικών μνημείων, η χρήση της ως διδακτικού μέσου για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τον αρχαίο πολιτισμό βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο, συνήθως ερευνητικό στάδιο (Sanders, 1997· Youngblut, 1998, σ. 16-35· Κωστάκης και συνεργάτες, 2000). Η «Ψηφιακή αναπαράσταση του ιερού της Ίσιδος στο Δίον» (εικ. 1) αποτελεί μια καινοτομική πρωτοβουλία στην κατεύθυνση της πρακτικής αξιοποίησης της εικονικής πραγματικότητας στη μουσειακή εκπαίδευση. Η εφαρμογή δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας για προσομοίωση κρίσιμων διαδικασιών που απαιτούν ανθρώπινη παρέμβαση» (PROREAL), που χρηματοδοτήθηκε από τη Γ.Γ.Ε.Τ.



Εικ. 1: Η πρώτη εισαγωγική οθόνη.

Το τριδιάστατο εικονικό περιβάλλον (εικ. 2) επιδιώκει να αποδώσει με ρεαλισμό και αισθητική αριότητα την εικόνα του ιερού της Ίσιδος στο Δίον κατά το 2ο αι. μ.Χ. (Παντερμαλής, 1999). Η αναπαράσταση, που βασίστηκε στα ευρήματα της αρχαιολογικής έρευνας, δημιουργήθηκε με την καθοδήγηση του καθηγητή Δ. Παντερμαλή, διευθυντή των ανασκαφών στο Δίον. Η εφαρμογή σχεδιάστηκε εξαρ-



Εικ. 2 : Το περιβάλλον πλοήγησης.

χής ως διδακτικό εργαλείο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Αρχαιολογικών Εργαστηρίων του Δίου (Τσίρου, 1997), χωρίς να αποκλείεται η παράλληλη χρήση της από μαθητικές ομάδες στο πλαίσιο διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων.

Η προσομοίωση του ιερού υλοποιήθηκε και μετατράπηκε σε μορφή VRML με λογισμικό κατασκευής τρισδιάστατων γραφικών (Maya 2.0). Για τη λειτουργία της εφαρμογής χρησιμοποιείται το απαραίτητο λογισμικό (Internet Explorer, Cosmo Player, Quick Time και DirectX) και ένα επιτραπέζιο σύστημα εικονικής πραγματικότητας που αποτελείται από υπολογιστή υψηλών προδιαγραφών, χειριστήριο αλληλεπίδρασης με το χρήστη και μονάδα προβολής. Η αλληλεπίδραση με την εφαρμογή γίνεται κάθε φορά μόνο από το άτομο που χρησιμοποιεί τον υπολογιστή, ενώ μια ομάδα θεατών παρακολουθεί την πλοήγηση στην οθόνη. Ο τρόπος πλοήγησης προσομοιώνει την κίνηση και την οπτική του αρχαίου επισκέπτη του ιερού. Ο χρήστης μπορεί να πλοηγηθεί ελεύθερα στον εικονικό χώρο, να εισέλθει στους ναούς, να επιλέξει κάποιο κτήριο ή αντικείμενο και να οδηγηθεί σε περιγραφικές οθόνες στις οποίες υπάρχουν επεξηγηματικά κείμενα, φωτογραφίες και τρισδιάστατα μοντέλα ευρημάτων με δυνατότητα περιστροφής (εικ. 3, 4). Η εφαρμογή περιλαμβάνει εγχειρίδιο χρήσης και συνοδεύεται από έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.

#### Η αξιολόγηση της αναπαράστασης

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της «Ψηφιακής αναπαράστασης του ιερού της Ίσιδος στο Δίου» διεξήχθη στα Αρχαιολογικά Εργαστήρια του Δίου εμπει-



Εικ. 3: Περιγραφική οθόνη με επεξηγηματικό κείμενο.



Εικ. 4: Περιγραφική οθόνη με τρισδιάστατο μοντέλο αγάλματος (Quick Time VR).

ρική έρευνα με σκοπό τη δοκιμή και τη διαμορφωτική αξιολόγηση του πρωτότυπου συστήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία βελτιστοποίησης του λογισμικού και των συνοδευτικών εγχειριδίων. Από την αξιολόγηση προέκυψαν επίσης χρήσιμα συμπεράσματα που θα αποτελέσουν τη βάση για τη μελλοντική διερεύνηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας της εφαρμογής και θα οδηγήσουν στον καθορισμό προδιαγραφών σχεδιασμού και ανάπτυξης ανάλογων εφαρμογών.

### *Υποκείμενα της έρευνας*

Στη δοκιμή συμμετείχαν εθελοντικά 27 μαθητές διαφόρων τάξεων και κατευθύνσεων από τα σχολεία: 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Ενιαίο Λύκειο Κατερίνης, Ενιαίο Λύκειο Κονταριώτισσας, 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> ΤΕΕ Κατερίνης. Συνοδεύτηκαν από 15 καθηγητές ειδικοτήτων συναφών προς το αντικείμενο (ιστορία, πληροφορική και καλλιτεχνικά). Οι εθελοντές αποτελούσαν ένα τυχαίο δείγμα μαθητών Λυκείου του Ν. Πιερίας. Στους συμμετέχοντες διευκρινίστηκε ότι η δοκιμή αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της εφαρμογής και όχι των ατομικών ικανοτήτων τους και ότι η υπεύθυνη έκφραση της γνώμης τους για το περιεχόμενο και την ευχρηστία της εφαρμογής αποτελούσε συμβολή στη βελτίωση του πρωτότυπου συστήματος.

### *Διαδικασία – εργαλεία μέτρησης*

Ελάχιστες αξιολογήσεις για αναπαραστάσεις αρχαιολογικών μνημείων με την τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας είναι γνωστές, καθώς οι περισσότερες αφορούν κυρίως σε εφαρμογές πολυμέσων ή εκπαιδευτικό λογισμικό (Terras, 1999· Youngblut, 1998, σ. 65-72). Κατά το σχεδιασμό της μεθόδου αξιολόγησης συνεκτιμήθηκαν η έλλειψη διαμορφωμένης μεθοδολογίας για την αξιολόγηση συστημάτων εικονικής πραγματικότητας στα μουσεία και η κατεξοχήν εκπαιδευτική λειτουργία της εφαρμογής. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε είχε ως βάση μελέτες για τα κριτήρια και τις τεχνικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λογισμικού (Mikropoulos, 2000· Γεωργιάδου & Οικονομίδης, 2001), τις διεθνείς προδιαγραφές για την αξιολόγηση της χρήσης της τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης (Quinones & Kirshstein, 1998) και τα διεθνή πρότυπα για την αξιολόγηση του αρχαιολογικού εκπαιδευτικού υλικού (Society of American Archaeology, 1995).

Για τις ανάγκες της αξιολόγησης σχεδιάστηκε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλάμβανε εισαγωγή για το ιερό και τη λατρεία της Ίσιδος με χρήση παραδοσιακού εποπτικού υλικού, πλοήγηση των μαθητών στο εικονικό περιβάλλον και ελεύθερη συζήτηση. Η επίσκεψη στο ιερό της Ίσιδος στη φάση των δοκιμών δεν κρίθηκε απαραίτητη, επειδή όλοι οι μαθητές γνώριζαν τον αρχαιολογικό χώρο από προηγούμενες σχολικές επισκέψεις. Η διαδικασία ολοκληρωνόταν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές και καθηγητές και δελτίων για τη συλλογή εμπειρικών ενδείξεων από την παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της πλοήγησής τους στο εικονικό περιβάλλον και την καταγραφή των σχολίων τους.

### *Στόχοι*

Τρία είναι τα στοιχεία τα οποία συνήθως αξιολογούνται σε αναπαραστάσεις

αρχαιολογικών χώρων για εκπαιδευτικούς σκοπούς: η ιστορική ακρίβεια και αυθεντικότητα, η διδακτική αξία και η ευχρηστία του συστήματος. Στις δοκιμές της «Ψηφιακής αναπαράστασης του ιερού της Ίσιδος στο Δίον» δεν αξιολογήθηκε η ακρίβεια της αναπαράστασης, η οποία τεκμηριώνεται από τη χρησιμοποίηση του πρωτότυπου υλικού της ανασκαφής και την προσωπική συμβολή των αρχαιολόγων που συμμετείχαν στις ανασκαφικές εργασίες. Άλλωστε ο βαθμός πιστότητας της αναπαράστασης μπορεί να κριθεί μόνο από ειδικούς επιστήμονες και με συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Κατά την αξιολόγηση διερευνήθηκαν κυρίως ζητήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική χρήση της εφαρμογής, όπως η πρόσθετη μαθησιακή αξία της εφαρμογής σε σχέση με την κατανόηση των μνημείων, ο βαθμός κατανόησης της ερμηνευτικής λειτουργίας της αναπαράστασης, το ευρύτερο μαθησιακό όφελος από την εμπειρία της εικονικής πραγματικότητας, η ευχρηστία του συστήματος, ο χρόνος προσαρμογής του χρήστη, ο βαθμός κατανόησης της διαδικασίας πλοήγησης, η ικανότητα αντίληψης του εικονικού χώρου και ο συνολικός χρόνος παραμονής στην εφαρμογή.

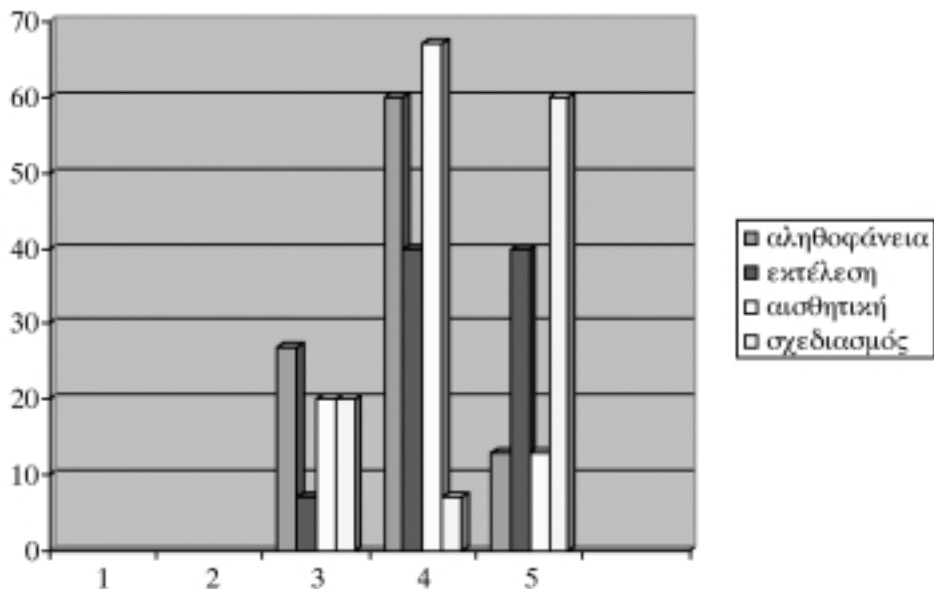
#### Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η «ψηφιακή αναπαράσταση του ιερού της Ίσιδος» έγινε δεκτή με θετικά σχόλια για τον καινοτομικό χαρακτήρα της και την ποιότητά της (πιν.1). Οι συμμετέχοντες γενικά εντυπωσιάστηκαν από τις δυνατότητες της εικονικής πραγματικότητας, το ενδιαφέρον τους όμως παρουσίασε έντονες διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ειδικότητα και το σχολείο προέλευσής τους. Οι μαθητές των ΤΕΕ ενδιαφέρθηκαν κυρίως για τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή (τρισδιάστατος σαρωτής, λογισμικό τρισδιάστατων γραφικών κτλ.), ενώ οι μαθητές των ενιαίων λυκείων για τις εφαρμογές της σύγχρονης τεχνολογίας στην αρχαιολογική έρευνα και την εκπαίδευση (πολιτιστική τεχνολογία, υπολογιστικές μέθοδοι στην αρχαιολογία, κτλ.).

#### Στάση μαθητών και καθηγητών

Η στάση των μαθητών και καθηγητών απέναντι στην εφαρμογή ήταν θετική. Η ελεύθερη πλοήγηση, το αίσθημα της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, η αλληλεπίδραση με το γνωστικό αντικείμενο αποτέλεσαν κίνητρα για το 78% των μαθητών που εκδήλωσαν περιέργεια και έντονο ενδιαφέρον για να χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή. Το 48% των μαθητών εκδήλωσε αρχικό ενδιαφέρον για την εικονική πραγματικότητα, το 33% για το σχεδιασμό της αναπαράστασης και μόνο το 19% για το ιερό της Ίσιδος. Γενικά οι μαθητές ζητούσαν πρώτα βοήθεια για τον τρόπο πλοήγησης και την ακολουθία των ενεργειών του χρήστη και στη συνέχεια πληροφορίες για τα μνημεία.

Πίνακας 1 Στην ερώτηση "βαθμολογείτε από το 1 έως το 5 το εικονικό περιβάλλον ως προς το σχεδιασμό, την αισθητική, την εκτέλεση, την αληθοφάνεια", το 13% δήλωσε ότι δεν βαθμολόγησε το σχεδιασμό και την εκτέλεση λόγω έλλειψης σχετικών γνώσεων.



Οι καθηγητές γενικά θεώρησαν ότι η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας μπορεί να είναι χρήσιμη στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο το 13% των καθηγητών δήλωσε ότι δεν βαθμολόγησε το σχεδιασμό και την εκτέλεση του πρωτότυπου συστήματος (πιν.1) λόγω έλλειψης γνώσεων γύρω από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Ενημέρωσης.

### Πλοήγηση

Αν και οι περισσότεροι μαθητές (63%) δεν διέθεταν προσωπικό υπολογιστή, δήλωσαν σε ποσοστό 67% ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία με το ίδιο σύστημα πλοήγησης μέσα από τρισδιάστατα παιχνίδια Η/Υ. Το 89% έκρινε την πλοήγηση εύκολη και μόνο το 11% δύσκολη. Οι καθηγητές σε ποσοστό 100% θεώρησαν ότι η πλοήγηση είναι εύκολη για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όχι όμως και για τους ίδιους. Από όσους εκπαιδευτικούς δοκίμασαν άτυπα την εφαρμογή μετά το τέλος της διαδικασίας αξιολόγησης, μόνο οι καθηγητές της πληροφορικής χειρίζονταν με ευχέρεια την εφαρμογή. Το 33% των καθηγητών έκρινε την προηγούμενη εμπειρία με ανάλογες εφαρμο-



γές πολυμέσων εντελώς απαραίτητη για τη χρήση της εφαρμογής, σε μεγάλο βαθμό το 40% και καθόλου το 27%.

Αν και το σενάριο της εφαρμογής προέβλεπε ως επαρκή χρόνο παραμονής του χρήστη τα 10', το 3% των μαθητών δεν εγκατέλειπε τον υπολογιστή, το 78% ξεπέρασε αρκετά το προβλεπόμενο όριο και μόνο το 19% παρέμεινε λιγότερο χρόνο στην εφαρμογή. Ο χρόνος παραμονής φαίνεται ότι συναρτάται με το βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας και κυρίως με τις ποικίλες δυνατότητες πλοήγησης.

Στις δοκιμές οι χρήστες είχαν την ευχέρεια να δοκιμάσουν όλες τις δυνατότητες πλοήγησης, ώστε να μελετηθεί η συμπεριφορά τους. Αρκετοί μαθητές, είτε από άγνοια είτε σκόπιμα, χρησιμοποιούσαν οπτικές γωνίες ή τεχνικές πλοήγησης, που δεν προσομοίωσαν τη φυσική ανθρώπινη κίνηση. Από την παρατήρηση των μαθητών την ώρα των δοκιμών, αλλά και από τη γενικότερη διδακτική εμπειρία τους, προέκυψαν συγκεκριμένες προτάσεις από τους καθηγητές για την απενεργοποίηση ορισμένων δυνατοτήτων πλοήγησης, τον περιορισμό του χρόνου σεναρίου και την ύπαρξη προκαθορισμένων διαδρομών.

Από την παρατήρηση φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές (74%) ολοκλήρωσαν με επιτυχία την περιήγησή τους στο εικονικό ιερό. Το 67% των μαθητών προσαρμόστηκε εύκολα και μόνο το 33% συνάντησε σημαντική δυσκολία. Το σύστημα άλλωστε εμπόδιζε τις προσκρούσεις και τις αφύσικες κινήσεις διευκολύνοντας σε μεγάλο βαθμό την πλοήγηση. Οι δυσκολίες, που εντοπίστηκαν κυρίως στις στροφές και στην έξοδο από τους κλειστούς χώρους, οφείλονταν στο βαθμό εξοικείωσης του χρήστη με τα εικονικά περιβάλλοντα και στους περιορισμούς των χρησιμοποιούμενων τεχνολογικών μέσων, κυρίως του λογισμικού πλοήγησης.

Οι περισσότεροι χρήστες προσανατολιζόνταν εύκολα και είχαν αίσθηση παρουσίας μέσα στο χώρο. Ανάλογη αίσθηση εμπύθισης με επιτραπέζιο σύστημα εικονικής πραγματικότητας έχει αναφερθεί σε μελέτες που αφορούν εκπαιδευτικά εικονικά περιβάλλοντα (Mikropoulos et al., 1998). Μόνο ελάχιστοι χρήστες, που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με ανάλογες εφαρμογές, παρουσίασαν αδυναμία να ολοκληρώσουν την πλοήγηση. Οι μαθητές αυτοί δεν αντιλαμβάνονταν αμέσως ότι η εικόνα στην οθόνη του υπολογιστή ήταν αποτέλεσμα της κίνησης του χρήστη στο εικονικό περιβάλλον, ότι το εικονικό περιβάλλον είχε διαστάσεις και ιδιότητες ανάλογες με τον φυσικό κόσμο και ότι υπήρχαν αόρατα εμπόδια για την αποφυγή συγκρούσεων.

### *Αληθοφάνεια*

Η ισορροπία μεταξύ τεχνικού «ρεαλισμού» και ιστορικής αξιοπιστίας αποτελεί ένα από τα κρισιμότερα ζητήματα στον τομέα των ψηφιακών αναπαραστά-

σεων (Ryan, 1996· Eiteljorg, 1998). Το υψηλό επίπεδο ρεαλισμού της αναπαράστασης και η έλλειψη διαφοροποίησης μεταξύ σωζόμενων στοιχείων και συμπληρώσεων οδήγησε αρκετούς μαθητές να νομίσουν ότι η αρχική εικόνα του ιερού παρουσιάζεται με «φωτογραφικό» τρόπο (59% όπως ήταν στην αρχαιότητα, 41% όπως την αναπαριστούν οι αρχαιολόγοι), αν και φάνηκε ότι κατανοούσαν αρκετά την έννοια της αρχαιολογικής αναπαράστασης (33% ακριβής παρουσίαση της αρχικής μορφής, 67% συνδυασμός πραγματικών στοιχείων και υποθετικών συμπληρώσεων). Στο σημείο αυτό η δυνατότητα αντιπαραβολής με τα μνημεία και η συζήτηση τους βοήθησε να κατανοήσουν το ζήτημα της ερμηνευτικής των αρχαιολογικών ερειπίων.

Ωστόσο είναι χαρακτηριστικό ότι, παρά τον υψηλό βαθμό αληθοφάνειας, οι απαιτήσεις των μαθητών επικεντρώθηκαν στην προσθήκη στοιχείων που προσδίδουν ακόμα μεγαλύτερη αίσθηση ζωής και στην πολυαισθητηριακή επικοινωνία του χρήστη με το εικονικό περιβάλλον, βελτιώσεις που αυξάνουν ακόμα περισσότερο το επίπεδο ρεαλισμού, όπως η προσθήκη ακουστικών ερεθισμάτων και ηχητικών πληροφοριών, τα γραφικά υψηλής ποιότητας, η δυνατότητα δραστηρικής επέμβασης του χρήστη στο περιβάλλον και η εισαγωγή ανθρώπινων μορφών.

### *Πληροφόρηση*

Ενώ ο τρόπος απόκτησης των πληροφοριών κρίθηκε εύκολος σε ποσοστό 81%, ως προς την επάρκεια της πληροφόρησης τα αποτελέσματα παρουσιάζουν σχεδόν ίση κατανομή αρνητικών και καταφατικών απαντήσεων (Καθηγητές: 53% ναι – 47% όχι. Μαθητές: 52% ναι – 48% όχι). Η μεγάλη διάσταση απόψεων οφείλεται στο διττό χαρακτήρα της εφαρμογής, εκπαιδευτικό αλλά και ενημερωτικό. Στις συζητήσεις που έγιναν διευκρινίστηκε ότι η πληροφόρηση που δίνεται μέσα στην εφαρμογή κρίνεται από όλους επαρκής στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιείται από αρχαιολόγο - εκπαιδευτικό. Αντίθετα η χρήση της από τις σχολικές τάξεις ή το ευρύτερο κοινό χωρίς την παρουσία ειδικού, απαιτεί πρόσθετες πληροφορίες για τα μνημεία και παροχή βοήθειας για την πλοήγηση (από το 67% των μαθητών που έκριναν απαραίτητη την πρόσθετη πληροφόρηση, το 26% επιθυμεί βοήθεια για την πλοήγηση, το 22% πληροφορίες για το ιερό, το 30% και για τα δυο).

Στις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των καθηγητών συγκαταλέγονται η προτίμηση στην παροχή πληροφοριών με ήχο, η σύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος για το ιερό της Ίσιδος με τη σχολική ύλη και η παροχή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίο μαθητή και καθηγητή, βιβλιογραφία έντυπη και δικτυακή, εγχειρίδιο χρήσης εφαρμογής).

### Μαθησιακή αξία

Οι καθηγητές έκριναν ότι η ψηφιακή αναπαράσταση έχει πρόσθετη μαθησιακή αξία για τη γνώση του αρχαίου πολιτισμού σε ποσοστό 100% και για την εξοικείωση των μαθητών με την εικονική πραγματικότητα σε ποσοστό 87%. Παρά το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για το τεχνολογικό μέσο φάνηκε να ξεπερνά το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές σε ποσοστό 85% δήλωσαν ότι η αναπαράσταση τους βοήθησε να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα για το ιερό της Ίσιδος. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι η ενσωματωμένη στο τεχνολογικό μέσο πληροφορία, το διδακτικό μήνυμα, πέρασε στους αποδέκτες με τρόπο άμεσο, αβίαστο και ευχάριστο.

Το 60% των καθηγητών πρότειναν να βλέπουν οι μαθητές την αναπαράσταση, πριν επισκεφθούν τον αρχαιολογικό χώρο, το 27% μετά και το 13% ανεξάρτητα. Η επικρατούσα άποψη προέκυψε από την εμπειρική διαπίστωση της δυσκολίας των μαθητών να ανασυνθέτουν ένα αρχιτεκτονικό σύνολο από τα μέρη που το αποτελούν, χωρίς να γνωρίζουν τη λειτουργία και την αρχική του θέση.

Αξιοπρόσεκτη είναι η πρόταση συμπλήρωσης της εφαρμογής με παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας (π.χ. εικονική συναρμολόγηση του αρχιτεκτονικού συνόλου), ιδέα που υπάρχει ήδη στη βιβλιογραφία ως καινοτομία για τη διδασκαλία της ιστορίας (Ainge, 1997 & 1998). Η πρόταση φαίνεται να επιβεβαιώνει τις απόψεις ειδικών που ισχυρίζονται ότι το πραγματικό εκπαιδευτικό όφελος από την εικονική πραγματικότητα θα προέλθει από τη δημιουργία του εικονικού περιβάλλοντος από τον ίδιο τον μαθητή και όχι την εξερεύνηση ενός περιβάλλοντος προκατασκευασμένου από ειδικούς (Lewis, 1994).

Από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς προέκυψε το γενικό συμπέρασμα ότι οι ψηφιακές αναπαραστάσεις μνημείων συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση της αρχικής μορφής και λειτουργίας τους. Το 67% των καθηγητών εξέφρασε την άποψη ότι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας είναι απαραίτητο να εντάσσεται ως συμπλήρωμα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε συνδυασμό με άλλα εποπτικά μέσα, ενώ το υπόλοιπο 33% έκρινε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει τον τρόπο χρήσης. Με την άποψη αυτή φαίνεται ότι συμφωνούν και οι μαθητές (45% απαραίτητη η συμπληρωματική χρήση, 52% επιλεκτική, 3% ανεξάρτητη χρήση).

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την εικονική πραγματικότητα ως εποπτικό μέσο και όχι ως διδακτική μεθοδολογία και προτιμούν σε μεγάλο ποσοστό την προφορική παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η στάση αυτή οφείλεται κυρίως στο στερεότυπο της μετωπικής μετάδοσης γνώσεων και στην έλλειψη ενημέρωσης για την πρακτική εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης, 2001).

## Συμπέρασμα

Καθώς οι παιδαγωγικές τάσεις του μέλλοντος ευνοούν τη χρήση πληροφοριακών συστημάτων που διακρίνονται για την στροφή στην εικονική σκέψη και τον πολυαισθητικό χαρακτήρα τους σε εκπαιδευτικές εφαρμογές, είναι φανερό ότι οι ψηφιακές αναπαραστάσεις μνημείων μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην αξιοποίηση των τεχνολογιών εικονικής πραγματικότητας στα αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η εμπειρία της διαμορφωτικής αξιολόγησης της «Ψηφιακής αναπαραστάσης του ιερού της Ίσιδος στο Δίον» έδειξε ότι η χρήση της εφαρμογής στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και έχει προφανές μαθησιακό όφελος. Αντίθετα υπάρχουν πρακτικές δυσκολίες στην ελεύθερη πρόσβαση και χρήση της εφαρμογής από σχολικές τάξεις, χωρίς την παρουσία των ειδικών των Αρχαιολογικών Εργαστηρίων, γιατί αρκετοί μαθητές και κυρίως συνοδοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και επαρκή εμπειρία στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η διεπιστημονική προσέγγιση της εφαρμογής με τη συνεργασία αρχαιολόγων, παιδαγωγών και ειδικών της πληροφορικής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική χρήση της εφαρμογής.

## Βιβλιογραφία

- Ainge, D. (1997, June). Virtual kits: A proposal for helping students to construct virtual worlds. *VR in the Schools*, 3 (1).
- Ainge, D. (1998). A virtual reality kit : An innovation for learning about history. *CyberPsychology and Behaviour*, 1 (3).
- Βώρος, Φ. Κ. (1995). *Η διδασκαλία της ιστορίας και η αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Δ. Ν. Παπαδήμας.
- Γεωργιάδου, Ε., & Οικονομίδης, Α. (2001). Όργανο αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού. *1ο Συνέδριο για την «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό – Διαδίκτυο»*, Σύρος.
- Eiteljorg, H. II. (1998, Fall). Photorealistic Visualization May Be Too Good. Center for the Study of Architecture. *Newsletter*, XI (2).
- Κωστάκης, Π., Ράμμος, Χρ., Βούρη, Σ., & Μικρόπουλος, Α. (2000, Οκτώβριος). Μία περίπτωση χρήσης εικονικού περιβάλλοντος στη διδασκαλία της ιστορίας. *2ο Πανελλήνιο συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Πάτρα.

- Lewis, J. E. (1994, Spring). Virtual Reality: Ready or not. *Technos: Quarterly for Education and Technology*, 3 (1).
- Μικρόπουλος, Α. (1995). Virtual Reality (VR): Γνωστικό εργαλείο ή ενισχυτής εμπειριών. *Πρακτικά διημερίδας «Παρόν και Μέλλον στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Μέθοδοι, εργαλεία, πακέτα»*, Πάτρα.
- Mikropoulos, A. (2000). Design, Development and Evaluation of Advanced Learning Environments. An Overall Approach. *HERMES 1st Workshop and Seminar, «Advanced Systems for Teaching and Learning over the World Wide Web»*, Samos.
- Μικρόπουλος, Α., Δίπλας, Κ., Πιντέλας, Π., Χαλκίδης, Α., & Γιακοβής, Δ. (1994). Εικονική Πραγματικότητα και Εκπαίδευση. Ένα νέο εργαλείο ή νέα μεθοδολογία. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου «Εκπαιδευτικής Πληροφορικής»*, Αθήνα.
- Mikropoulos, T., Chalkidis, A., Katsikis, A., & Emvaliotis A. (1998, June). Students' attitudes towards educational virtual environments. *Education and Information Technologies*, 3 (2).
- Pantelidis, V. (1996, June). Suggestions on When to Use and When not to Use Virtual Reality in Education. *VR in Schools*, 2 (1).
- Pantelidis, V. (1997, June). Virtual Reality as an Instructional Aid: A Model for Determining When to Use VR. *VR in Schools*, 3 (1).
- Παντερμαλής, Δ. (1999). *Δίον – Η ανακάλυψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδάμ, 88-115.
- Sanders, D. H. (1997, May/June). Archaeological Virtual Worlds for Public Education. *Computers in the Social Studies*, 5 (3).
- Quinones, S., & Kirshstein, R. (1998). *An Educator's Guide to Evaluating The Use of Technology in Schools and Classrooms*. Prepared for the U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Washington DC.
- Ryan, N. S. (1996, November). Computer Based Visualisation of the Past: Technical 'Realism' and Historical Credibility. In T. Higgins, P. Main & J. Lang (eds), *Imaging the Past*, (pp. 95–108). London: British Museum Occasional Paper no. 114.
- Society of American Archaeology (1995). *Archaeology in the Classroom: Guidelines for the evaluation of archaeology educational materials*. Prepared by the Formal Educational Subcommittee, Public Education Committee. Washington DC: SAA.
- Terras, M. (1999, December). A Virtual Tomb for Kelvingrove: Virtual Reality, Archaeology and Education, 11: Testing and Evaluation. *Internet Archaeology*, 7.
- Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πραγματικότητα και Προοπτι-*

- κές. 1ο Συνέδριο για την «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό – Διαδίκτυο», Σύρος.
- Τσίρου, Δ. (1997). Εκπαιδευτική Έκθεση του Μουσείου Δίου. 5ο Περιφερειακό σεμινάριο «Μουσείο – Σχολείο», Καλαμάτα.
- Winn, W. (1993). *A Conceptual Basis for Educational Applications in Virtual Reality*. Washington DC: University of Washington.
- Χρυσουλάκη, Σ. (1997). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου. 5ο Περιφερειακό σεμινάριο «Μουσείο - Σχολείο», Καλαμάτα.
- Youngblut, C. (1998). *Educational Uses of Virtual Reality Technology*. Alexandria: Institute for Defense Analyses.

# Πιθανές συνέπειες της άγνοιας των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία του μαθητή

Χρίστος Γ. Τανός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

## Περίληψη

*Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανόν να τον αντιμετωπίζουν με λαθεμένο τρόπο. Να τον επικρίνουν, για παράδειγμα, με λόγια ανεπίτρεπτα για την αναμενόμενη μαθησιακή του αναποτελεσματικότητα ή για κάποιες όχι ασυνήθιστες ούτε παντελώς αδικαιολόγητες παρεκτροπές στη συμπεριφορά του. Οι ατυχείς ως επί το πλείστον χειρισμοί των γονέων και εκπαιδευτικών στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή αυτού ενισχύουν την εντύπωση που αυτός διαμορφώνει σταδιακά για τον εαυτό του ότι δεν είναι άξιος και ικανός. Αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο τη μείωση της επίδοσής του και τη «σκλήρυνση» της συμπεριφοράς του. Η κατ' εξακολούθηση εσφαλμένη αντιμετώπιση του μαθητή αυτού εννοεί την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιβαρύνει την ψυχική του κατάσταση η οποία ενδεχομένως τον οδηγεί στην απαισιοδόξη θεώρηση της ζωής.*

Η δυσλεξία, όπως είναι ήδη γνωστό, είναι μια δομική-γνωστική δυσλειτουργία που αφορά την επεξεργασία της γραπτής μόνο μορφής της γλώσσας. Οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και σε ορισμένες περιπτώσεις της αριθμητικής. Το ποσοστό των μαθητών αυτών ανέρχεται στην ξένη βιβλιογραφία περίπου στο 5% (Ldonline Organization,

---

*Ο κ. Χρίστος Γ. Τανός είναι Σύμβουλος Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.*

2003), δεν είναι όμως λίγοι και εκείνοι που ισχυρίζονται ότι το ποσοστό αυτό δεν ξεπερνά το 3%.

Εξαιτίας της δυσκολίας τους αυτής η ανάγνωσή τους είναι αργή και κακή, η γραφή δυσανάγνωστη και ακατάστατη και η ανορθογραφία υπερβολική και ασταθής. Η μαθησιακή αυτή διαταραχή οφείλεται σε οργανική-νευρολογική δυσλειτουργία (Lyon, 1996) και εκδηλώνεται παρά τη νοητική ικανότητα των παιδιών αυτών (μέση ή συνήθως ανώτερη), τη μεθοδική διδασκαλία και το επαρκές σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Και φυσικά δεν μπορεί να θεωρηθούν ως γενεσιουργά αίτια της δυσλεξίας η ελλειμματική νοημοσύνη, η ελλιπής φροντίδα, η πολιτιστική αποστέρηση, η αισθητηριακή βλάβη και η συναισθηματική διαταραχή. Ούτε βέβαια είναι δυνατόν να αποκλειστεί η πιθανότητα κάποιος από τους παράγοντες αυτούς να συνυπάρχει με τη δυσλεξία. Η σχολική επίδοση των μαθητών με δυσλεξία, στους τομείς που προαναφέραμε (ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία) είναι κατώτερη του νοητικού τους δυναμικού και της χρονολογικής τους ηλικίας.

Οι μαθητές με δυσλεξία από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου συνειδητοποιούν μέρα με τη μέρα ότι η ανάγνωσή τους, το ορθογραφημένο τους γράψιμο και η εμφάνιση του γραπτού τους υστερούν έναντι εκείνων των συμμαθητών τους. Το γεγονός αυτό δίχως αμφιβολία προξενεί στους μαθητές αυτούς μια ενδόμυχη δυσαρέσκεια με αυξανόμενη απογοήτευση, η οποία, όταν συνοδεύεται από την αρνητική κριτική και τα προσβλητικά λόγια του ανενημέρωτου εκπαιδευτικού, από την έκδηλη αγανάκτηση και τον προβληματισμό των ανυποψίαστων γονιών τους, καθώς και από τη σκληρή στάση κάποιων ακαθόδηγητων συμμαθητών τους προσλαμβάνει τέτοια ένταση, ώστε δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το μαθησιακό τους έργο και όχι μόνο. Αν επιπλέον συμβεί, κάτι που δεν είναι σπάνιο, να παρουσιάζουν ελλειμματική συγκεντρωτική ικανότητα και κάποιου βαθμού υπερκινητικότητα, τότε τα πυρά της επίκρισης που δέχονται στρέφονται και κατά της συμπεριφοράς τους. Και είναι τούτο επακόλουθο καθόσον, επειδή δεν μπορούν να παρακολουθούν για πολύ το δάσκαλο στην τάξη, δεν κάθονται ήσυχοι στη θέση τους, παρενοχλούν τους άλλους, προξενούν αταξίες συμπαράσυροντας σε αυτές και το διπλανό τους, παρακωλύουν πολλές φορές το έργο του δασκάλου, δίνουν αφορμή για απαγωγές παρατηρήσεις. Η ενοχλητική συμπεριφορά τους δεν εκδηλώνεται μόνο στο σχολείο, προκαλώντας την αντίδραση του δασκάλου, αλλά και στο σπίτι, όπου με δυσκολία πολλές φορές συμμορφώνονται προς τις γονικές προτροπές και απαγορεύσεις. Δεν αφήνουν ήσυχα τα αδέρφια τους κατά την ώρα της μελέτης τους ή κατά την ώρα του φαγητού, αφήνουν το δωμάτιό τους άνω-κάτω, διακόπτουν κάθε τόσο την εργασία τους και κατευθύνονται είτε στην κουζίνα είτε στην τηλεόραση



είτε στον υπολογιστή, ώστε η απογευματινή τους προετοιμασία να απασχολεί τους αγανακτισμένους γονείς τους για πολλές ώρες. Έτσι γίνονται αντικείμενο δυσμενούς κριτικής δύο πολύ σοβαρές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους, πρώτον η νόηση σε συνδυασμό με την επίδοσή τους και δεύτερον η συμπεριφορά τους σε σχέση με την κοινωνική της έκφραση. Φυσικά οι συνέπειες των κατηγοριών εναντίον τους από το δάσκαλο και τους γονείς και για την αναντίστοιχη προς τις ικανότητές τους επίδοση και για την «ανυπόφορη» συμπεριφορά τους προξενούν τέτοια δυσθυμία, η οποία και την πορεία της μάθησης βλάπτει και γενικότερα το παιδαγωγικό και καθοδηγητικό έργο γονιών και δασκάλων υπονομεύει. Διότι, καθώς διαταράσσεται η μεταξύ τους αλληλοαποδοχή, ελαττώνεται επιζήμια η εξαιρετικά αναγκαία γενικότερη παιδευτική τους επιρροή.

Δεν είναι ασυνήθιστο, γονείς και δάσκαλος, μη γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με δυσλεξία, να τον αποκαλούν με ευκολία «τεμπέλη», καθώς διαπιστώνουν, και είναι αυτό αναμενόμενο, ότι κουράζεται γρήγορα από τη μελέτη του και ότι προσπαθεί να διαφύγει της προσοχής τους εγκαταλείποντάς το. Να τον χαρακτηρίζουν συχνά «αδιάφορο» προς τις σχολικές του υποχρεώσεις και φυγόπονο. Και πράγματι πολλές φορές συμπεριφέρεται με αδιαφορία, καθώς δε διαθέτει ισχυρό κίνητρο για μάθηση ούτε εσωτερικό (intrinsic motivation), μια και εξαιτίας των πενιχρών επιτευγμάτων του στη μάθηση βιώνει ελάχιστη προσωπική ικανοποίηση, ούτε εξωτερικό (extrinsic motivation) (Bruner, 1966), μια και δύσκολα γίνεται αποδέκτης επαινετικών λόγων από τους άλλους λόγω της μαθησιακής του αναποτελεσματικότητας. Είναι αλήθεια πως μάθηση δίχως κίνητρα καθίσταται και δύσκολη και επίπονη και ανιαρή. Επίσης δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που θα του πουν ότι «τι είναι αυτά που κάνεις, ανόητος είσαι;», διότι συνήθως ό,τι καταφέρει στην περιοχή της μάθησης, παρά τις προσδοκίες και την πίστη των άλλων στις πνευματικές του δυνατότητες, είναι κατώτερο των ικανοτήτων. Επειδή ακόμη, όχι αδικαιολόγητα, καθυστερεί να φέρει σε πέρας ό,τι κάθε φορά επιβάλλεται να γράψει, ή αργεί να ολοκληρώσει το καθημερινό του διάβασμα, συνηθίζει να ακούει εκφράσεις όπως «πότε επιτέλους θα τελειώσεις, πάλι χάζευες;» Αυτές και πολλές άλλες ταπεινωτικές εκφράσεις που εκστομίζονται από γονείς και από δάσκαλο εναντίον του μαθητή με δυσλεξία, κυρίως σε στιγμές εκνευρισμού τους, δε δημιουργούν και το καλύτερο κλίμα στις μεταξύ τους σχέσεις.

Οι επαναλαμβανόμενες επικριτικές παρατηρήσεις γονιών και δασκάλου αντί να μειώσουν ή να εξαλείψουν, όπως θα επιθυμούσαν, τις αδυναμίες στη μάθηση του μαθητή με δυσλεξία, καθώς και τις παρεκτροπές στη συμπεριφορά του, προετοιμάζουν, παρά τη θέλησή τους, με βεβαιότητα την επανεμφάνιση και την εδραίωσή τους. Ο μαθητής άθελά του και ασυνείδητα τείνει να ενεργεί

σύμφωνα με όσα του αποδίδουν (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Είναι προφανές, λοιπόν, από τα ανωτέρω ότι ο μαθητής με το πρόβλημα της δυσλεξίας ενδέχεται να έχει αρνητικά διακείμενους απέναντί του, και εξαιτίας της επίδοσής του, κατά κύριο λόγο, και εξαιτίας της συμπεριφοράς του, τους γονείς του, το δάσκαλό του, αλλά και τους συμμαθητές του. Η στάση αυτή απέναντί του των ανθρώπων που κατεξοχήν επηρεάζουν την όλη του συμπεριφορά κλονίζει σταδιακά την ως τον ερχομό του στο σχολείο πιθανή καλή εικόνα για τον εαυτό του, την οποία οικοδόμησε η ένθερμη συναισθηματικά γονική συμπαράσταση, καθόσον δεν είχε ακόμη υπεισέλθει στην προσφορά της η δοκιμασία της μάθησης. Όσο συνεχίζουν να τον αντιμετωπίζουν απαξιωτικά, τόσο ριζώνουν μέσα του έντονες αμφιβολίες για τις ικανότητές του και την αποτελεσματικότητά του. Με την πάροδο του χρόνου ενισχύεται η πεποίθησή του για την αναξιοσύνη του αλλά και για τη μη αποδεκτή από τους άλλους, σε αρκετές περιπτώσεις, συμπεριφορά του. Άμεση συνέπεια αυτών είναι να πλήττεται καίρια η έννοια του εγώ του, η αυτοεκτίμησή του (έχει υποστηριχτεί ότι αυτοεκτίμηση και αντίληψη για τη μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση) (Rothman & Cosden, 1995), η οποία ισοδυναμεί με την κυριότερη ένδειξη της ψυχικής του υγείας, καθόσον επίδοση και συμπεριφορά (κοινωνική της διάσταση) συνιστούν δύο από τα βασικότερα δομικά στοιχεία της διαμόρφωσης της εκτίμησης του ανθρώπου προς τον εαυτό του (Τανός, 1995, σ. 88). Η φτωχή τώρα αυτοεκτίμηση του μαθητή επιφέρει αναπόφευκτα εσωτερική ένταση και συναισθηματική δυσφορία, κατάσταση η οποία δεν ευνοεί τη μαθησιακή εξέλιξη. Άλλωστε, όπως έχει γραφτεί, «η νόηση εν μέρει επηρεάζει τη μάθηση» (Howe, 1990). Επομένως δεν είναι αρκετή από μόνη της για την προαγωγή της μάθησης. Χρειάζεται απαραίτητως και τη συνδρομή του συνολικού πνευματικού κόσμου και ιδιαίτερα του θυμικού παράγοντα. Όταν όμως στο θυμικό παράγοντα κυριαρχούν η απροθυμία και η δυσανασχέτηση, η μάθηση γίνεται προβληματική με αποτέλεσμα να ξεπροβάλλουν η απαρésκεια του μαθητή προς τη μάθηση και η εναντίωσή του προς το δάσκαλο και το σχολείο. Δεν είναι υπερβολικό αν πούμε πως τότε άλλος μαθητής, λόγω της ιδιοσυγκρασίας του, είναι ενδεχόμενο να υιοθετήσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να κάνει αισθητή την παρουσία του και το δυναμισμό του εγώ του, έστω και με αρνητικό τρόπο, και άλλος να κλειστεί στον εαυτό του αυτοδιαχειριζόμενος το πρόβλημά του. Σε μια έρευνά του ο μεγάλος σύγχρονος Άγγλος παιδοψυχίατρος Rutter αποκάλυψε ότι το 70% των νέων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζε παραπτωματική συμπεριφορά (Rutter & Giller, 1983).

Εφόσον οι φορείς της αγωγής αγνοούν τη φύση της δυσλεξίας, την ειδική στρατηγική και την ψυχοπαιδαγωγική πρακτική που πρέπει να ακολουθήσουν στην αντιμετώπιση του παιδιού με δυσλεξία, οι συνέπειες στην προσωπικότη-

τά του δεν περιορίζονται ως εδώ. Το παιδί κάτω από την πίεση σε αρκετές περιπτώσεις των ανεπιτυχών προσπαθειών του και των ακατάλληλων χειρισμών διάφορων μορφών της συμπεριφοράς του, δεν είναι δυνατόν παρά να καταλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου από απαισιοδοξία. Απαισιοδοξία η οποία όχι μόνο, όπως είναι επόμενο, οξύνει τις δυσκολίες της μάθησης και μειώνει την παιδική χαρά, αλλά επηρεάζει αρνητικά και τους μελλοντικούς του σχεδιασμούς, τις επιδιώξεις του, τις επιλογές του. Εφόσον τώρα και οι εμπειρίες του οι σχετιζόμενες με το σχολείο και η προοπτική του μέλλοντος, επηρεασμένη από αυτές, δεν του προσφέρουν ό,τι καλύτερο θα επιθυμούσε, οδηγείται βαθμιαία, όπως θα μπορούσε να εικάσει κανείς, σε μια όχι ιδιαίτερα αισιόδοξη θεώρηση της ζωής.

Καθώς εισπράττει συχνά αβασάνιστη και επιπόλαιη κριτική από τους γονείς, το δάσκαλο, αλλά και από τους συμμαθητές, δε μένει παρά να αναπτύξει ένα πνεύμα δυσπιστίας προς τους ανθρώπους γενικά, το οποίο στη συνέχεια ορθώνει εμπόδια στην ομαλή κοινωνικοποίησή του. Η παρεμπόδιση της κοινωνικοποίησής του τον αποστερεί από την ικανοποίηση της θεμελιώδους ψυχικής ανάγκης για αποδοχή και αναγνώριση από τους άλλους. Αποτέλεσμα αυτού είναι να βιώνει ένα συναίσθημα πικρίας, το οποίο τον εξωθεί ανεξέλεγκτα σε αντιπαράθεση προς τα πρόσωπα που ευθύνονται για την κατάληξη αυτή, αλλά και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του. Τότε είναι πολύ πιθανόν να αποδυναμώνεται ή να ματαιώνεται η προσδοκώμενη ενεργητική παιδαγωγική των συντελεστών αυτών της αγωγής, οπότε ευνοείται η εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Είναι, λοιπόν, τουλάχιστον άδικο να υφίστανται οι μαθητές με δυσλεξία, που έχουν όμως αρκετές ικανότητες, τις συνέπειες της άγνοιας των άμεσα εμπλεκομένων στη διαπαιδαγώγησή τους. Αντίθετα, όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι γνωρίζουν ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία και έχουν ενημερωθεί επαρκώς για τη συμπεριφορά των δυσλεκτικών μαθητών γενικά, τότε θα νιώθουν πιο δυνατοί και θα έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την αντιμετώπισή του (Peer & Reid, 2003). Θα έχουν πεισθεί ότι η διατήρηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας. Και αυτό διότι από το υψηλό ή μη επίπεδο της αυτοεκτίμησής του, επηρεάζονται αντίστοιχα βασικές πτυχές της συμπεριφοράς του μαθητή, όπως η συναισθηματική του ευστάθεια, οι διαπροσωπικές του σχέσεις, η μαθησιακή αποδοτικότητά του, οι επιδιώξεις του κτλ. Για να διαμορφώσει ο δυσλεκτικός μαθητής την εντύπωση ότι είναι άξιος και ικανός, είναι ανάγκη «οι σπουδαίοι άλλοι στη ζωή του», δηλαδή οι γονείς και οι δάσκαλοι, να του συμπεριφερθούν με κατανόηση και υπομονή, να σεβαστούν την ιδιαιτερότητά του, να μην ανεβάζουν ψηλά, πάνω από τις δυνα-

τότητές του, τον πήχυ των μαθησιακών του επιδόσεων, να του αναθέτουν δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία του θα είναι πιο σίγουρη, να αποφεύγουν τους μειωτικούς χαρακτηρισμούς γι' αυτόν κ.ά.

Η αξιολόγηση του δυσλεκτικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό δε θα γίνεται αποκλειστικά με διατομικό κριτήριο, με την εκτίμηση δηλαδή της επίδοσής του σε σύγκριση με εκείνη των συμμαθητών του. Θα πρέπει να έχει περισσότερο ενδοατομικό χαρακτήρα, να γίνεται δηλαδή σε σύγκριση με την επίδοσή του της προηγούμενης περιόδου. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν παραβλέπει τη μειονεξία του μαθητή και δεν παραβιάζει τα δικαιώματά του που απορρέουν από αυτή.

Οι γονείς και οι δάσκαλοι, γνωρίζοντας τις ιδιομορφίες του δυσλεκτικού μαθητή, δε θα εκνευρίζονται, όταν παρατηρούν ότι κουράζεται γρήγορα από το διάβασμά του και δε θα του απευθύνουν ταπεινωτικούς χαρακτηρισμούς, διότι θα ξέρουν ότι το παιδί συναντά πράγματι πολλές δυσκολίες στη γνωστική επεξεργασία των λέξεων ενός κειμένου και καταναλώνει αρκετό χρόνο για την εκμάθησή του. Επίσης, δε θα αγανακτούν, όταν βλέπουν ότι διασπάται συχνά η προσοχή του μαθητή ή όταν καθυστερεί στο γράψιμό του ακόμη και στην αντιγραφή.

Η δυσκολία που συναντά ο μαθητής στην απομνημόνευση ορισμών, χρονολογιών, στην εκμάθηση της προπαίδειας κ.ά. είναι αναμενόμενη και δεν προβληματίζει τους ενημερωμένους γονείς και εκπαιδευτικούς. Είναι λοιπόν προετοιμασμένοι να δείξουν υπομονή, αλλά και να προχωρήσουν στην επινόηση μνημονικών μηχανισμών προς διευκόλυνση του μαθητή. Η εύλογη και επιβαλλόμενη επιεικής στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη μειωμένη επίδοση του δυσλεκτικού μαθητή, και ενδεχομένως απέναντι σε κάποιες ενοχλητικές ενέργειές του, με κανέναν τρόπο δεν πρέπει να φτάσει στην υπερβολή και να καταλήξει στο να αισθανθούν οίκτο για το μαθητή.

Οι ενημερωμένοι γονείς και δάσκαλοι θα είναι αδικαιολόγητοι, αν δημιουργήσουν την εντύπωση στο δυσλεκτικό μαθητή ότι, εξαιτίας των πραγματικών δυσκολιών που παρουσιάζει στη μάθηση, δικαιούται να υιοθετήσει την τακτική της ήσσονος προσπάθειας στο μαθησιακό έργο του.

Με τις ψυχοπαιδαγωγικές αυτές ενέργειες των γονέων και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή, που πιθανόν είναι και οι σημαντικότερες, βοηθούνται οι μαθητές με δυσλεξία να αποδεχτούν τον εαυτό τους με τις κάποιες αδυναμίες του, γεγονός που συνιστά την καθοριστικότερη παράμετρο της ψυχικής ισορροπίας, και να διαφυλάξουν τη συναισθηματική σταθερότητά τους. Να νιώθουν ευχάριστα ανάμεσα στους συμμαθητές τους και να χαίρονται τις διάφορες στιγμές της σχολικής τους ζωής. Να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι ένα πολύτιμο πολιτιστικό αγαθό, για την κατάκτηση του

οποίου απαιτείται συνεχής αγώνας και επίμονη προσπάθεια, τα αποτελέσματα όμως αυτών, όποια και αν είναι, θα πρέπει να τυγχάνουν μιας σκόπιμα εκδηλούμενης επιδοκιμασίας από τους άλλους. Έτσι η μάθηση θα παύσει να είναι μια διαδικασία που προκαλεί μονίμως και την αποστροφή τους. Να προσβλέπουν με αισιοδοξία στο μέλλον, όπως και οι φίλοι τους, και να οραματίζονται την επαγγελματική και κοινωνική καταξίωσή τους.

Η υπεύθυνη ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν μπορούν άλλο να καθυστερήσουν. Ούτε είναι δυνατόν να συνεχιστεί η έλλειψη ειδικά σχεδιασμένης εξατομικευμένης υποστηρικτικής διδασκαλίας για καθέναν από τους μαθητές με δυσλεξία. Η ενημέρωση θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και στην εγκυρότερη ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπου υπάρχουν, και στην πειστικότερη παρότρυνση των γονέων να καταφύγουν σε κάποιο κέντρο για την έγκαιρη διάγνωση πιθανής δυσλεξίας. Διότι όσο πρωιμότερα διαγνωστεί η δυσλεξία και παρασχεθεί στους μαθητές αυτούς συστηματική-διδασκτική αγωγή τόσο αποτελεσματικότερα «θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τις πιο πολλές αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες» (Πόροδας, 1981, σ. 18).

Είναι καταφανές πως η διαιώνιση της απραξίας απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας συνεπάγεται, εκτός από την αδικία σε βάρος των μαθητών αυτών και την παραβίαση του δικαιώματός τους για ίση εκπαίδευση με τους συμμαθητές τους. Για μια εκπαίδευση που θα ενδιαφέρεται αφενός για την κατάλληλα καθοδηγούμενη προώθηση της μάθησής τους και αφετέρου για τη διαμόρφωσή τους ως ατόμων με ψυχική υγεία και κοινωνική ευαισθησία, υπεύθυνων και δημιουργικών.

#### Βιβλιογραφία

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton & Company, INC.
- Howe, M. J. A. (1990). Does intelligence exist? *The Psychologist of the British Psychological society*, 3 (11), 490-493.
- Ldonline Organization (2003). Specific Learning Disabilities: "Finding Common Ground" in *Learning Disabilities On line Report-January 2003*: <http://WWW.ldonline.org/news/commonground.html>
- Lyon, G. R. (1996). Special education for students with disabilities. The future of children. *E- Learning disabilities*, 6 (1).
- Peer, L., & Reid, G. (2003). Introduction to dyslexia. London: David Fulton Publishers.

- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία, Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt: Rinehart & Winston, Inc.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). Self-perception of a learning disability: self-concept and social support. *Learning disability Quarterly*, 18, 203-212.
- Rutter, M., & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and perspectives*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Τανός, Γ. Χρ. (1995). *Γνωρίζοντας καλύτερα το παιδί*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

# Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία

Νικολέττα Θάνου, Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

*Η αύξηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος σε θέματα Αγωγής Υγείας που υλοποιείται στο χώρο του σχολείου προϋποθέτει τον κατάλληλο σχεδιασμό, σε συνδυασμό με την εφαρμογή αρχών της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός στο στάδιο της προετοιμασίας του προγράμματος θα ενημερωθεί για τις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών, θα κατανοήσει τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, θα δημιουργήσει μικρές ομάδες και θα φροντίσει για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Μετά τον καθορισμό ρεαλιστικών και εφικτών στόχων θα αναζητήσει αξιόπιστες και αποτελεσματικές μεθόδους υλοποίησης του προγράμματος, καθώς και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς του.*

## Εισαγωγή

Η ενίσχυση και προαγωγή των ικανοτήτων αυτοφροντίδας σε κάθε άνθρωπο αποτελεί ένα σημαντικό στόχο της Αγωγής σε θέματα Υγείας (Burt & Eklund, 1999). Μόνο η πληροφόρηση των ατόμων, και ειδικά των μαθητών, σε θέματα που προάγουν την υγεία τους δεν οδηγεί πάντα και στην ενεργοποίησή τους. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα υγείας θα πρέπει να γίνεται με το σωστό σχεδιασμό των προγραμμάτων και με γνώση των αρχών της παιδαγωγικής και ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς. Για τη μεγαλύτερη αποτελεσμα-

---

*Η κ. Νικολέττα Θάνου είναι Διευθύντρια του 5ου Εσπερινού ΤΕΕ Αθηνών, Οδοντίατρος-Υγιεινολόγος και υποψήφια Διδάκτωρ της Οδοντιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

τικότητα ενός προγράμματος Αγωγής σε θέματα Υγείας θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μεριμνούν ώστε, αφενός η εμπλοκή των μαθητών να είναι ουσιαστική και αφετέρου αυτά που πρέπει να διδάξουν να ταιριάζουν με τις τοπικές συνήθειες, την κουλτούρα και τα επιστημονικά δεδομένα (Burt & Eklund, 1999). Έτσι θα μπορέσουν να επιλέξουν, με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών, την κατάλληλη μέθοδο επικοινωνίας, οργάνωσης και δράσης, για να επιτύχουν την αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών σε θέματα που προάγουν την υγεία τους.

Οι στόχοι ενός προγράμματος Αγωγής σε θέματα Στοματικής Υγείας θα πρέπει να περιλαμβάνουν την παροχή γνώσεων σε θέματα αιτιοπαθογένειας και πρόληψης νόσων του στόματος, την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα στοματικής υγείας, την αλλαγή στάσεων, καθώς και την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους με τρόπο που να προάγεται η στοματική τους υγεία.

Σχεδιασμός και μεθοδολογία για τη διεξαγωγή προγραμμάτων Αγωγής σε θέματα Στοματικής Υγείας στα σχολεία

Για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας ενός Προγράμματος Αγωγής σε θέματα Στοματικής Υγείας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αρχικά να εκπαιδευτούν κατάλληλα από τους αρμόδιους φορείς (Τοπικό Οδοντιατρικό Σύλλογο, Κέντρο Υγείας, Πανεπιστήμιο, Υπουργείο Παιδείας). Έτσι θα μπορέσουν να εφαρμόσουν τεχνικές και μηχανισμούς, οι οποίοι επηρεάζουν τις ενέργειες των μαθητών τους (π.χ. ενημέρωση των μαθητών για το τι κάνουν, γιατί κάνουν κάποιες ενέργειες και πώς αισθάνονται με αυτές τις ενέργειες) (Laloo & Solanki, 1994· Riordan, 1995· Kay, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του σχολείου τους ο επιμορφωτής/εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει, κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής σε θέματα Στοματικής Υγείας τα εξής στάδια:

#### *Προετοιμασία του προγράμματος*

Αρχικά προσδιορίζονται οι προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών. Κατά τον Ausubel οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μελών μίας ομάδας επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και γι' αυτό θα πρέπει να προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτή, ώστε η διδασκαλία νέων τεχνικών και γνώσεων να γίνεται σε σχέση με τις εμπειρίες αυτές. Ο εκπαιδευτικός θα δώσει έμφαση στα πλέον σημαντικά σημεία του θέματος, θα διευκρινίσει την ορολογία και θα ελέγξει την πιθανότητα λανθασμένης κατανόησης από τα παιδιά. Θα υπολογισθεί ο χρόνος που θα δοθεί για την αντανάκλαστικότητα των σκέψεων και



αισθημάτων των μαθητών, μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης. Μερικοί προτείνουν το στάδιο αυτό να γίνεται μετά από κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύοντας ότι έτσι θα βοηθηθούν οι μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις τους με βάση τις νέες γνώσεις και θα διευκολυνθούν στις επόμενες συναντήσεις. Επιπλέον μπορούν να δοθούν ως κίνητρο για την επίτευξη του επιδιωκόμενων στόχων και δώρα (Craven et al., 1994). Θα πρέπει επίσης να εκτιμηθεί το κόστος και να εξασφαλισθούν οι πόροι για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

#### *Κατανόηση της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας στόχου, στην οποία θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα, από τον επιμορφωτή-εκπαιδευτικό*

Η εφαρμογή κανόνων που προάγουν τη στοματική υγιεινή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Οι Rugg-Gunn και MacGregor το 1978 υποστήριξαν ότι στους παράγοντες αυτούς εντάσσεται η φυσική επιδεξιότητα κάθε ατόμου. Παράγοντες όπως η αντίληψη της σπουδαιότητας της στοματικής υγείας από κάθε άτομο, η σοβαρότητα υπάρχοντος οδοντικού προβλήματος, χαρακτηριστικά κοινωνικο-οικονομικά, δημογραφικά (π.χ. ηλικία, φύλο) κ.ά. μπορούν να επηρεάσουν επίσης τη συμπεριφορά κάθε ατόμου σε θέματα που προάγουν τη στοματική του υγεία (Croucher, 1994). Οι στάσεις κάθε ανθρώπου σε θέματα στοματικής υγιεινής αντανακλούν τις εμπειρίες του, την κουλτούρα του, τα πιστεύω και τις στάσεις της οικογένειάς του, επιδρώντας στη συμπεριφορά του (Burt & Eklund, 1999). Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων και οι επιδράσεις που αναπτύσσονται αποτελούν μία άλλη ομάδα παραγόντων. Ο Blinkhorn τόνισε το ρόλο της μητέρας και ο Hodge υπογράμμισε την επίδραση των εφήβων στους συνομηλίκους τους στην στοματική υγεία των ατόμων (Croucher, 1994).

#### *Καθορισμός των επιδιωκόμενων στόχων του προγράμματος*

Η έννοια της στοματικής υγείας μπορεί να λάβει ποικίλες ερμηνείες, όπως της έλλειψης νοσήματος στο στόμα ή της ευχάριστης αίσθησης και της ικανότητας ελέγχου της αίσθησης αυτής από τον μαθητή. Ο καθορισμός αυτός επηρεάζεται από την προσωπικότητα του επιμορφωτή, της ομάδας συνεργατών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και κυρίως από την προσωπικότητα των μαθητών. Κατά τον καθορισμό των στόχων του προγράμματος, αφού ληφθεί υπόψη η προσωπικότητα κάθε μαθητή, θα καταβάλλεται προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και θα προτείνεται η καταλληλότερη τεχνική για την επίτευξη των στόχων. Ειδικά στις περιπτώσεις που η Αγωγή γίνεται σε μικρά παιδιά, οι εφαρμοζόμενες τεχνικές θα σκοπεύουν στο να ηρεμή-

σουν το παιδί και να του αυξήσουν τη εμπιστοσύνη του με τα μέλη των επιμορφωτών (Milgrom & Weinstein, 1993). Ο επιμορφωτής-εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός να μπορεί να οραματιστεί την επιθυμητή αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών και αφετέρου να προγραμματίσει και να σχεδιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο ώστε η Αγωγή να είναι περισσότερο επιτυχημένη. Στους στόχους αυτούς εντάσσεται και η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί, εφικτοί, μετρήσιμοι και να έχουν ένα προκαθορισμένο όριο χρόνου για την επίτευξή τους. Επίσης να τίθενται από την αρχή, διότι η ανυπαρξία ή η ασάφειά τους θα οδηγήσει στην αποτυχία του προγράμματος. Έτσι στόχοι του τύπου «πρέπει να βελτιώσουμε την υγεία του στόματός μας» είναι ασαφείς, ενώ στόχοι του τύπου «θα πρέπει να επιδιώξουμε με το πρόγραμμα να επιτύχουμε δροσερότερη αναπνοή, βουρτσίζοντας καλά τις επιφάνειες των δοντιών» ή «θα πρέπει, μετά από 15 ημέρες, να εξαφανιστούν οι μαλακές εναποθέσεις ή το κίτρινο στρώμα υπολειμμάτων που υπάρχουν στις παρειαικές επιφάνειες των δοντιών, εφαρμόζοντας τις τεχνικές βουρτσίσματος που θα σου δείξω» είναι ρεαλιστικοί και κατανοητοί από τα παιδιά. Σε μαθητές που βρίσκονται στην εφηβεία μπορεί να τονιστεί κυρίως η σημαντικότητα της υγιεινής κατάστασης του στόματός τους στις διαφυλικές σχέσεις τους ή στην αισθητική του προσώπου τους παρά η διατήρηση υγιών δοντιών και ούλων μετά από χρόνια (Craven et al., 1994).

### *Μεθοδολογία*

Αφού καθοριστούν με σαφήνεια οι στόχοι, αναζητούνται αξιόπιστες και αποτελεσματικές μέθοδοι για την επίτευξή τους. Στο χώρο του σχολείου η Αγωγή των μαθητών σε θέματα Υγείας, με χρήση πρακτικών ασκήσεων, μπορεί να γίνει με το χωρισμό των παιδιών σε μικρές ομάδες (περίπου 4-7 άτομα) (Craven et al., 1994· Toy, 1998· Burt & Eklund, 1999). Οι Newble και Cannon αναφέρουν ότι η δημιουργία μικρών ομάδων είναι απαραίτητη για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου διανοητικών δεξιοτήτων, όπως συλλογισμοί και επίλυση προβλημάτων και την τροποποίηση της συμπεριφοράς, με τη βοήθεια της συζήτησης μέσα στην ομάδα. Η ύπαρξη μικρού αριθμού ατόμων βοηθάει να λειτουργεί η ομάδα ως μονάδα, να βελτιώνεται η επικοινωνία και η κατανόηση ανάμεσα στα μέλη της, διευκολύνει τις επαναλήψεις των πληροφοριών και την ενίσχυση της μάθησης και επιπλέον επιτρέπει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών από τον εκπαιδευτή, ανάλογα με την ικανότητα κατανόησης από τα μέλη της (Hawkins et al., 2000). Με τη δημιουργία μικρών ομάδων ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει στο χώρο του σχολείου στρατηγικές του τύπου «δες και κάνε» ("show-and-do"), οι οποίες είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε σύγκριση με τις παραδοσια-

κές τεχνικές του τύπου «δες και πες» ("show and tell") (Hawkins et al., 2000). Έχει δειχτεί από μελέτες ότι η διαδικασία Αγωγής σε μικρές ομάδες είναι περισσότερο αποτελεσματικές στο χώρο του σχολείου (Laiho et al., 1993· Ρωμανού-Κούβελα, 1994· Hawkins et al., 2000), καθώς και σε ομάδες ενηλίκων (Schou, 1985), στη βελτίωση τόσο των γνώσεων, όσο και των συνηθειών σε θέματα στοματικής υγιεινής.

Κατά την τεχνική αυτή, αφού τεθούν οι στόχοι του προγράμματος, ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια (Toy, 1998· Kay, 1999).

#### *Πληροφόρηση των μαθητών σε θέματα στοματικής υγείας*

Η πληροφόρηση από τον επιμορφωτή-εκπαιδευτικό αυξάνει το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών, όμως αυτό δεν συμβαδίζει υποχρεωτικά και με την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών σε ενέργειες που προάγουν τη στοματική τους υγεία.

Όταν ένα άτομο επιθυμεί να αλλάξει τις συνήθειές του και τη συμπεριφορά του σε θέματα στοματικής υγείας, ακολουθούνται ορισμένες φάσεις:

Αρχικά πληροφορείται για τη χρησιμότητα εφαρμογής κανόνων και μέτρων που προάγουν τη στοματική του υγεία (precontemplation). Η πληροφόρηση αυτή μπορεί να έχει γίνει και υποσυνείδητα (π.χ. από ενημερωτικές εκστρατείες ή διαφημίσεις).

Εάν επιθυμεί να βελτιώσει και να προαγάγει τη στοματική του υγεία είναι περισσότερο δεκτικό για περαιτέρω ενημέρωση και πληροφόρηση. Στη φάση αυτή (contemplation) θα αναζητήσει περισσότερες πληροφορίες, τις οποίες και θα ακούσει με προσοχή, θα πάρει αποφάσεις και θα επιλέξει κάποια μέτρα που μπορεί να εφαρμόσει, θα επιδιώξει να ακούσει τις συμβουλές άλλων συμμαθητών του. Στο πρόγραμμα θα πρέπει να υπάρχει και το στοιχείο της αντανakλαστικότητας (reflection). Ο Kolb πρότεινε ένα σχηματικό κυκλικό διάγραμμα που ευνοεί τη μάθηση και το οποίο προτείνει να ακολουθείται από κάθε μέλος της ομάδας. Στο διάγραμμα αυτό τονίζεται η σημασία της αντανakλαστικότητας στη διαδικασία της μάθησης. Συνοπτικά θα πρέπει, κατά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να παρέχονται σε κάθε μέλος της ομάδας εμπειρίες, εμπάθυνση της γνώσης στο αναπτυσσόμενο θέμα με σαφήνεια στο «τι» γνώσεις, ικανότητες και στάσεις πρέπει να αποκτήσει το άτομο και «γιατί».

Στα δύο αυτά στάδια, τα οποία μπορεί να έχουν μεγάλη διάρκεια, η πληροφόρηση σε θέματα στοματικής υγείας είναι επιτακτική, όμως δεν σημαίνει πάντα ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς θα γίνει αμέσως. Οι επιμορφωτές θα πρέπει να δείχνουν κατανόηση στη μεγάλη διάρκεια χρόνου αυτών των σταδίων.

Στο επόμενο στάδιο γίνεται η ενεργοποίηση του μαθητή (action), ο οποίος δοκιμάζει νέες τεχνικές και ενέργειες για την προαγωγή της στοματικής του υγείας. Στο στάδιο αυτό επιδιώκει περισσότερη ενημέρωση και ελέγχει τα αποτελέσματα των ενεργειών του. Το πρόγραμμα θα πρέπει δηλαδή να περιλαμβάνει και θεωρητικές γνώσεις και πρακτικό μέρος για την καλλιέργεια δεξιοτήτων από τα μέλη της ομάδας των μαθητών (Kay & Locker, 1998· Hawkins et al., 2000· Ekstrand et al., 2000· Kónzel & Fischer, 2000· Birkeland et al., 2000). Έτσι, με την ταυτόχρονη ανάπτυξη των ικανοτήτων κάθε μέλους και τη μάθηση μέσω της επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της ομάδας, θα καταστεί δυνατό η ομάδα να αποκτήσει τις προσδοκώμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις.

Η παροχή γνώσεων και η καλλιέργεια ικανοτήτων θα πρέπει να επιδιώκονται σε μέγιστο βαθμό από τους εκπαιδευτές της ομάδας. Η επιφανειακή μάθηση γρήγορα ξεχνιέται, ενώ αντίθετα η εμπάθυνση στις γνώσεις οδηγεί σε μακροχρόνια εφαρμογή τους, καθώς και στην ικανότητα χρησιμοποίησής τους σε διαφορετικές καταστάσεις. Για το σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα μέσα όπως προγραμματισμός των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν, ατομικές και ομαδικές εργασίες, βιβλιογραφική έρευνα, διαλέξεις, συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη στοματική υγεία, διδασκαλία από τους εκπαιδευτές, συμμετοχή ειδικών επιστημόνων στο πρόγραμμα, δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, φωτογραφία, θεατρική παράσταση), χρήση βίντεο. Με τη χρήση απεικονιστικών μηχανημάτων (π.χ. ενδοστοματικής κάμερας), που θα τη χειρίζεται ειδικευμένος συνεργάτης (π.χ. οδοντίατρος ή βοηθός οδοντίατρου), ο μαθητής μπορεί να έχει οπτική αντίληψη των αποτελεσμάτων των ενεργειών του, καθώς και της ανάγκης εφαρμογής κανόνων και τεχνικών για την προαγωγή της στοματικής του υγείας. Με τη χρήση των μηχανημάτων αυτών γίνεται περισσότερο αποτελεσματική η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και προμηθευτών οδοντιατρικής φροντίδας-εκπαιδευτών, διευκρινίζονται λεπτομέρειες και ολοκληρώνεται περισσότερο η γνώση από το μαθητή. Η χρήση του Internet θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών. Η εξοικείωση των μαθητών με τη βάση MEDLINE, το σύστημα PubMed, το σύστημα Internet Grateful Med (IGM) θα μπορέσει να βοηθήσει στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους με τις νέες και πλέον σύγχρονες καταχωρίσεις τους (Κοκκινίδης, 1997). Άλλες πηγές δεδομένων και πληροφοριών είναι τα διάφορα φυλλάδια που εκδίδονται από το κράτος ή την κοινότητα, καθώς και τα πρακτικά συνεδρίων και ομιλιών. Στα προγράμματα Αγωγής Στοματικής Υγείας μπορούν να εφαρμοστούν και εργαστηριακές εξετάσεις, όπως η ανεύρεση του αριθμού των *S. mutans* στο σάλιο κάθε μαθητή (Ekstrand et al., 2000).

Στη συνέχεια γίνεται η διατήρηση των ενεργειών του μαθητή (maintained action). Ο μαθητής διαπιστώνει τα επιθυμητά αποτελέσματα των ενεργειών

του. Αυτό βοηθάει στο να επαναλαμβάνει τις ενέργειες αυτές και να τις ενσωματώνει στο καθημερινό του πρόγραμμα. Η εφαρμογή κανόνων που προάγουν τη στοματική υγεία (π.χ. βούρτσισμα των δοντιών), μπορεί να συνδυαστεί με κάποια άλλη καθημερινή ενέργεια του μαθητή (π.χ. πλύσιμο προσώπου), μέχρι να γίνει μόνιμη συνήθεια.

Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να διαπιστωθεί υποτροπή κατά την πορεία της διαδικασίας για αλλαγή της συμπεριφοράς (relapse). Μπορεί να παρατηρηθεί διακοπή της συνέχισης των νέων συνηθειών και ενεργειών, γεγονός που δείχνει ότι η αλλαγή που παρατηρήθηκε δεν ενσωματώθηκε σταθερά στον τρόπο ζωής του μαθητή. Στη φάση αυτή το άτομο επιστρέφει σε παλιές συνήθειες. Ο ρόλος του επιμορφωτή είναι σημαντικός στη φάση αυτή. Ο μαθητής δεν θα αντιμετωπιστεί εχθρικά και με επιπλήξεις, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να έχει συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση.

Η επανάληψη των μηνυμάτων έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, γι' αυτό θα πρέπει οι προτεινόμενες συμβουλές να επαναλαμβάνονται σε κάθε μάθημα ή δραστηριότητα. Το τακτικό βούρτσισμα των δοντιών με φθοριούχο οδοντόκρεμα, η χρήση οδοντικού νήματος και φθοριούχων σκευασμάτων, η αποφυγή λήψης σακχαρούχων τροφίμων στα ενδιάμεσα των γευμάτων και η τακτική επίσκεψη στον οδοντίατρο για προληπτικό έλεγχο της στοματικής κοιλότητας θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα. Επιπλέον στις περιπτώσεις που ο τρόπος ζωής στερεί από τους μαθητές την ευχέρεια να αφιερώνουν ικανοποιητικό χρόνο για ταυτόχρονη εφαρμογή όλων των μέσων στοματικής υγιεινής, μπορούν να προτείνονται και άλλες λύσεις (π.χ. χρησιμοποίηση του οδοντικού νήματος κατά το χρόνο που παρακολουθούν τηλεόραση) (Croucher, 1994).

Επίσης η πρόκληση ευχάριστων αισθημάτων στο μαθητή από τα αποτελέσματα των ενεργειών του βοηθάει στην επανάληψη των ενεργειών αυτών. Αντίθετα η εμφάνιση δυσάρεστων αποτελεσμάτων τον αποθαρρύνουν στο να συνεχίσει τις καινούργιες ενέργειες. Π.χ. ο μαθητής, νοιώθοντας περισσότερο δροσερή και ευχάριστη γεύση στο στόμα του, επαναλαμβάνει τις ενέργειες που τον βοήθησαν να το επιτύχει. Σημαντική είναι η ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για συνέχιση των υγιεινών συνηθειών που απέκτησε. Όταν επαινούνται και ενθαρρύνονται οι ενέργειες του μαθητή που δέχεται Αγωγή σε θέματα Στοματικής Υγείας, τότε αυξάνει περισσότερο τις προσπάθειές του. Οι ανταμοιβές έχουν μεγαλύτερη δύναμη, όταν πραγματοποιούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα, από τη στιγμή που ένα άτομο ενεργεί με τρόπο που προάγει τη στοματική του υγεία. Το άτομο αισθάνεται ότι αποκτά τον αυτοέλεγχο, όταν έχει σωστή στοματική υγιεινή ή εμφάνιση. Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών μπορούν να παίξουν οι φίλοι τους, τα άλλα μέλη της οικογένειας, η βελτίωση του τρόπου ζωής τους, η επί-

τευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, το πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον κάθε μαθητή.

#### *Εκτίμηση - Αξιολόγηση*

Αποτελεί το τελικό στάδιο κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος, το οποίο είναι απαραίτητο, αφού θα βοηθήσει στην οργάνωση μελλοντικών προγραμμάτων. Κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας θα εκτιμηθούν ο βαθμός συμμετοχής των μελών της ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, η αύξηση των γνώσεων των μαθητών, ο βαθμός υιοθέτησης αξιών, απόψεων και στάσεων, καθώς και λήψης αποφάσεων, η αλλαγή της συμπεριφοράς τους και η διαπίστωση μείωσης τυχόν υπάρχοντος προβλήματος. Θα πρέπει να εξετάζονται κατά το στάδιο αυτό τα εξής:

#### *Η ανατροφοδότηση των μαθητών της ομάδας*

Κατά το στάδιο της ανατροφοδότησης κάθε μέλος της ομάδας προσπαθεί να ανακαλύψει στον εαυτό του τι αποκόμισε, καθώς και τις συνέπειες των ενεργειών του. Η χρησιμοποίηση βίντεο συμβάλλει στο στάδιο αυτό. Ο επιμορφωτής-εκπαιδευτικός θα πρέπει να συγχαίρει κάθε μαθητή για την επιτυχία των ενεργειών του, ώστε να τον εμπυχώνει και να του δημιουργεί αυτοπεποίθηση.

#### *Η αυτοεκτίμηση της ομάδας*

Η ανάλυση της εμπειρίας όλης της ομάδας θα βοηθήσει στην ανεύρεση πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα μέλη της σε θέματα επικοινωνίας και λειτουργικότητας. Η τήρηση σημειώσεων μπορεί να βοηθήσει στην εκτίμηση διαφόρων παραμέτρων και στην ανεύρεση προβλημάτων, ώστε να απαλειφθούν σε επόμενες συναντήσεις. Με την αυτοεκτίμηση της ομάδας θα μπορέσει ο εκπαιδευτής να ενώσει περισσότερο τα μέλη της, δημιουργώντας μεγαλύτερη υποστήριξη, θετικό κλίμα και ισχυρότερες βάσεις.

Μετά τη λήξη του προγράμματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια, τα οποία θα συμπληρωθούν από τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα των μαθητών, για να διαπιστωθεί ο βαθμός αλλαγής της συμπεριφοράς τους ή συνεντεύξεις με τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Επιπλέον η συμπλήρωση ατομικής κάρτας οδοντιατρικής φροντίδας από κάθε μαθητή θα βοηθήσει στην εκτίμηση της πορείας της αλλαγής της συμπεριφοράς του σε θέματα στοματικής υγιεινής.

Συνοπτικά στο στάδιο αυτό θα υπάρξει προβληματισμός σε κάθε μέλος της ομάδας για το τι σημαίνει η συγκεκριμένη μάθηση για τον ίδιο, τους άλλους ανθρώπους και την υγεία και υγιεινή ζωή, και πώς θα πρέπει να ενεργήσει για να βελτιώσει τη στοματική του υγεία.

Απαραίτητη κρίνεται και η εκτίμηση του κόστους ενός προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποδοτικότητά του (Ekstrand et al., 2000· Christiansen et al., 2000). Γενικά έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία έχουν το μικρότερο κόστος (Craven et al., 1994· Hawkins et al., 2000).

Ο ηγετικός ρόλος του επιμορφωτή-εκπαιδευτικού και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα

Ο επιμορφωτής-εκπαιδευτής της ομάδας έχει έναν πολλαπλό ρόλο μέσα στην ομάδα, επιδρά αποφασιστικά και επιδιώκει την κατάλληλη, για κάθε μέλος της ομάδας, τεχνική μάθησης, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής. Οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του εκπαιδευτή και να νοιώθουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση μέσα στην ομάδα, διότι στην αντίθετη περίπτωση μειώνεται σημαντικά η ικανότητα Αγωγής των μελών στο θέμα που αναπτύσσεται από το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Cotton για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα ο εκπαιδευτής θα φροντίσει τα εξής (Toy, 1998):

Να τηρείται ο χρόνος έναρξης και λήξης κάθε εκπαιδευτικής συνάντησης και να γνωστοποιείται το σχέδιο και περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης.  
Να γίνεται σωστή προετοιμασία του περιεχομένου που θα αναπτυχθεί σε κάθε συνάντηση με τα μέλη της ομάδας.

Να λαμβάνεται μέριμνα για τη δημιουργία κατάλληλου και υγιεινού περιβάλλοντος στο χώρο διδασκαλίας, με σωστό αερισμό, φωτισμό, κτλ.

Να γίνεται πλήρης πληροφόρηση των μελών της ομάδας γι' αυτό που επιδιώκεται να επιτύχουν σε κάθε συνάντηση.

Να υπάρχει ο κατάλληλος προγραμματισμός ασκήσεων.

Να υπάρχει κλίμα ειλικρίνειας και σεβασμού των διαφορετικών απόψεων των μελών της ομάδας.

Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να βοηθούνται από τον εκπαιδευτή, ώστε να διαπιστώσουν τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, καθώς και να προγραμματίσουν τις ενέργειές τους με βάση τις ανάγκες αυτές. Οι ενέργειες θα γίνονται και σε ατομικό επίπεδο και σε ομαδικό. Επιπλέον ο επιμορφωτής-εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει κάθε μέλος της ομάδας στο να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να έχει τον έλεγχο. Θα δείχνει κατανόηση και θα αποδέχεται την περίπτωση της μη ολοκληρωτικής επίτευξης του στόχου που είχε τεθεί κατά το σχεδιασμό του προγράμματος.

## Συμπεράσματα

Για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας που εφαρμόζεται σε σχολεία επιβάλλεται να υπάρχει ένα οργανωμένο πλαίσιο, το οποίο προϋποθέτει την ανάλυση και εκτίμηση των αναγκών υγείας των μαθητών, την εξέταση των βιολογικών χαρακτηριστικών τους, των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, του τρόπου ζωής των υπόλοιπων κατοίκων (πολιτιστικά, γλωσσολογικά, ποσοτικά χαρακτηριστικά), του τρόπου οργάνωσης και παροχής των υπηρεσιών υγείας (Burt & Eklund, 1999), των δεδομένων στάσεων και της συμπεριφοράς κάθε μαθητή σε θέματα γενικής και στοματικής υγείας, των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του σχολείου.

Η Αγωγή Υγείας στο σχολείο απευθύνεται σε ομάδες ατόμων, τα μέλη των οποίων είναι περισσότερο ομοιογενή συγκριτικά με το σύνολο του πληθυσμού της περιοχής.

Κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος Αγωγής σε θέματα Στοματικής Υγείας στα σχολεία θα πρέπει να περιέχονται ορισμένα στοιχεία, όπως πληροφόρηση για την αιτιοπαθογένεια των νόσων του στόματος και τους τρόπους πρόληψης των διαφόρων νοσημάτων της στοματικής κοιλότητας, προσυμπτωματικός προληπτικός έλεγχος, επανεξετάσεις παρεμβάσεων, δημιουργία κατάλληλου, υγιεινού και ευχάριστου περιβάλλοντος στο χώρο του σχολείου. Όταν οι μαθητές καταλάβουν την αναγκαιότητα διατήρησης και προαγωγής της στοματικής τους υγείας και το ρόλο της στη γενικότερη υγεία του σώματος, αυξάνεται η προσοχή τους και η επιθυμία τους για περαιτέρω ενημέρωση και πληροφόρηση, γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι σε θέματα που προάγουν τη στοματική τους υγεία και τη διατήρησή της.

Οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τις σωστές δεξιότητες και με συνεχείς επαναλήψεις θα βοηθήσουν, ώστε οι καινούργιες γνώσεις να γίνουν κτήμα τους. Η προσέγγιση των μαθητών σε θέματα υγείας είναι αποτελεσματικότερη, όταν δημιουργούνται μικρές ομάδες και υπάρχει ενεργητική συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες.

Κατά τη διεξαγωγή ενός προγράμματος Αγωγής σε θέματα που προάγουν την Υγεία στο χώρο του σχολείου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν φυλλάδια και πόστερς στα οποία θα αναγράφονται πληροφορίες για το περιεχόμενο του προγράμματος, συζήτηση μέσα στην αίθουσα, διεξαγωγή παιχνιδιών, πρακτικές εφαρμογές, χρήση βίντεο, χρήση διαδικτύου.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας θα βοηθήσει στη βελτίωση μελλοντικών προγραμμάτων και στη δημιουργία θετικότερου κλίματος μέσα στην τάξη.



## Βιβλιογραφία

- Birkeland, J. M., Haugejorden, O., & Ramm von der Fehr, F. (2000). Some Factors Associated with the Caries Decline among Norwegian Children and Adolescents: Age-Specific and Cohort Analyses. *Caries Res.* 34, 109-116.
- Burt, B., & Eklund, S. (1999). *Dentistry, Dental Practice and the Community*. 5th Edition. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Christiansen, J., Ekstrand, K. R., & Christiansen, M. C. (2000). Evaluation of an Evidence-Based Danish Caries Controlling Program: More than 10 Years' Experience with the Nexó Method. *Caries Res.* 34, 310 (Abstract No 7).
- Craven, R. C., Blinkhorn, A. S., & Schou, L. (1994). A campaign encouraging dental attendance among adolescents in Scotland: the barriers to behaviour change. *Community Dental Health*, 11, 131-134.
- Croucher, R. (1994). Lay perspectives on oral hygiene performance: their use in hypothesis development. *Community Dental Health*, 11, 105-110.
- Ekstrand, K. R., et al. (2000). Two and a Half-Year Outcome of Caries-Preventive Programs Offered to Groups of Children in the Solntsevsky District of Moscow. *Caries Res.* 34, 8-19.
- Hawkins, R. J., et al. (2000). Oral hygiene knowledge of high-risk Grade One children: an evaluation of two methods of dental health education. *Community Dent. Oral Epidemiol.* 28, 336-43.
- Kay, E., & Locker, D. (1998). A systematic review of the effectiveness of health promotion aimed at improving oral health. *Community Dental Health*, 15(3), 132-44.
- Kay, J. E. (1999). Props and Pitfalls in Oral Health Promotion in the Practice. *Dental Update*, 25, 112-16.
- Κοκκινίδης, Π. Α. (1997). Η Ιατρική στο INTERNET- MEDLINE και άλλες βάσεις βιοϊατρικής βιβλιογραφίας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 14 (5), 576-9.
- Kónzel, W., & Fischer, T. (2000). Caries Prevalence after Cessation of Water Fluoridation in La Salud, Cuba. *Caries Res.* 34, 20-25.
- Laiho, M., Honkala, E., Nyssonen, V., & Milen, A. (1993). Three methods of oral health education in secondary schools. *Scand. J. Dent. Res.* 101, 422-7.
- Laloo, R., & Solanki, G. S. (1994). An evaluation of a school-based comprehensive public oral health care programme. *Community Dental Health*, 11, 152-155.
- Milgrom, P., & Weinstein, P. (1993). Dental fears in general practice: new guidelines for assessment and treatment. *Int. Dent. J.* 43 (3 Suppl. 1), 288-93.

- Riordan, J. P. (1995). Secular changes in treatment in a school dental service. *Community Dental Health*, 12, 221-225.
- Ρωμανού-Κούβελα, Α. (1994). Αποτελεσματικότητα τρόπων παρουσίασης προληπτικού προγράμματος σε παιδιά ηλικίας 10 ετών. *Διδακτορική Διατριβή*, Αθήνα.
- Schou, L. (1985). Active-involvement principle in dental health education. *Community Dent. Oral Epidemiol.* 13, 128-32.
- Toy, A. C. (1998). Training your team for change-putting the principles of adult learning into practice. *Br. Dent. J.* 185 (8), 412-416.

# Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Χριστίνα Μίλεση, 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πειραιά

Βασιλική Πασχαλιώρη, 6<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Δάφνης

## Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας ως μέσου διευκόλυνσης της ένταξης και σχολικής ενσωμάτωσης (κοινωνικής – ψυχολογικής – μαθησιακής) των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως τρόπου συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Στόχος της παρέμβασής μας αυτής είναι να αναδείξει πώς – μέσα από τα παραδείγματα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που ενδεικτικά αναφέρουμε – μπορεί να συμβάλει η εκπαιδευτική πολιτική στην «επί ίσοις όροις» αντιμετώπιση της δεύτερης γενιάς μεταναστών στις χώρες υποδοχής.

Ειδικότερα γίνεται αναφορά στα εξής ερωτήματα – θέματα: α) Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ποια μοντέλα εκπαιδευτικών συστημάτων εφαρμόζουν συγκεκριμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) παρουσίαση των μοντέλων από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Γερμανίας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Ελλάδας, γ) ανάλυση των μοντέλων αυτών και δ) προτάσεις.

---

Η κ. Χριστίνα Μίλεση είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψήφια Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η κ. Βασιλική Πασχαλιώρη είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ε.Α.Π.

## Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτική Πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων διακρίνεται σε δύο (2) περιόδους. Κατά την *πρώτη περίοδο*, από της ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (1951) μέχρι το 1971, δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική των Κοινοτήτων. Κατά τη *δεύτερη περίοδο*, η οποία αρχίζει στις 16 Νοεμβρίου 1971 μέχρι σήμερα, παρατηρείται σταδιακά μια θετική πολιτική αλλαγή σε θέματα εκπαίδευσης γενικότερα.

Η συνθήκη του Μάαστριχ για την Ευρωπαϊκή Ένωση, με τις τροποποιήσεις που επέφερε στη Συνθήκη για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, δημιουργεί μια νέα κατάσταση για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών της.

Συγχρόνως η ένταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στον ίδιο Τίτλο με την κοινωνική πολιτική της Κοινότητας προσδίδει στην κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική μια ευρύτερη κοινωνική και πολιτική διάσταση.

Μεταξύ των ευρύτερων στόχων που επιδιώκει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνονται και οι ακόλουθοι (Τσαούσης, 1996, σ. 13-14):

*η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας,  
η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας,  
η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη,  
η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας,  
η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουςών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αποπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας,  
η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των κρατών μελών,  
η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,  
η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή, αφενός με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφετέρου των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων,  
η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού, υπό συνθήκες περιοριζόμενης ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικού ενεργού πληθυσμού,  
η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολο-*

*γίας, που θα καθιστά την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου και σκληρού ανταγωνισμού.*

Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας μπορεί να διακριθεί σε γενική και ειδική (Τσαούσης, 1996, σ. 15). Η *γενική εκπαιδευτική πολιτική* αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο και την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών γενικώς, όποιοι και αν είναι οι φορείς, τα επίπεδα, οι διαδικασίες και ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται. Η *ειδική εκπαιδευτική πολιτική* αφορά ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού (π.χ. μειονεκτούσες ομάδες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κτλ.) ή μέτρα και πρωτοβουλίες που αναφέρονται σε ειδικά θέματα, όπως είναι π.χ. η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (πρόγραμμα *Ευρουδίκη*), η προώθηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ανάπτυξη σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και καινοτόμων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μπορεί επίσης να διακριθεί σε τυπική και άτυπη (Τσαούσης, 1996, σ. 16). Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την Κοινότητα μπορεί να είναι *τυπική* κατά δύο (2) έννοιες: πρώτον, γιατί επιδιώκει σαφείς και συγκεκριμένους στόχους που προβλέπονται από τη Συνθήκη (άρθρα 126 και 127), δεύτερον, γιατί η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται μέσω των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων κάθε χώρας μέλους, που χορηγούν ακαδημαϊκούς και /ή επαγγελματικούς τίτλους σπουδών. *Τυπική* είναι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κυρίως μέσω των προγραμμάτων *Socrates* και *Leonardo Da Vinci* (στο σκέλος της συνεργασίας επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων). *Άτυπη* είναι η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν οδηγούν σε ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τίτλο και που προσφέρονται υπό την εποπτεία κρατικών ή εξουσιοδοτημένων από το κράτος φορέων με αρμοδιότητες συντονισμού και ελέγχου.

### Βασικές έννοιες και ανάλυσή τους

Ως απάντηση στα προβλήματα που ανέκυψαν τις τελευταίες δεκαετίες από την εισροή μεταναστών στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., ήρθε η διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή (ψυχολογική-κοινωνική-μαθησιακή) μαθητών διαφορετικών εθνικοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής.

Μέσα από τη σύντομη περιγραφή των μοντέλων, που ακολουθεί, θα γίνει αντιληπτό κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική ενθαρρύνει ή όχι μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος τη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων.

Τα σχήματα που, κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί από την επιστημονική θεωρία και πρακτική (Μάρκου, 1997, σ. 218-246) συνοψίζονται σε γενικές γραμμές ως εξής:

*Το αφομοιωτικό μοντέλο:* Κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής» (Gordon, 1964, σ. 71, όπως αναφέρεται στο: Μάρκου, 1996α, σ. 6). Στην εκπαιδευτική, δηλαδή, πρακτική έχουμε εφαρμογή μέτρων με στόχο τη γρήγορη απορρόφηση των παιδιών των εθνοτικών / πολιτισμικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Συνεπώς ακολουθείται μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση και προωθείται η «πρωτοκαθεδρία» του κυρίαρχου πολιτισμού.

*Το μοντέλο ενσωμάτωσης:* Εφαρμόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των «άλλων» και αφορά πλευρές που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, παραδόσεις, εορτές, κτλ.) (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 47). Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται περισσότερο λεπτομερή προγράμματα, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στη στάση και νοοτροπία της εκπαιδευτικής πολιτικής.

*Το πολυπολιτισμικό μοντέλο:* Παρουσιάστηκε στη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και την Αυστραλία. Η κυρίαρχη αρχή του, η οποία διαχέεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και βιβλία, είναι ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στο ρατσισμό (Μάρκου, 1996α, σ. 15).

*Το αντιρατσιστικό μοντέλο:* Αναπτύχθηκε γύρω στα μέσα και τέλος της δεκαετίας του '80 και στηρίχτηκε στην έννοια του «θεσμικού ρατσισμού»: δηλαδή στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα, κτλ.) (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ. 44). Για την εξάλειψη του ρατσισμού κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας (Μάρκου, 1996α, σ. 22).

*Το διαπολιτισμικό μοντέλο:* Το συναντούμε στη δεκαετία του '80 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη. Ενώ θεωρείται -κατά κάποιο τρόπο- εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, εντούτοις διαφέρει σημαντικά, γιατί δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθني-

κών/ μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1995, σ. 271· Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50).

Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική δεν αποκλείει, βέβαια, από την αμοιβαία αλληλεπίδραση (interaction) τους εκπαιδευτικούς, εφόσον νοείται «ως επικοινωνία μέσα από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες-διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται καλλιεργώντας την ατομικότητά τους μέσα σε μια σχέση αλληλεπίδρασης» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 46).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική χρησιμοποιούνται αναλυτικά προγράμματα που αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρωση των παιδιών. Για το σκοπό αυτό:

1. Δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) που λειτουργούν ενισχυτικά και παράλληλα με τις «κανονικές τάξεις», αρχικά για παιδιά ομογενών παλινοστούτων και στη συνέχεια και για αλλοδαπούς μαθητές.
2. Λειτουργούν Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) μετά το πέρας των μαθημάτων, για να καλύψουν τις τυχόν αδυναμίες και τα κενά των παιδιών από άλλες εθνογλωσσικές κοινότητες.

Συγχρόνως οργανώνονται δραστηριότητες από πρωτοβουλίες Πανεπιστημιακών Παιδαγωγών, έξω από το σχολικό σύστημα, όπως:

1. Ταχύρρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολλές περιοχές, για την εντατικότερη προπαρασκευή και είσοδο των συγκεκριμένων μαθητών στις «κανονικές τάξεις».
2. Παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού, για να βοηθηθεί σημαντικά αφενός ο αλλοδαπός μαθητής στη βιωματική χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη σωστή και ταχεία εκμάθησή της, αφετέρου ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία με τους αλλόγλωσσους μαθητές του.
3. Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαίδευσης μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια αρχή που βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών, ένα ιδεώδες και όραμα χωρίς σαφή όρια έτσι, ώστε η εφαρμογή της να υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς φορείς ανάλογα με την εκάστοτε κρατική πολιτική. Αυτή η χαλαρή αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικά εκπαιδευτικά μέτρα στον τομέα αυτό από τις τοπικές αρχές και τα σχολεία στα υπό μελέτη κράτη.

## Θεωρία και εκπαιδευτική πολιτική σε Γερμανία, Αγγλία και Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της *Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας* (Ο.Ε.Κ.Δ., 1995, σ. 115-116) δεν είναι ενιαίο, αλλά διαφορετικό σε κάθε ομόσπονδο κρατίδιο, δηλαδή υπάρχουν 16, συνολικά, κρατίδια (Länder), άρα ισάριθμα εκπαιδευτικά συστήματα. Κάθε κρατίδιο έχει δική του «πολιτισμική κυριαρχία», που σημαίνει πως το εκπαιδευτικό του σύστημα έχει αυτόνομη δομή και οργάνωση, υπεύθυνοι δε για την οργάνωση της εκπαίδευσης σε κάθε κρατίδιο χωριστά είναι ο Υπουργός Παιδείας με την τοπική βουλή. Ποικίλα συνταγματικά σώματα όπως η Συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή των Ομόσπονδων Κρατών είναι υπεύθυνα, για παράδειγμα, για την ισότιμη αναγνώριση των πτυχίων των κρατιδίων -παρά τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων- όπως και για την εγγύηση αναγνώρισης όλων των ειδών των πτυχίων σε ολόκληρο το Ομοσπονδιακό Κράτος.

Η βασική δομή εκπαίδευσης (παίρνουμε ως μοντέλο το εκπαιδευτικό σύστημα της Βόρειας Ρηνανίας-Βεσφαλίας, γιατί είναι το πλέον δημοφιλές κρατίδιο στη Γερμανία) είναι η ακόλουθη:

Η στοιχειώδης εκπαίδευση (*Grundschule*) αρχίζει στην ηλικία των 6 ετών και διαρκεί 4 χρόνια.

Μετά τη βασική εκπαίδευση η επιλογή είναι μεταξύ τεσσάρων τύπων της βαθμίδας I και II της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

<i>Το Γενικό Σχολείο</i>	<i>(Hauptschule)</i>
<i>Το Μέσο Σχολείο</i>	<i>(Realschule)</i>
<i>Το Γυμνάσιο</i>	<i>(Gymnasium)</i>
<i>Ενιαίο Λύκειο</i>	<i>(Gesamtschule)</i>

*Το Γενικό Σχολείο* είναι το κύριο σχολείο -απευθύνεται σε όλους-, *το Μέσο ή Πρακτικό* απευθύνεται κυρίως στους μαθητές με μεσαίες και καλές επιδόσεις, *το Γυμνάσιο* στους μαθητές με καλές και πολύ καλές επιδόσεις και τέλος, *το Ενιαίο Λύκειο* δίνει τη δυνατότητα και τεχνικής κατάρτισης.

*Το Γενικό και Μέσο Σχολείο* φτάνει έως την ηλικία των 10 ετών και, μετά από επιτυχή ολοκλήρωση της τάξης, οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βαθμίδας II. Επιπροσθέτως, *το Γυμνάσιο* και *το Ενιαίο Λύκειο* έχουν τάξεις, οι οποίες, όπως στο επίπεδο II της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνουν ηλικίες 11-13 ετών και οδηγούν στο υψηλότερο *Πιστοποιητικό Σπουδών (Abitur)*.



Μετά το *Γενικό και Μέσο Σχολείο*, φυσικά, οι περισσότεροι κλάδοι δίνουν δυνατότητες απόκτησης προσόντων απασχόλησης και/ή υψηλότερα προσόντα όπως το *Fachabitur* (το υψηλότερο Πιστοποιητικό Τεχνικής Εκπαίδευσης) και πανεπιστημιακή εγγραφή.

Σήμερα ο πολιτικός εκπαιδευτικός διάλογος συζητά τη μείωση της σχολικής παρακολούθησης που οδηγεί στο *Abitur* από τα 13 στα 12 έτη. Τώρα πλέον που η Γερμανία έχει περισσότερα κρατίδια, συζητιέται να ελαττωθεί ο χρόνος φοίτησης, εφόσον σε μερικά από τα «καινούρια» κρατίδια η πιστοποίηση για την είσοδο στα Πανεπιστήμια δίνεται μετά τα δώδεκα, σε σχέση με τα 13 έτη στα «παλαιά» κρατίδια (Ο.Ε.Κ.Δ., 1995, σ. 116).

Σ' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα (με παραλλαγές ανά κρατίδιο) καλούνται να φοιτήσουν οι μαθητές από άλλες εθνογλωσσικές κοινότητες. Οι Γερμανοί ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, την πολιτική *ενσωμάτωσης* των παιδιών των μεταναστών στα γερμανικά σχολεία και τη γερμανική κοινωνία.

Από το 1980 και έπειτα η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πήρε τη θέση της «ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης», πρότεινε λύσεις πιο συστηματικές και πιο τεκμηριωμένες (Νικολάου, 2000α, σ. 157). Για το σκοπό αυτό:

1. Έχουν δημιουργηθεί *προπαρασκευαστικές τάξεις* για τα παιδιά που δεν κατέχουν τη γλώσσα και αποσκοπούν στην προετοιμασία τους για την ενσωμάτωσή τους σε «κανονικές» γερμανικές τάξεις.
2. *Διγλωσσικές τάξεις* με παιδιά μεταναστών στο γερμανικό σχολείο. Το πρόγραμμα των τάξεων είναι ενιαίο και κατά τα 2/3 στη μητρική γλώσσα των μεταναστών (στις κατώτερες τάξεις) και κατά το 1/3 γερμανόγλωσσο (στις ανώτερες) (Πουλοπούλου – Έμκε, 1986, σ. 413· Κασιμάτη, 1984, σ. 68-69).
3. Λειτουργούν *Τμήματα Μητρικής Γλώσσας* (ΤΜΓ) πρωινά και απογευματινά, τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια, που ποικίλλουν στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο από περιοχή σε περιοχή και από Τμήμα σε Τμήμα (από τα Τμήματα, π.χ. το ένα τρίτο έχει Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ) 2-4 ώρες τη βδομάδα, ενώ τα υπόλοιπα από 5 έως και 8 ώρες). Στα ομόσπονδα κρατίδια το ΜΜΓ – δηλαδή το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας και Στοιχείων Πολιτισμού της κοινωνίας καταγωγής- δεν υπόκειται στη γερμανική εποπτεία, αλλά σ' εκείνη των διπλωματικών αντιπροσωπειών των χωρών προέλευσης, κατά συνέπεια το μάθημα είναι έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής (Υπ.Ε.Π.Θ., 2000, σ. 8-9). Τα Τμήματα αυτά δε συμπίπτουν με την τάξη και ηλικία των μαθητών που φοιτούν ταυτόχρονα στο κανονικό γερμανικό σχολείο: μαθητές μπορεί να φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ) σε «κατώτερη» τάξη απ' ό,τι στο γερμανικό σχολείο (βλ. πίν. 1).

Σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες ή, για παράδειγμα, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τα περισσότερα από τα ομόσπονδα κρατίδια πολύ μικρό ενδιαφέρον έδειξαν για τις εξωτερικές επιρροές και έτυχαν μικρής αποδοχής οι όποιες νεωτερικές ιδέες από το εκπαιδευτικό πολιτικό έδαφος. Έχουν πολύ δρόμο να διανύσουν ακόμα, για να καλύψουν τομείς όπως: τύπους «ανοιχτής» μάθησης ή προσανατολισμένους μέσα από σχέδια εργασίας, όπως και τα γνωστικά κοινωνικά και πρακτικά αποτελέσματα που συντελούνται μέσα από τη *συνεργατική*, ανεξάρτητη μάθηση (Ο.Ε.Κ.Δ., 1995, σ. 129).

Πίνακας 1 Μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής στη Γερμανία

Χώρα	Μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής	Εκπαιδευτικά μέτρα
Γερμανία	Ενσωμάτωση δια της αλληλεπίδρασης	<p><i>Προπαρασκευαστικές τάξεις</i> για μη κατόχους της γερμανικής γλώσσας. Στόχος η προετοιμασία μαθητών για την ενσωμάτωση στις γερμανικές τάξεις.</p> <p><i>Διγλωσσικές τάξεις</i> στο γερμανικό σχολείο. Λειτουργούν με ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων: κατά τα 2/3 στη γλώσσα της χώρας καταγωγής (κατώτερες τάξεις), κατά το 1/3 στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (ανώτερες τάξεις).</p> <p><i>Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (TMΓ)</i>: Πρωινά και απογευματινά. Διδάσκονται το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ) και τα Στοιχεία Πολιτισμού της κοινωνίας καταγωγής. Ποικίλλουν στο διδακτικό χρόνο.</p>

Το εκπαιδευτικό σύστημα του *Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας* διακρίνεται κυριολεκτικά σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα: *της Αγγλίας και Ουαλίας, της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας* (Μαρκόπουλος, 1990, σ. 143). Η νομική βάση κάθε συστήματος είναι διαφορετική. Ο νόμος του 1944 (Education act 1944) με τις τροποποιήσεις που ψηφίστηκαν αργότερα καθορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και Ουαλίας.

Οι παραδόσεις των συστημάτων εκπαίδευσης διαφέρουν, γιατί το καθένα αναπτύχθηκε κάτω από διαφορετικές πολιτικοοικονομικές συνθήκες και παρά τις κάποιες ομοιότητές τους, το κάθε σύστημα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά.

Η βασική δομή και οργάνωση της εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι η εξής (Μαρκόπουλος, 1990, σ. 145-146):

Η *προσχολική αγωγή* είναι εθελοντική και προσφέρεται για την 2-5 ετών ηλικία, στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι για τα παιδιά ηλικίας 5 μέχρι 16 ετών και περιλαμβάνει τη φοίτηση σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας διακρίνονται σε δυο ή τρεις κύκλους: ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τους μαθητές ηλικίας 5 – 7 ετών και ονομάζεται "*Infant School*" και "*Junior School*", ο δεύτερος κύκλος, περιλαμβάνει τις ηλικίες 8-11 ετών. Μερικές τοπικές διοικήσεις περιέλαβαν μία βαθμίδα της ηλικίας των 8-13 ετών με την ονομασία "*Middle School*".

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει τριών (3) ειδών σχολεία: το *Grammar School*, το *Modern School* και το *Technical School*, στα οποία εισάγονται τα παιδιά από την ηλικία των 11 ετών, ύστερα από εξετάσεις (βλ. πίν. 2).

Πίνακας 2 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία							
Προ- σχολική	Πρωτοβάθμια				Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια		Τριτο- βάθμια
	2-5	5-7	8-11	8-13	11-16		
Ηλικία	2-5	5-7	8-11	8-13	11-16		
Είδος	Εθελοντική	Infant School	Junior School	Middle School (εφαρμόζεται από τοπικές διοικήσεις)	Grammar School	Modern School	Technical School
Τρόπος εισαγωγής					Μετά από εξετάσεις		

Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας λειτουργούν πέντε (5) μέρες την εβδομάδα (Δευτέρα – Παρασκευή) από τις 8.45 το πρωί μέχρι τις 3 – 4 το απόγευμα με διακοπή μιας ώρας περίπου για το μεσημβρινό φαγητό των μαθητών, που συνήθως το παίρνουν στο σχολείο.

Στη Βρετανία το ζήτημα των «διαφορετικών» (Ε.Α.Π., 2001, σ. 17) παιδιών τίθεται ως κοινωνικό πρόβλημα τη δεκαετία του 1960, παρ' όλο που η μετανάστευση, από ευρωπαϊκές χώρες, χρονολογείται δεκαετίες πριν. Αυτή την περίοδο τονίζεται η σημασία της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας ως *δεύτερης γλώσσας* για τους μετανάστες και τις μειονότητες, μετά από πολυάριθμες μελέτες των συνθηκών και των πεπραγμένων στη σχολική εκπαίδευση και των εμπειριών από την εποχή της αποικιοκρατίας.

Σε αυτή τη φάση η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται και προωθεί την *αφομοιωτική ιδεολογία*. Το σχολείο είναι μονοπολιτισμικό, οφείλει να μεταδώσει σε όλους μία κοινή παιδεία, την επίσημη γλώσσα και κουλτούρα, διαμορφώνοντας

πολίτες ικανούς να ενταχθούν σε μια κοινωνία «όπου όλοι έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο «ίσης και κοινής αντιμετώπισης όλων», οι ιδιαίτερες αξίες και πολιτισμικές αναφορές των μαθητών δεν έχουν θέση στην επίσημη εκπαίδευση. Η έννοια της *αφομοίωσης* χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στόχος είναι η περιθωριοποίηση ή εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων: τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να μάθουν καλά την αγγλική γλώσσα, να προσαρμοστούν στις αξίες και στους επίσημους πολιτισμικούς κώδικες, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην αγγλική κοινωνία. Καλούνται λοιπόν να γίνουν «*μαθητευόμενοι Λευκοί*» (Ε.Α.Π., 2001, σ. 18) μην έχοντας άλλη επιλογή. Η έμφαση δίνεται, ως εκ τούτου, στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, περιθωριοποιώντας τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Παράλληλα, επιχειρείται η «*ισομερής*» κατανομή των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία, γεγονός που συναντά την αντίσταση των εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο και αποτυγχάνει.

Στα 1980, το ενδιαφέρον στην Αγγλία επικεντρώνεται στην «*εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού*» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 77) (racism awareness training) και στην «*αντιρατσιστική εκπαίδευση*» (antiracist education). Αργότερα συνειδητοποιήθηκαν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών εντονότερα και το ενδιαφέρον προσανατολίζεται πλέον στους πολιτισμούς καταγωγής, χωρίς παράλληλα να επέλθει κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία (βλ. πίν. 3).

Πίνακας 3 Μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής στην Αγγλία

Χώρα	Μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής	Εκπαιδευτικά μέτρα
Αγγλία	Αντιρατσιστικό με τάσεις ενσωμάτωσης (integration)	1960: Καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας 1970: Διαπολιτισμική αγωγή 1980: Αντιρατσιστική Εκπαίδευση 1990: Αντιρατσιστικό μοντέλο με «τάσεις ενσωμάτωσης»

Σε αντίθεση με άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες στην Αγγλία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην *αντιρατσιστική παιδεία* και ο ρατσισμός θεωρείται μείζον πρόβλημα για τη χώρα. Όσοι έχουν ασχοληθεί με το θέμα αντιπαραθέτουν στην πολυπολιτισμική αγωγή μια *αντιρατσιστική αγωγή* και υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός αντιμετωπίζεται από την πολυπολιτισμική αγωγή ως προϊόν αρνητικών στάσεων ή άγνοιας και όχι ως δομικό πρόβλημα που είναι σύμφυτο με τις κυρίαρχες δομές της κοινωνίας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αρχικά εκδήλωνε έντονες *αφομοιωτικές* και «*συμμορφωτικές*» πιέσεις (Μάρκου, 1996β, σ. 29). Τα τελευταία χρόνια

–ειδικότερα από το 1995 και έπειτα– ακολουθεί μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Με τον όρο «ένταξη» δεν εννοούμε την παθητική διαδικασία που συναρτάται άμεσα με την αφομοίωση του μετανάστη, αλλά «την ενεργητική διαδικασία μεταλλαγής της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγει ο ίδιος» (Μουσούρου, 1991, σ. 113).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων πραγματοποιούνται από ποικίλους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς φορείς διεργασίες, όπως:

*Από το Υπ.Ε.Π.Θ. (και σε συνεργασία με διοικητικούς και επιστημονικούς φορείς του):*

1. Με τις διατάξεις του Ν. 2413/96 που αφορά την «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», μετατρέπονται τα δημόσια σχολεία σε *σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (άρθρα 34 και 35) στα οποία «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (άρθρο 34 παρ. 2). Στα σχολεία αυτά χρησιμοποιούνται δίγλωσσα προγράμματα με πρώτη γλώσσα την *αγγλική* ως μέσο συνεννόησης και όχι την *ελληνική*.
2. Καθιερώνεται ο θεσμός των *Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)* ως παράλληλων βοηθητικών τάξεων και των *Φροντιστηριακών Τάξεων (Φ.Τ.)* με το Ν. 1404/1983 άρθρο 45 «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοσούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών». Με το άρθρο 2 του Ν. 1894/1990 προστίθεται στη διάταξη «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» και με την υπουργική απόφαση Φ. 2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ 930 τ. β΄ 14-12-1994, ρυθμίζεται η φοίτηση και αλλοδαπών μαθητών από μερικούς μήνες έως και δύο (2) διδακτικά έτη. Σήμερα η ίδρυση και λειτουργία των *Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)* και των *Φροντιστηριακών Τάξεων (Φ.Τ.)* καθώς και επιμέρους θεμάτων, που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ρυθμίζονται από την αρ. Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-1999 απόφαση του Υπουργού Παιδείας με την έκδοση της οποίας παύει να ισχύει η προηγούμενη.
3. Εκπονούνται διαπολιτισμικά προγράμματα με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

*Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:*

1. Συγγράφονται *ειδικά εγχειρίδια* από ομάδες εκπαιδευτικών τόσο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) όσο και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας των «ζωντανών γλωσσών», που αποτελούν το αναγκαίο διδακτικό υλικό για τις *Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)* και τα *Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)*. Περιλαμβάνονται βιβλία για δύο επίπεδα μαθητών, αρχα-

ρίων - Α' επιπέδου και προχωρημένων - Β' επιπέδου: για αρχαίους μικρών (Β' - Γ') τάξεων και μεγάλων (Δ' - Ε' - ΣΤ') τάξεων. Στους *αρχαίους των μεγάλων τάξεων* προσφέρονται για διδασκαλία τα βιβλία του μαθητή: «*Ανοίγω το Παράθυρο 1*» (τεύχη α' και β') συνοδευόμενα από τα τετράδια εργασιών του μαθητή (ένα για κάθε τεύχος) και το βιβλίο για το Δάσκαλο και το «*Γεια σας, παιδιά*» β' τεύχος, Τμήμα Β' του Π.Τ.Π. Ιωαννίνων με το αντίστοιχο τετράδιο εργασιών και βιβλίο του Δασκάλου, που έχουν συγγραφεί για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας.

Στους *προχωρημένους* τα βιβλία «*Ανοίγω το Παράθυρο 2*» (τεύχη α' και β'), «*Μαθαίνω Ελληνικά 2*» (τεύχη α' και β') και βιβλίο του Δασκάλου, που έχει συγγραφεί για τα ελληνόπουλα της Αμερικής.

Συγχρόνως διδάσκονται, για γνωριμία με τον πολιτισμό της Ελλάδας και την Ιστορία της, τα εγχειρίδια «*Ελληνικός Πολιτισμός 1*» και «*Ελληνικός Πολιτισμός 2*» (με τα τετράδια εργασιών).

2. Παράλληλα συντάσσεται *Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής* σε παλινοστούντες μαθητές.
3. Για τη μεθόδευση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα, εκδίδονται *φυλλάδια με οδηγίες για επιλογή της ύλης* από τα σχολικά εγχειρίδια «*Νεοελληνική Γλώσσα*» και προτάσεις για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Μάρτιος 1999). Για τον ίδιο σκοπό και για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών εκδίδεται και τρίτο *φυλλάδιο με τα προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης* παιδιών παλινοστούντων ομογενών (Μάρτιος 1999).
4. Σε σύντομο χρονικό διάστημα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) πρόκειται να εισαγάγει καινοτόμα προγράμματα για νέα προσέγγιση στους τρόπους διδασκαλίας. Το καινούριο στοιχείο είναι ότι εισάγει στην υποχρεωτική εκπαίδευση την παράμετρο της *διαθεματικής προσέγγισης*. Είναι ένας τρόπος για να διατηρηθεί η αυτονομία των μαθημάτων, ενώ ταυτόχρονα συνδέονται και οριζόντια μεταξύ τους μέσα από διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες (καλύπτοντας ένα 10% του χρόνου στο τέλος κάθε ενότητας), προσφέροντας στο μαθητή τη δυνατότητα ολιστικής μάθησης.
5. Εφαρμόζεται πιλοτικά και επεκτείνεται σε χιλιάδες σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το Πρόγραμμα της *Ενέλικτης Ζώνης (E.Z.)*, μια μορφή διαθεματικής προσέγγισης, όπου καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων και τη θέση τους παίρνει ένα θέμα ή ζήτημα (το οποίο προϋποθέτει την εφαρμογή ενεργητικών, συνεργατικών, διεπιστημονικών *σχεδίων εργασίας* - "project"). Πάνω στη νέα φιλοσοφία, η οποία συνδέεται με βιώματα της καθημερινής πολυδιάστατης κοινωνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, θα γραφτούν όλα τα καινούρια βιβλία για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

*Από άλλους φορείς:*

Υπάρχουν και άλλοι φορείς οι οποίοι ασχολούνται με θέματα εκπαιδευτικής στήριξης μειονοτικών / εθνοπολιτισμικών ομάδων, όπως το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.), η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), κ.ά. (Νικολάου, 2000β, σ. 116-117), η οποία μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

## Προτάσεις

Μελετώντας την εκπαιδευτική πολιτική συγκεκριμένων παραδειγμάτων κρατών - μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, καταλήγουμε σε προτάσεις που αφορούν στη λήψη μέτρων για τη βελτίωση και προώθηση των στόχων και σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο.

Ως εκ τούτου προτείνουμε:

Τη διαμόρφωση ενός «οικουμενικού, εκπαιδευτικού» φορέα, ενός δυναμικού συστήματος αξιών (Μπουζάκης, 1989, σ. 84), ο οποίος θα είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και προκλήσεις της πολυπολιτισμικής, πολυδύναμης κοινωνίας.

Την επέκταση και μετεξέλιξη των θέσεων Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε τομείς που θα ειδικεύουν «δασκάλους μεταναστών» (Μπουζάκης, 1989, σ. 86), οι οποίοι θα διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό σύστημα.

Τη δημιουργία *Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΜ)* και στην Ελλάδα.

Την *εισαγωγική περιφερειακή επιμόρφωση* των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργεί στην αρχή κάθε διδακτικού έτους σε πενήνήμερη βάση υποχρεωτικά για τους δασκάλους των *Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.) - Φροντιστηριακών Τάξεων (Φ.Τ.)* και προαιρετικά για όσους από τους λοιπούς εκπαιδευτικούς το επιθυμούν. Συγχρόνως μπορεί να θεσπιστεί και κάποια άλλης μορφής ενδοσχολική επιμόρφωση, αφού έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν η επιμόρφωσή τους να πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας για πιο άμεση και ουσιαστική επαφή με τους αλλοδαπούς μαθητές. Η ενημέρωση θα είναι ουσιαστική, δηλαδή θα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μάχιμου εκπαιδευτικού με παράλληλη γνώση και χρήση του υπάρχοντος διδακτικού διαπολιτισμικού υλικού (ειδικότερα του υλικού κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας).

Την αναμόρφωση του ελληνικού σχολείου από κλειστό σύστημα μετάδοσης στενών γνώσεων σε «ανοιχτό σχολείο» συνεργασίας και ενημέρωσης (σε

θέματα σχετικά με τους στόχους του και τη λειτουργία του). Με αυτό τον τρόπο θα αποτελέσει τον αναγκαίο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών και την τοπική κοινότητα.

Τη θέσπιση του δεύτερου δασκάλου «συνεργάτη», γνώστη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, ο οποίος παράλληλα και ισότιμα με το δάσκαλο της κανονικής τάξης θα ενεργεί ενισχυτικά και υποστηρικτικά σε μαθητές γνώστες της μητρικής τους γλώσσας.

Το διορισμό κατ' επιλογή από αρμόδιους φορείς του Υπ.Ε.Π.Θ. *σχολικών συμβούλων διαπολιτισμικής αγωγής* (ανάλογος θεσμός με αυτόν του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής) ειδικά εκπαιδευμένων και καταρτισμένων σε θέματα μετανάστευσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, έκδοση 2<sup>η</sup>. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση, παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Κάτοικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το διαφορετικό, πρόλογος: Β. Αλεξίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκόπουλος, Α. (1990). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών – Μελών*. Θεσσαλονίκη.
- Μάρκου, Π. Γ. (1996α). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Π. Γ. (1996β). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.– Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Τόμος Ι. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μουσουρού, Α. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.



- Μπουζάκης, Σ. (1989). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000α). *Διαπολιτισμική – Αντισταθμιστική Εκπαίδευση* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε. – Μ.Δ.Δ.Ε.
- Νικολάου, Γ. (2000β). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Organization For Economic Co-operation And Development (O.E.C.D.), (1995). *Performance Standards in Education – In Search Of Quality*. France: O.E.C.D.
- Πουλοπούλου-Έμκε, Η. (1986). *Προβλήματα Μετανάστευσης – Παλινοόησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (I.M.E.O.), Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (Ε.ΔΗ.Μ.).
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπ.Ε.Π.Θ., (2000). *Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα τμήματα μητρικής γλώσσας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

# Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Βασίλειος Α. Πανταζής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

*Η παρουσία μαθητών και μαθητριών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει, ως αναγκαίο, ένα νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου. Το εθνικά σχεδιασμένο σχολείο λόγω της αλλαγής του σχολικού πληθυσμού πρέπει να μεταμορφωθεί ή καλύτερα να συμπληρωθεί μέσω νέων μορφών διαφοροποίησης εντός των σχολείων και νέων σχολικών μοντέλων. Δεν πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μοντέλο, το οποίο θα λειτουργεί πέρα από το μέχρι τώρα υπάρχον σχολείο, αλλά για μια εσωτερική μεταρρύθμιση του ήδη υπάρχοντος ελληνικού εθνικού σχολείου. Η μελέτη και εφαρμογή των περισσότερο διαδεδομένων παγκοσμίως τεσσάρων μοντέλων της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής - Montessori-Παιδαγωγική, Freinet-Παιδαγωγική, Jenaplan-Παιδαγωγική και Daltonplan-Παιδαγωγική - θα μπορούσε να συμβάλει στην πραγματοποίηση του παιδαγωγικού αυτού σκοπού στα ελληνικά σχολεία.*

## Εισαγωγή

Στην Ελλάδα υπάρχουν δυο «ιστορικές μειονότητες» (Δαμανάκης, 2002, σ. 89), η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων. Σ' αυτές τις δυο εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες προστέθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 νεότερες, όπως εκείνες των Πολωνών, Πακιστανών, Αλβανών, Φιλιππινέζων κτλ.. Τα άτομα από ξένες χώρες, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα, προσεγγίζουν το 1.000.000 (βλ. Αθανασίου, 2001, σ. 16· Μαρβάκης κ.ά., 2001·

---

*Ο κ. Βασίλειος Α. Πανταζής είναι Διδάκτωρ Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Χαϊδελβέργης, διδάσκων στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

Δαμανάκης, 2002, σ. 89). Αν σε αυτές τις εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες προσθέσουμε και τους ομογενείς παλιννοστούντες, τότε διευρύνεται κατά πολύ ο κοινωνικοπολιτισμικός χώρος της Ελλάδας. Παλαιότερες και κυρίως νεότερες εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες συνετέλεσαν στο να γίνει η ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία δεν άφησαν ανεπηρέαστο το ελληνικό σχολείο. Το 10% και περισσότερο των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων, έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (βλ. Δαμανάκης, 2002, σ. 49 - 56). Καθένας, ο οποίος ασχολείται με την ελληνική εκπαίδευση μπόρεσε να διαμορφώσει άποψη, αλλά σε κάθε περίπτωση διαφορετική για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Παρά την πολιτισμική αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού είναι εκπληκτικό ότι σκέψεις για κίνητρα μάθησης, δημιουργικότητα ή ατομικότητα των μαθητών έχουν γίνει ακόμα και τώρα σε μικρό βαθμό αποδεκτές στην πράξη στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία.

Η διεξαγωγή του μαθήματος χαρακτηρίζεται, συνήθως, από δασκαλοκεντρισμό (Damanakis, 1998, σ. 107 - 110), η ενεργός συμμετοχή των μαθητριών και μαθητών φαίνεται να είναι δευτερεύον ζήτημα. Τον όρο «*Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης*» χρησιμοποιεί κάποιος στην ελληνική σχολική πραγματικότητα πολύ σπάνια. Σε τάξεις με μαθητές από άλλα έθνη, εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες και διαφορετική μητρική γλώσσα ακούγεται συχνά, στην αντιπαράθεση για διαφορετικές μεθόδους, η επίκληση για βοήθεια στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα παιδιά των μεταναστών, που φοιτούν στο ελληνικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο, δε χρειάζονται μια «ιδιαιτέρη διδακτική», ένα «ιδιαιτέρο σχολείο». Το διδακτικό-μεθοδικό ζήτημα λόγω και της πολιτισμικής αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να ξεπεραστεί μέσω των αρχών και απόψεων της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης.

Η μελέτη των περισσότερο διαδεδομένων παγκοσμίως τεσσάρων μοντέλων της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής - Montessori-Παιδαγωγική, Freinet-Παιδαγωγική, Jenaplan-Παιδαγωγική και Daltonplan-Παιδαγωγική - θα μπορούσε να συμβάλει στην πραγματοποίηση του παιδαγωγικού σκοπού στα ελληνικά σχολεία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βασίζεται στην αυτενέργεια και αυτοπροσδιορισμό, χωρίς να αποκλίνει από την αναγκαιότητα μιας διδακτικής-μεθοδικής βάσης, που στοχεύει στη σχολική μάθηση και λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου στην Ελλάδα.

Με τα προαναφερθέντα μεταρρυθμιστικά μοντέλα είναι συνδεδεμένες παιδαγωγικές αρχές όπως *αυτενέργεια, αυτομόρφωση και αυτοαγωγή, αυτονομία, υπευθυνότητα, αυτοδύναμη και αυτόνομη μάθηση, ένταξη και κοινωνική μάθηση*. Κύριο μέλημά τους είναι να βοηθηθεί το αναπτυσσόμενο άτομο στην εξέλιξη του

ως αυτοδύναμης προσωπικότητας και στην καλλιέργεια της ατομικότητάς του.

Η προσαρμογή του σχολείου στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά και οικονομικά δεδομένα καθώς και η εξέλιξή του εμπεριλαμβάνει κατ' αρχήν τη συμμετοχή και πλήρη αποδοχή των εκπαιδευτικών, γονέων και επίσης των μαθητών. Είναι αυτοί, που στο πνεύμα ενός αυτοπροσδιορισμού μπορούν και πρέπει να συντελέσουν στην περαιτέρω εξέλιξη του «δικού» τους σχολείου. Ερμηνεύοντας κάποιος αυτή την προϋπόθεση γίνεται σαφές ότι η σχολική εξέλιξη δεν αναφέρεται μόνο στη μορφή ενός μεμονωμένου σχολείου, αλλά απαιτεί μια δομική *εσωτερική αλλαγή* του συνόλου των σχολείων του κράτους.

Οι παρακάτω αναπτύξεις έχουν ως αφετηρία ότι οι αρχές των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών μοντέλων μπορούν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές, ως παιδαγωγικά κριτήρια, για μια διδασκαλία προσανατολισμένη στο μαθητή (βλ. Πανταζής, 1997) και γενικώς για μια σύγχρονη σχολική εξέλιξη, υπό την προϋπόθεση να δημιουργηθούν πρώτα οι συνθήκες αυτές, που θα συμβάλλουν σε μια καλύτερη δυνατή ανάπτυξη όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

## 1. Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης

Παρατηρώντας κάποιος τις τελευταίες δεκαετίες την εξέλιξη ορισμένων μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων σε πολλές χώρες της Ευρώπης και Αμερικής μπορεί να διαπιστώσει μια νέα αφύπνιση του ενδιαφέροντος σε μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά μοντέλα (βλ. Lenhart, 2001). Πολλοί γονείς επιθυμούν για τα παιδιά τους ένα μεταρρυθμιστικό σχολείο, εκπαιδευτικοί θέλουν να εφαρμόσουν στα σχολεία τους, στις τάξεις τους, μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά μοντέλα και επιπλέον, όλο και πιο συχνά, γίνεται λόγος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για μια «Παιδαγωγική από το παιδί» (Pädagogik vom Kinde aus) (βλ. Böhm, 1993· Böhm, 1995· Lenhart, 2001). Δεν πρέπει να θεωρούμαστε με κανένα τρόπο «αναχρονιστές», όταν μιλούμε για μια επίκαιρη κοινωνική και παιδαγωγική εξελικτική τάση.

Από πού προέρχονται όμως αφενός ο ενθουσιασμός ενός μεγάλου παιδαγωγικού κοινού που στηρίζεται σε διδακτικά μοντέλα και εκπαιδευτικά σχέδια αυτής της ονομαζόμενης Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης και αφετέρου η εστίαση της προσοχής πολλών εκπαιδευτικών, που ταλαιπωρούνται από τα καθημερινά προβλήματα στο σχολείο, στις αρχές της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα στις μεθόδους αγωγής της, ρωτά ο Winfried Böhm (1995) και συνεχίζει: *Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει ότι η Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης δεν είναι συλλογισμός και πραγματικότητα του σήμερα* (Böhm, 1995, σ. 10). Η Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης (Reformpädagogik) στα Γερμανικά ή Προο-

δευτική Παιδαγωγική (progressive pedagogy) στα Αγγλικά είναι μια αυτοδύναμη περίοδος της Παιδαγωγικής από το 1900 μέχρι περίπου το 1938, συνδεδεμένη με τα ονόματα μεγάλων Παιδαγωγών, όπως π.χ. Ovide Decroly, Adolfo Ferriere, Paul Geheeb, Gelestin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen, Paul Oestreich, Helen Parkhurst, John Dewey, Henry Morris, Rudolf Steiner, για να αναφέρουμε μερικούς. Η Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης είναι: «Χιόνι του προηγούμενου αιώνα» (*Schnee vom vergangenen Jahrhundert*), σύμφωνα με τον τίτλο ενός βιβλίου, που εκδόθηκε το 1993 (Böhm, 1993). Ο υπότιτλος αυτού του βιβλίου παραπέμπει σαφώς στο μέλλον: Υπόσχεται «νέες προοπτικές της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης» (*neue Aspekte der Reformpädagogik*). Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι βασικές αρχές της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης όπως: αυτενέργεια, αυτοπροσδιορισμός, αυτοδυναμία, υπευθυνότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη κ.ά. είναι σήμερα εκπαιδευτικοί σκοποί.

Πρέπει να στραφούμε σε αυτή τη συνάρτηση, με την επιθυμία να μεταφέρουμε το κύριο μέλημα της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης - τον προσανατολισμό της στην παιδική ανάπτυξη ως Παιδαγωγικής για το παιδί - στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του παρόντος, προσαρμοσμένη στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα και στις ανάγκες του σημερινού παιδιού, αλλά έχοντας πάντα αφητηρία τις αρχές των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών μοντέλων. Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την «προσαρμοσμένη» μεταφορά των αρχών της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης στη σημερινή σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι η βαθιά και εκτενής μελέτη των πρωτότυπων αντιλήψεων των μοντέλων αυτών. Πριν γίνουν αυτά και οι αρχές τους βιώματα για τα παιδιά του σήμερα, για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται απαραίτητη η γνώση των βασικών αρχών και των δυνατοτήτων πρακτικής εφαρμογής τους.

Montessori-Παιδαγωγική, Freinet-Παιδαγωγική, το Jenaplan σύμφωνα με τον Peter Petersen, το Daltonplan σύμφωνα με την Helen Parkhurst προσφέρουν σαφείς και ευέλικτες μορφές διδασκαλίας: Ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του κάθε σχολείου δημιουργούν τις βάσεις για παιδαγωγική εργασία στο σχολείο ή αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη ενός προσαρμοσμένου ή νέου διδακτικού μοντέλου. Και στις δύο περιπτώσεις η εφαρμογή ενός από αυτά τα μοντέλα προϋποθέτει τη συστηματική μελέτη του και διαρκή στοχασμό, είτε μπορεί το επιλεγόμενο παιδαγωγικό μοντέλο να εφαρμοστεί στο σχολείο είτε ο επιλεγόμενος δρόμος οδηγεί στο σκοπό.

Η άποψη ότι τα μοντέλα αυτά δεν είναι νέα και ότι πρόκειται για μια αναγέννηση μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων, δεν μπορεί να ισχύει τότε, αν η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική εκλαμβάνεται ως βάση μιας σύγχρονης σχολικής εξέλιξης. Ένα άνοιγμα του σχολείου στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του, που βασιζέται και είναι προσανατολισμένο σε κάποια μεταρρυθμιστική

παιδαγωγική κατεύθυνση, δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα. Επίσης, το ίδιο ισχύει και για ένα άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω στο πνεύμα και σύμφωνα με τις ιδέες μιας Community Education. Επιπλέον, είναι δεδομένο ότι οι περισσότερες ιδέες στον τομέα της Παιδαγωγικής δεν είναι πραγματικά νέες.

Για να προσεγγίσουμε το στόχο ενός, σύμφωνα με τις αρχές της αυτοτέλειας και του αυτοπροσδιορισμού διαμορφωμένου σχολείου, δεν είναι αναγκαία μια σχολική μεταρρύθμιση - στο πνεύμα της επαναφοράς μιας κατάστασης σύμφωνα με παλαιά πρότυπα - ή μια σχολική μεταρρύθμιση από «πάνω». Ορθότερο, χρειαζόμαστε προϋποθέσεις και δυνατότητες για μια *σχολική εξέλιξη*, η οποία αντιστοιχεί στις αρχές των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών μοντέλων.

## 2. Διαπολιτισμική αγωγή στη βασική εκπαίδευση

### *Εννοιολογικές ερμηνείες*

Με την έννοια διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι συνδεδεμένη καμία μεμονωμένη προσέγγιση, αρχή. Πολύ περισσότερο εκπλήττει, κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, το γεγονός ότι ανάλογα με το συγγραφέα και το πρόγραμμα τονίζονται εν μέρει όμοια ή διαφορετικά βασικά σημεία και βασικές αρχές (βλ. Auernheimer, 1990).

Η διαπολιτισμική αγωγή νοείται, σύμφωνα με την Pommerin, ως: [...] η *παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Είναι συμβολή στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση με τη λύση των συγκρούσεων. Βασίζεται στην παιδοκεντρική Παιδαγωγική, που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή, αυτενέργεια, αυθορμητισμός και υπολογισμός των ατομικών διαφορών. Ξεκινάει από μια διεγερμένη πολιτισμική έννοια. Αναφέρεται στη συνοικία, προσανατολίζεται στην πράξη και επιδέχεται εμπειρίες* (στο: Πανταζής, 1999, σ. 156). Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται και στα μέλη της πλειονότητας και στα μέλη των μειονοτήτων.

Επίσης, ως πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται:

Σε επίπεδο περιγραφής της πραγματικότητας η ύπαρξη μιας εθνοτικής, πολιτισμικής πολλαπλότητας και ανομοιογένειας.

Σε κανονιστικό προσανατολιστικό επίπεδο, η ισότιμη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες.

Σε επίπεδο κριτικής, η έννοια «πολυπολιτισμική κοινωνία» στρέφεται κατά των φραγμών, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού (Pantazis, 2002, σ. 32).

Η διαπολιτισμική αγωγή αγωνίζεται για την ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Εισηγείται τη διεργασία διαλλαγής των διαπολιτισμικών συγκρούσεων απ' όλες τις ομάδες που συμμετέχουν σ' αυτές. Μια τέτοια διεργασία είναι δυνατή, εφόσον έχει επιτευχθεί η συνειδητοποίηση των συγκρούσεων.

Επιπλέον, η επιλογή των θεμάτων πρέπει να γίνεται με βάση τι συμβαίνει στην πόλη, στο χωριό, στις παιδικές χαρές και μέσα στη σχολική τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες των μαθητών.

### 2.1. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής στη βασική εκπαίδευση

Τα παρακάτω σημεία μπορούν να αποτελούν τις θεωρητικές και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές της διαπολιτισμικής αγωγής στη βασική εκπαίδευση:

1. Η διαπολιτισμική αγωγή στη βασική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με ή όχι μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αφορούν όλους τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μεταξύ αυτών θεωρούνται: επικοινωνιακή ικανότητα, συναναστροφή με το «ξένο» και δημιουργικές ικανότητες για τη σύνδεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων και για την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις.
2. Η διαπολιτισμική αγωγή εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμόζεται μόνο σε γιορτές ή οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς την κουλτούρα και Ιστορία άλλων «μεμονωμένων» εθνών και εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων, αλλά πρέπει να εμφανίζεται με μια ανάλογη παιδαγωγική θέση σε όλους τους τομείς δράσης, οι οποίοι αφορούν το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών. Αυτό φανερώνει το ακόλουθο:
3. Η διαπολιτισμική αγωγή θεωρεί ως αναγκαία αφενός την ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αυτό αφορά μεταξύ των άλλων τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την εργασία με τα παιδιά, τη συνεργασία με τους γονείς, ζητήματα διαμόρφωσης χώρου, το ρόλο του εκπαιδευτικού, την ομάδα εργασίας, το άνοιγμα του ιδρύματος τόσο προς τα «μέσα» όσο και προς τα «έξω» κτλ..
4. Η διαπολιτισμική αγωγή έχει *αφετέρου* τα δικά της κεντρικά σημεία. Σ' αυτά μεταξύ των άλλων ανήκουν: η προώθηση της γλώσσας - προώθηση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η συνεργασία με τους γονείς, τόσο με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και χωρίς, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η κοινωνική δράση – συναναστροφή με το ξένο, το διαφορετικό κ.ά. (βλ. Fuchs, 2001, σ. 37).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι τα κεντρικά σημεία της διαπολιτισμικής αγωγής μπορούν συγχρόνως να συμβάλουν στον εμπλουτισμό και σε άλλους παιδαγωγικούς τομείς. Έτσι, π.χ. μπορεί να βοηθηθούν όχι μόνο τα μεταναστόπουλα, αλλά και τα ελληνόπουλα που έχουν γλωσσικά προβλήματα. Ένα σοβαρό επακόλουθο, το οποίο προκύπτει από τις αρχές και γενικές επιδιώξεις της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι ο προσανατολισμός της στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις των παιδιών.

### 3. Σκέψεις για σύνδεση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης

Η *Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης* ασχολείται εκτεταμένα με την αγωγή του παιδιού, την ονομαζόμενη φυσική αγωγή και με μια Παιδαγωγική, η οποία έχει ως αφετηρία τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού. Ακριβώς αυτή η σκέψη θα όφειλε να βρει δίοδο στη *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* ως προϋπόθεση για μια μάθηση ο ένας με τον άλλο και ο ένας από τον άλλο. Βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της αρχής αυτής είναι, τα παιδιά των μεταναστών να φοιτούν στα ίδια Νηπιαγωγεία και σχολεία με τους γηγενείς μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθεί η περιθωριοποίηση αυτών, πράγμα που συμβαίνει σήμερα στα Σχολεία των Παλιννοστούτων (βλ. Δαμανάκης, 2002, σ. 97) και στα λεγόμενα «Διαπολιτισμικά Σχολεία» του νόμου 2413/96.

Εκείνο όμως που θα θέλαμε να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο, είναι ότι τα μεταναστόπουλα που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, δικαιούνται να διατηρήσουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους, αν αυτό είναι εφικτό, παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Βασικό είναι, επίσης, να τους δοθεί η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στη γλώσσα της χώρας προέλευσης. Η διατήρηση αυτή και αξιοποίηση μπορεί να γίνει κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα από τη γλώσσα του μαθήματος χρειάζονται ενισχυτική εξατομικευμένη διδασκαλία, για να μπορέσουν να διατηρήσουν την εσωτερική τους γλωσσική και πολιτισμική αρμονία. Αυτό θα ήταν η προϋπόθεση για μια δυνατή, γεμάτη από αισθήματα ένταξη αυτών των παιδιών, χωρίς να τους αφαιρέσουμε την ταυτότητά τους. Οι επικριτές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, όπως αναφέρει ο Μασσαγγούρας, αποδέχονται την εξατομικευση «των μέσων» και «των διαδικασιών», με την προϋπόθεση, όμως, «ότι πρέπει να οδηγούν στην επίτευξη των κοινών στόχων για όλους τους μαθητές» (Μασσαγγούρας, 2001, σ. 454). Οι στόχοι αυτοί, μεταξύ των άλλων, «πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και την κατάκτηση των γλωσσικο-γνωστικών στάσεων και δεξιοτήτων που συνιστούν την κοινωνική εγγραμματοσύνη, την οποία απαιτεί η συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (ό.π.).



Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει να ενταχθεί το μεταναστόπουλο ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αντίστοιχα να προαχθεί, είναι, επιπλέον, όλες οι αρμόδιες υπηρεσίες και κυρίως το διδακτικό προσωπικό να έχουν γνώσεις για την κουλτούρα και γλώσσα των μεταναστόπουλων μαθητών.

Η παρουσία μαθητών και μαθητριών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει, ως αναγκαίο, ένα νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου. Διαπολιτισμικές και αντιρατσιστικές απόψεις για το σχολείο καθώς και προγράμματα στηριζόμενα στις αντιλήψεις αυτές επισημαίνουν ότι το εθνικά σχεδιασμένο σχολείο λόγω της αλλαγής του σχολικού πληθυσμού πρέπει να μεταμορφωθεί ή καλύτερα να συμπληρωθεί μέσω νέων μορφών διαφοροποίησης εντός των σχολείων και μέσω νέων σχολικών μοντέλων. Νέος προσανατολισμός σημαίνει ότι το νέο αυτό σχολικό μοντέλο πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο στις προϋποθέσεις και ανάγκες όλων των μαθητών όσο και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής και παγκόσμιας κοινωνίας. Δεν πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μοντέλο, που θα λειτουργεί πέρα από το μέχρι τώρα υπάρχον σχολείο, αλλά για ένα νέο προσανατολισμό, για μια *εσωτερική μεταρρύθμιση* του ήδη υπάρχοντος ελληνικού εθνικού σχολείου. Το σύγχρονο *πολυπολιτισμικό* σχολείο δεν μπορεί να είναι πνευματική ή πολιτισμική ιδιοκτησία μιας μοναδικής κοινωνικής ομάδας ή εθνικής κουλτούρας, αλλά οφείλει να είναι μέσο εξάλειψης προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Επιπλέον, το σχολείο δεν επιτρέπεται να αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές.

Η *εσωτερική μεταρρύθμιση* αλλάζει τον τρόπο και γενικά τις μεθόδους διεξαγωγής του μαθήματος. Οι μεταρρυθμιστικές ιδέες του Pestalozzi ήταν καινοτομίες. Η ολόπλευρη ειδολογική μόρφωση, η *εποπτεία* και η *αυτενέργεια* - απαραίτητες αρχές διεξαγωγής του μαθήματος σε πολυπολιτισμικές σύνθετες μαθητικές ομάδες - ήταν για τον Pestalozzi οι ύψιστες αρχές της διδασκαλίας και της αγωγής (βλ. Oelkers, 1989, σ. 36-39· Reble, 1999, σ. 336). Η διαδικασία της μάθησης μέσω της δεύτερης γλώσσας δεν είναι καθόλου δυνατή χωρίς την αρχή της εποπτείας και χωρίς να ληφθεί υπόψη η ατομικότητα των μαθητών. Μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γλωσσική ικανότητα, οι οποίοι πρέπει να φοιτήσουν σε σχολεία με ήδη σχηματισμένες μαθητικές ομάδες και όπου γίνεται συστηματική χρήση και εκμάθηση μιας ξένης γι' αυτούς γλώσσας, με την οποία μάλιστα δεν έχουν έλθει καθόλου ή ελάχιστα σε αντιπαράθεση, χρειάζονται υψηλού βαθμού εποπτεία.

Ο Francois Naville απαιτεί αυτοδραστηριότητα των μαθητών - μια βασική αντίληψη, της οποίας η εφαρμογή είναι πολυσήμαντη για όλα τα παιδιά (βλ. Oelkers, 1989, σ. 46). Όλα τα παιδιά, στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά των μεταναστών, μπορούν να αποκτήσουν μια νέα γλώσσα, μια ξένη γλώσσα και ειδι-

κές γνώσεις ενταντικότερα και για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς πίεση, «αβίαστα», μέσω των δικών τους εμπειριών και μέσω της αυτενεργούς μάθησης με τη βοήθεια τεχνικών βοηθημάτων ή ειδικού εποπτικού υλικού. Επίσης, είναι απαραίτητο κατά τη διαδικασία του αλφαριθμητισμού να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη αποκτημένες γνώσεις.

Όλο και περισσότερο μετακινείται στο επίκεντρο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η αντίληψη μιας Παιδαγωγικής *vom Kinde aus* (από το παιδί). Μεταναστόπουλα ή παιδιά προσφύγων μπορούν να έχουν σχολικές επιτυχίες σε μια εντελώς για αυτά νέα χώρα, σε μια ξένη κουλτούρα, αν λαμβάνεται υπόψη το δικό τους κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η σχολική τους σταδιοδρομία στην καινούργια «πατρίδα» μπορεί να επηρεαστεί θετικά μέσω του στενού οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος.

Ο Berthold Otto (1906) πίστευε ότι το παιδί έχει απαιτήσεις από το περιβάλλον του και είναι ανστηρός κριτής για τον εαυτό του. Η σκέψη του Otto ήταν στραμμένη κυρίως στο πρόβλημα της γλώσσας και της ομιλίας. Ο Otto απαιτούσε, κατά κάποιον τρόπο, οι δάσκαλοι να διαλέγονται με τους μαθητές αποκλειστικά στη μητρική τους γλώσσα (ό.π., σ. 5). Τα μεταναστόπουλα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα χαίρονται, αν έχουν στη διάθεσή τους τα ίδια σχολικά εγχειρίδια, τετράδια και υλικό μάθησης όπως όλοι οι συμμαθητές τους. Ασκούν κριτική στον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται πολύ γρήγορα τα όριά τους και γνωρίζουν τις γλωσσικές τους δυσκολίες. Συχνά, αυτά τα παιδιά είναι στην αρχή συγκρατημένα, μερικά μάλιστα μένουν σιωπηλά για αρκετές εβδομάδες ή μήνες.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί η μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία πρέπει να εκπηγάξει από την παιδική συναισθηματική ζωή. Τα μεταναστόπουλα χρειάζονται στην αρχή πολύ χρόνο, για να μπορέσουν να συνηθίσουν και να προσανατολίσουν στο νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό περιβάλλον. Όταν ένα παιδί αισθάνεται καλά και μπορεί να εκφραστεί στη γλώσσα του μαθήματος, τολμά να εξωτερικεύσει τις προσωπικές του επιθυμίες, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του. Έτσι, αρχίζει το παιδί εντελώς μόνο του, να δέχεται το «νέο», να δείχνει ενδιαφέρον σε διάφορα θέματα και πράγματα, να μιλά στη νέα γλώσσα, να συζητά και να είναι δημιουργικό.

#### 4. Μοντέλα σχολικής μεταρρύθμισης από την οπτική γωνία της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Ο John Dewey, όσον αφορά τη σχολική μεταρρύθμιση, εφάρμοσε στο δικό του σχολείο εργασίας στο Σικάγο, πρόγραμμα, το οποίο ενδείκνυται για Νηπιαγωγεία και σχολεία με υψηλό ποσοστό μεταναστόπουλων. Οι βασικές του αρχές ήταν:

Μεταξύ σχολείου και ζωής του παιδιού πρέπει να δημιουργείται σύνδεση. Η διδακτική ύλη πρέπει να έχει βασική σημασία για το παιδί, να προέρχεται από το βίβιο του.

Να δημιουργείται άμεση σχέση μεταξύ Ανάγνωσης, Γραφής, Μαθηματικών και καθημερινής ζωής των παιδιών.

Η ατομικότητα οφείλει να αποτελεί το κέντρο βάρους της σχολικής αγωγής. Χειρωνακτικές εργασίες -θεωρούμενες ως αυτενέργεια- οφείλουν να τοποθετούνται στο επίκεντρο της διδασκαλίας (ό.π., σ. 96).

Αυτά τα σημεία θυμίζουν πολύ έντονα τις παιδαγωγικές θέσεις του Pestalozzi. Ο Dewey υπογράμμισε περαιτέρω στο χώρο της αγωγής και της διδασκαλίας την αρχή της πράξης μέσω του χεριού, η οποία αποτελεί τη φυσική και πλέον καρποφόρα αφετηρία για κάθε μάθηση "learning by doing", αυτόνομη σκέψη και ενέργεια. Επίσης, επιδίωξε μεγαλύτερη αυτοτέλεια και αυτενέργεια για το παιδί, περισσότερη φυσικότητα για τη διδασκαλία και προπάντων μεγαλύτερη προσοχή στο θέμα της κοινωνικής αγωγής, με στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (βλ. Reble, 1999, σ. 459).

Αργότερα αναπτύχθηκε απ' αυτό το σχολικό μοντέλο η μέθοδος Projekt. Συμμετοχή και βιώματα των παιδιών αποτελούν για τη μέθοδο Projekt βασικές αρχές, οι οποίες, επίσης, είναι μεγάλης σημασίας για τον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής. Η επιλογή της ύλης πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, το διδακτικό υλικό οφείλει σαφώς να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο Peter Petersen προχωρεί ένα βήμα παραπέρα, όταν γράφει: *Το σχολείο ως ολότητα και όχι ο κάθε εκπαιδευτικός ή η διδασκαλία, πρέπει να ασκούν επιρροή, το σχολείο ως παιδαγωγική διαμορφωμένη συνισταμένη. Η διδασκαλία είναι μια συνιστώσα της σχολικής ζωής [...]. Το βασικό ερώτημα της μεταρρύθμισης είναι εκ τούτου: Τι μπορούμε εμείς να κάνουμε με τις υπάρχουσες προϋποθέσεις, [...] να οικοδομήσουμε το χώρο του σχολείου σύμφωνα με βασικές παιδαγωγικές αρχές* (Oelkers, 1989, σ. 119). Σε αυτή την παραπομπή κάνει λόγο ο Peter Petersen για την προοπτική της κοινωνικής δράσης, για μία από κοινού και ο ένας για τον άλλο δράση. Σε μια τέτοια σχολική ζωή, όπου στο επίκεντρο βρίσκεται η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας κατόπιν στενής συνεργασίας μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων, αισθάνονται τα παιδιά από άλλα έθνη και εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες πιο ευχάριστα, εξοικειώνονται στο νέο περιβάλλον και βρίσκουν γρήγορα φίλους.

Η αγωγή ασκείται πρωταρχικά από την κοινότητα, μέσα στην κοινότητα και για χάρη της κοινότητας. Αυτονόητη είναι η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, στην εργασία της «σχολικής κοινότητας», ιδιαίτερα με γιορτές, εκδηλώσεις,

οι οποίες υπηρετούν τη διαμόρφωση της κοινότητας και την καλλιτεχνική διαμόρφωση του σχολικού χώρου, μέσω της οποίας οφείλει το σχολείο να γίνει τόπος κατοικίας (ό.π.).

Ακριβώς αυτό το μοντέλο δίνει τη δυνατότητα στα μεταναστούπολα να αυτενεργούν, να προβάλλουν τις εμπειρίες τους και να εκφράζονται τόσο στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους όσο και σ' αυτή της χώρας υποδοχής. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί η προοπτική μιας εντατικής συνεργασίας των μεταναστών γονέων, η οποία δυστυχώς πολύ λίγο λαμβάνεται υπόψη στα ελληνικά σχολεία. Αν υπήρχε στενή σχέση, με τους συχνά φοβισμένους απέναντι στις σχολικές αρχές γονείς, δεν θα δημιουργούνταν πολυάριθμες παρεξηγήσεις και εσφαλμένες ερμηνείες. Αυτονόητα θα πρέπει εδώ να σκεφθούμε και μια πιθανή συμμετοχή διερμηνέα, η οποία κρίνεται απαραίτητη στις περισσότερες περιπτώσεις για μια πλήρη κατανόηση.

Ο H. Scharrelmann κάνοντας σκέψεις το 1912 γύρω από το ονομαζόμενο «Σχολείο Εργασίας» εκφράστηκε για αλλαγή του δασκαλοκεντρικού και βασισμένου στο αναλυτικό πρόγραμμα σχολείου προς χάριν μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, κατά την οποία ο ανοιχτός και αβίαστος διάλογος οφείλει να είναι μια από τις σπουδαιότερες μορφές διδασκαλίας και η αρχή της ανοχής να παραμένει βασική (ό.π., σ. 124). Στις σκέψεις του H. Scharrelmann μπορεί κάποιος να εντοπίσει περισσότερες βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Ειδικά, η αρχή της ανοχής θα πρέπει να επικρατεί σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά έθνη και εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες. Ο ανοιχτός και αβίαστος διάλογος σε τέτοιες τάξεις πρέπει να θεωρείται ως βασική προϋπόθεση της γλωσσικής κατάκτησης. Μόνο μέσω του αισθήματος της αποδοχής και ισοτιμίας, των ίσων ευκαιριών και της αμοιβαίας κατανόησης μπορεί ένα παιδί με άλλη μητρική γλώσσα και με μια άλλη κουλτούρα να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον και να αισθάνεται ευχάριστα.

#### 4.1 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική της Montessori

Μέσω της ελεύθερης επιλογής του υλικού απασχόλησης το παιδί, το οποίο γλωσσικά δεν μπορεί να εκφραστεί επαρκώς, έχει τη δυνατότητα στην Παιδαγωγική της Montessori, να αποκτήσει ανεξάρτητα γνώσεις, χωρίς να πρέπει να επικοινωνεί υπέρμετρα με το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του.

Οι σκέψεις της M. Montessori, όπως κατάλληλα διαμορφωμένο και απόλυτα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού περιβάλλον, οι «ευαίσθητες περιόδους» του παιδιού, που σχετίζονται με ορισμένες ανάγκες, όπως είναι η ανάγκη για τάξη, η χρήση των χεριών και της γλώσσας και το έντονο κοινωνικό ενδιαφέρον του, η ανεξάρτητη, προσωπικά εκλεγμένη και εναρμονισμένη συναναστροφή, η

ελεύθερη συγκέντρωση πάνω σε ένα θέμα καθώς και η δυνατότητα αυτοελέγχου (βλ. Oelkers, 1989, σ. 76· Κουτσοβάνου, 2002) θα πρέπει να είναι γνωστές σε κάθε εκπαιδευτικό.

Αυτές και πολλές άλλες αρχές της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής όπως σεβασμός στην ατομικότητα, την ελευθερία, την αυτενέργεια του παιδιού, ο περιορισμός των εξωτερικών επεμβάσεων, είναι κατά τη γνώμη μας προϋποθέσεις για μια πλήρη κινήτρων συναναστροφή και επικοινωνία με μεταναστόπουλα, η οποία θα αποσκοπεί στη σχολική τους ένταξη.

#### 4.2 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και το Σχέδιο Dalton (Dalton-Plan)

Η αμερικανίδα δασκάλα Helen Parkhurst (1887 - 1959) αναζήτησε επίσης στις ΗΠΑ δρόμους για αποδοτικότητα της διδασκαλίας σ' ένα *σχολείο της υπαίθρου* (Landschule). Το Σχέδιο Dalton (Dalton-Plan) της Helen Parkhurst αντικατέστησε σ' ένα μεγάλο μέρος την εργασία στην τάξη με την ατομική εργασία σε εργαστήρια και «χώρους ειδικών μαθημάτων». Ο κάθε μαθητής εργάζεται αυτόνομα κάτω από τη συμβουλή του εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό και το προσωπικό του πρόγραμμα εργασίας (βλ. Oelkers, 1989, σ. 104).

Ο εκπαιδευτικός στο Dalton-Plan έχει συμβουλευτική και συνοδευτική λειτουργία. Το διδακτικό προσωπικό οφείλει κάθε στιγμή να βοηθάει και να πληροφορεί, και αν είναι ανάγκη, επίσης, να μεταδίδει παραδοσιακή ύλη. Μια διαρκής οικοδόμηση της αυτενέργειας των παιδιών είναι αναγκαία για να αποκτήσουν την ικανότητα να φέρουν εις πέρας όλο το εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Επίσης, εδώ βρίσκει κάποιος πολλές δυνατότητες για ένταξη των παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα. Ειδικά η στάση του εκπαιδευτικού, ως βοηθού, είναι για τα μεταναστόπουλα οπωσδήποτε απαραίτητη. Από την άλλη πλευρά, η ατομική μάθηση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν μια υψηλή γλωσσική πληρότητα, που είναι χρήσιμη για την περαιτέρω σχολική σταδιοδρομία τους.

#### 4.3 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική Freinet

Ο Freinet αρνείται την παραδοσιακή εργασία με σχολικά εγχειρίδια. Το αυριανό σχολείο θα πρέπει να περιστρέφεται σύμφωνα με αυτόν *γύρω από το μαθητή - μέλος της κοινότητας* (βλ. Freinet, 1977, σ. 22). Οι τεχνικές μέθοδοι - χειρωνακτικές και διανοητικές - που θα ρυθμίζουν την ύλη διδασκαλίας, το σύστημα διδασχής, οι χαρακτηριστικές ιδιότητες της εκπαίδευσης θα προκύ-

πουν από τις βασικές ανάγκες του μαθητή και σε συνδυασμό με τις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, όπου αυτός ανήκει. Σε αυτές τις ιδέες ανατρέχουν ακόμα και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί σε διάφορα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, επειδή δεν είναι ευχαριστημένοι με τα σχολικά εγχειρίδια (βλ. Dietrich, 1995).

Στις ονομαζόμενες «συγκεντρώσεις των τάξεων», στις τάξεις του Freinet, καθορίζεται κάθε εβδομάδα ένα από κοινού πρόγραμμα εργασίας. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα ατομικό σχέδιο, εναρμονισμένο στις ανάγκες κάθε ενός παιδιού. Η διαμόρφωση του χώρου γίνεται με γωνίες εργασίας, ατελιέ - εφοδιασμένα με εργαλεία - και τα κάθε φορά αναγκαία υλικά. Το περιβάλλον μάθησης πρέπει όσο το δυνατό να είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να παρακινεί και να παροτρύνει. Η ελεύθερη έκφραση και η «ψηλαφητή διερεύνηση» αποτελούν βασικές αρχές στην Παιδαγωγική Freinet. Ο δασκαλοκεντρισμός κατακρίνεται, αλλά το παιδί δε μυθοποιείται. Το «παιδί» του Freinet δεν είναι ένα παιδί-βασιλιάς, κοινωνικά ανυπόστατο. Είναι ένα παιδί που ανήκει στην ομάδα τάξη και ένα παιδί που ανήκει σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα.

Η από κοινού μάθηση παιδιών διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής καταγωγής είναι σημαντικό θέμα στο Freinet-σχολείο (ο ίδιος ο Freinet δέχτηκε στο σχολείο του στο Vence παιδιά προσφύγων Εβραίων από τη Γερμανία καθώς και από την Ισπανία (λόγω του τότε διεξαγόμενου ισπανικού εμφύλιου πολέμου) (Elisa Freinet, 1968, σ. 183 στο: Dietrich, 1995 σ. 104).

#### 4.4 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και το Σχέδιο της Ιένας (Jena-Plan)

Στο παιδαγωγικό σχέδιο του Peter Petersen (1884-1952) - το καλούμενο σχέδιο της Ιένας (Jena-Plan) - συνενώνονται πολλές μεταρρυθμιστικές ιδέες. Παιχνίδι, μέθοδος Projekt, ομαδικές εργασίες, κύκλοι μαθημάτων, συνυπευθυνότητα (Partenschaft), σχολικές κοινότητες, κύκλοι ομιλιών, γιορτές και εκδηλώσεις όφειλαν να καταστήσουν δυνατή μια φυσική και αυθόρμητη μάθηση (βλ. Oelkers, 1989, σ. 118). Η διδασκαλία δεν αποτελεί για τον Petersen το πρωταρχικό μέλημα, αλλά εντάσσεται σε μια εντατική σχολική ζωή, της οποίας φορείς είναι διευρυμένες «ομάδες» αγωγής, που συμπεριλαμβάνουν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια τριών ετήσιων ηλικιακών βαθμίδων κάθε φορά και που ονομάζονται Stammgruppen (βλ. Reble, 1999, σ. 482). Ο Petersen επιδίωξε τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας με στενή συνεργασία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων. Η αγωγή παρέχεται πρωταρχικά από την κοινότητα, μέσα στην κοινότητα και για χάρη της κοινότητας.

Στα σχολεία με υψηλό ποσοστό μεταναστών είναι δυνατόν τα ήδη νωρίτερα εισερχόμενα στο σχολείο, ως επί το πλείστον μεγαλύτερα παιδιά, να βοηθούν αυτόβουλα τα νεοφερμένα στην κατανόηση της διδακτικής ύλης και να ενεργούν ως μικροί μεταφραστές εντός του σχολείου. Κατανόηση πάνω από κάθε είδους σύνορα είναι αναγκαία και καθίσταται με αυτόν τον τρόπο δυνατή. Έτσι, προάγεται η συνυπευθυνότητα (Patenschaft) μέσα στο σχολείο μεταξύ μεγαλύτερων και νεότερων μαθητών.

Στις ιδιαιτερότητες ενός Jena-plan σχολείου προσμετράται, επίσης, ότι δεν υπάρχουν βαθμοί, αποδεικτικά και αντί για μόνιμες θέσεις υπάρχουν ελεύθερες ομάδες εργασίας σε τραπέζια. Ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να διαμορφώσει τη διδασκαλία έτσι, ώστε τα παιδιά να αυτενεργούν.

### Αντί Επιλόγου

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με 10% και περισσότερο παιδιά, τα οποία έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική, θα πρέπει να απομακρυνθεί αφενός από παραδοσιακούς τρόπους διεξαγωγής του κάθε μαθήματος υπέρ αποδοχής της ατομικότητας και των μαθησιακών δυνατοτήτων και επιθυμιών κάθε παιδιού, αφετέρου από διαχωριστικά και αφομοιωτικά σχολικά μοντέλα. Ειδικά κατά τη διαδικασία της γλωσσικής κατάρτισης, δεν είναι μεθοδικά εφικτό παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική και με διαφορετική γλωσσική κατανόηση να αντιπαρατίθενται με δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ακριβώς γι' αυτό πρέπει κάποιος να συλλογιστεί πάνω σε άλλες μεθόδους και μοντέλα, κυρίως για τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τις προσπάθειες που γίνονται εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προκειμένου να επιτευχθεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση, για να ανταποκριθεί το ελληνικό σχολείο στις ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Πρόκειται για την προταθείσα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ευέλικτη Ζώνη. Είναι μια καινοτομία που βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου, στην καλλιέργεια συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη συλλογική προσπάθεια, στη βιωματική δράση του μαθητή, στην ένταξη στη μαθησιακή ομάδα όλων των μαθητών ασχέτως του φύλου, του έθνους ή της εθνοτικής-πολιτισμικής ομάδας που ανήκουν (βλ. Μασσαγγούρας, 2002, σ. 17).

Τελειώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μια φιλόδοξη παρέμβαση αλλαγής στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Συγχρόνως, όμως, πρέπει να απασχολήσουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα παρακάτω δύο ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει η Ευέλικτη Ζώνη στην εσωτερική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου;  
Ποια Αναλυτικά Προγράμματα (Curricula) απαιτούνται και σε ποιο βαθμό μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα διαχειριστεί;

### Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2001). Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαστάσεις - προοπτικές. *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τεύχος 1/2001, 15 - 25.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhm, W. (1993). *Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Böhm, W. (1995). *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Damanakis, M. (1998). Pluralität, Homogenität und Herrschaft. In Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., & Meyer, M. (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske-Budrich, 105-113.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (1995). *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Freinet, G. (1977). *Το σχολείο του Λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In Aurnheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske-Budrich, 33-42.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lenhart, V. (2001). Progressive Education Internationally. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 18, 12177-12181.
- Μαρβάκης, Αθ., Παρσανόγλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η ανάδυση Ενός Νέου Παιδαγωγικού Παραδείγματος. Στο *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 445-468.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.



- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa Verlag.
- Πανταζής, Β. (1997). Διδασκαλία προσανατολισμένη προς το μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45, 169-173.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Pantazis, V. (2002). *Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. Das Beispiel der griechischen Migrantenkinder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reble, A. (1999). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.

# Η σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική

Ιωάννης Δ. Καραντζής, Σχολικός Σύμβουλος

## Περίληψη

*Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνηθεί η υπόθεση, αν ο παράγοντας της φωνημικής ενημερότητας είναι υπεύθυνος για το επίπεδο της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 115 υποκείμενα (μαθητές της Γ΄ Δημοτικού) που επελέγησαν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συγκροτήσουν τέσσερις ομάδες εξισωμένες μεν ως προς τους παράγοντες της νοημοσύνης, της ηλικίας και του φύλου αλλά διαφοροποιημένες ως προς τους παράγοντες της αριθμητικής και αναγνωστικής ικανότητας. Τα υποκείμενα έλαβαν μέρος σε δύο πειράματα τα οποία αξιολογούσαν το βαθμό της φωνημικής ενημερότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνημικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση, η οποία επηρεάζει (σε μικρότερο βαθμό) και την επίδοσή τους στην αριθμητική.*

Η ανάγνωση είναι μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα που αναπαριστούν τον προφορικό λόγο. Είναι λοιπόν λογικό κάποιοι τομείς της ανάγνωσης να διευκολύνονται από τη γνώση του ατόμου για τη φύση, τη μορφή και τη δομή της γλώσσας του (Πόρποδας, 1992α, σ. 170). Αυτό γίνεται περισσότερο φανερό στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπου ο χειριστής ενός τέτοιου συστήματος πρέπει να κατορθώσει να κάνει την αφαίρεση των φωνητικών μονάδων από τον προφορικό λόγο, προκειμένου να

---

*Ο κ. Ιωάννης Δ. Καραντζής είναι Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. 5ης Περιφέρειας Ν. Αχαΐας.*

διαβάσει και να γράψει σωστά (Πόρποδας, 1992α, σ. 173).

Με δεδομένο ότι το γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας είναι αλφαβητικό, δηλαδή χαρακτηρίζεται από τη χρησιμοποίηση συμβόλων που αναπαριστούν τις φωνημικές μονάδες της ομιλίας, είναι φυσικό ότι η καλύτερη διευκόλυνση που μπορεί να παρασχεθεί στο άτομο για τη διεκπεραίωση της γνωστικής διαδικασίας της ανάγνωσης, θα πρέπει να είναι η ενημέρωσή του για τη γλώσσα στο επίπεδο του φωνήματος. Η γνώση του ατόμου για την ανάλυση των λέξεων στα συστατικά δομικά στοιχεία τους που είναι τα φωνήματα, ονομάστηκε από το Mattingly *φωνημική ενημερότητα*, όπως αναφέρεται από τον Πόρποδα (1992α).

Η απόκτηση της φωνημικής ενημερότητας επηρεάζεται τόσο από παράγοντες που έχουν σχέση με τη γνωστική ικανότητα του ατόμου όσο και από τη δομή του ακουστικού σήματος στο επίπεδο της συλλαβής (Πόρποδας και συνεργάτες του, 1991). Ενώ ο εντοπισμός της συλλαβής μιας λέξης είναι εύκολη σχετικά υπόθεση (Lieberman et al., 1974) (όπως αναφέρεται από τον Πόρποδα, 1992α, σ. 173), η ανάλυσή της σε φωνήματα είναι περισσότερο δύσκολη εργασία. Η άποψη αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ της φωνημικής δομής μιας λέξης και της αντίστοιχης ακουστικής δομής. Για παράδειγμα, η λέξη «φως», ενώ αποτελείται από τρία φωνήματα, έχει μια ακουστική μονάδα, με αποτέλεσμα το παιδί της προσχολικής ηλικίας να δυσκολεύεται να διακρίνει την ύπαρξη των τριών φωνημάτων της λέξης με βάση την ακουστική της ταυτότητα (Πόρποδας και συνεργάτες, 1991· Πόρποδας, 1992α).

Η σπουδαιότητα της φωνημικής ενημερότητας για τη μάθηση του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, γίνεται φανερό όταν ο αρχάριος αναγνώστης προσπαθεί, ακολουθώντας μια αναλυτική στρατηγική, να συσχετίσει τις ορθογραφικές μονάδες της λέξης με τα φωνητικά στοιχεία του προφορικού λόγου και μ' αυτόν τον τρόπο να οδηγηθεί τελικά στην αποκωδικοποίηση της λέξης. Έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 1989· Porpodas et al., 1990· Πόρποδας και συνεργάτες, 1991), έχουν δείξει ότι τα παιδιά της Α' δημοτικού, μόλις αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση, κάνουν χρήση σε μεγάλο βαθμό της αναλυτικής προσέγγισης της λέξης, δηλαδή διαβάζουν με τη χρήση του γραφημικού - φωνημικού καναλιού. Άλλωστε η χρήση μιας αναλυτικής στρατηγικής παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα του αλφαβητικού συστήματος γραφής και να είναι σε θέση να διαβάσει οποιαδήποτε λέξη ή και ψευδολέξη ακόμη (Πόρποδας, 1992α, σ. 130-148). Συνεπώς η γνώση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου φαίνεται να διευκολύνει την εφαρμογή της αναλυτικής στρατηγικής για τη μάθηση της ανάγνωσης.

Η αιτιώδης σχέση ή έστω η στενή σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και της εκμάθησης του γραπτού λόγου έχει φανεί από έρευνες που έχουν γίνει τόσο στο εξωτερικό (Coltheart, 1983· Leather & Henry, 1994) όσο και στον ελλη-

νικό χώρο (Πόρποδας, 1989· Πόρποδας και συνεργάτες του, 1991· Πόρποδας, 1992β· Porpodas, 1992· Porpodas, 1999).

Οι Bradley & Bryant (1983) σε μια διαχρονική έρευνά τους διαπίστωσαν τη σχέση μεταξύ επίδοσης στην ικανότητα προσδιορισμού λέξεων που ομοιοκαταληκτούσαν και αναγνωστικής επίδοσης. Η έρευνά τους αυτή είχε σημαντικά αποτελέσματα γιατί, αφενός μεν επεσήμανε τη στενή σχέση μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και εκμάθησης του γραπτού λόγου, αφετέρου δε επεσήμανε ότι υπάρχουν μέθοδοι για την εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική ανάλυση των λέξεων, οι οποίες βοηθούν σημαντικά τα παιδιά στην προσπάθειά τους για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης οι Leather & Henry (1994) βρήκαν ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας από τους καλύτερους παράγοντες πρόγνωσης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών.

Στην έρευνα του Πόρποδα (1989) πήραν μέρος παιδιά από το νηπιαγωγείο, τα οποία συγκρότησαν δύο ισοδύναμες ομάδες ως προς τους παράγοντες της χρονολογικής ηλικίας και του νοητικού πηλίκου, αλλά διαφορετικές ως προς το επίπεδο της γλωσσικής ενημερότητας. Τα υποκείμενα αξιολογήθηκαν από το νηπιαγωγείο, ως προς τη λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης γλωσσικού τύπου, και σε μια δεύτερη φάση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού, ως προς την ορθογραφική τους επίδοση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο της γλωσσικής ενημερότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου φαίνεται να σχετίζεται με την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της φωνημικής αναπαράστασης των λέξεων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και ότι το επίπεδο της γλωσσικής ενημερότητας φαίνεται να σχετίζεται με την επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων και των ψευδολέξεων (Πόρποδας, 1989, σ. 211- 212).

Σε άλλη έρευνα του Πόρποδα και των συνεργατών του (1991), διαχρονικού τύπου, πήραν μέρος παιδιά τα οποία είχαν επιλεγεί με την είσοδό τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού (δεν είχαν ακόμη μάθει ανάγνωση) έτσι, ώστε να συγκροτήσουν δύο κατά τα άλλα ομοιογενείς ομάδες, οι οποίες διέφεραν ως προς το επίπεδο γνώσης της φωνημικής ενημερότητας. Τα παιδιά εξετάστηκαν, στο μέσον και στο τέλος της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού και στην αρχή της φοίτησής τους στη Β΄ τάξη, στην ανάγνωση και ορθογραφία λέξεων και ψευδολέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε εμφανής επίδραση του επιπέδου της φωνημικής ενημερότητας στο βαθμό εκμάθησης του γραπτού λόγου, η οποία ήταν έκδηλη στη διάρκεια της Α΄ τάξης και ακολουθούσε φθίνουσα πορεία με την πρόοδο του παιδιού (Πόρποδας, 1992α, σ. 254).

Τέλος, σε παρόμοιες έρευνες των Πόρποδα (1992β) και Porpoda (1992) έλαβαν μέρος παιδιά τα οποία είχαν επιλεγεί με την είσοδό τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού έτσι, ώστε να συγκροτήσουν δύο, κατά τα άλλα ομοιογενείς ομάδες, οι οποίες διέφεραν ως προς την ικανότητα των μελών τους στη συλλαβική και φωνη-

μική ενημερότητα. Τα υποκείμενα εξετάστηκαν, στο τέλος της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη, στην ανάγνωση και ορθογραφία λέξεων και ψευδολέξεων. Η εξέταση με παρόμοιο υλικό επαναλήφθηκε στο τέλος της φοίτησης των παιδιών στη Β΄ τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της φωνημικής ενημερότητας δεν περιοριζόταν στα αρχικά στάδια της εκμάθησης του γραπτού λόγου, αλλά παρέμενε και στα επόμενα στάδια.

Ενώ από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει η στενή σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνημικής ενημερότητας και της εκμάθησης του γραπτού λόγου, είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί η υπόθεση, αν με βάση την επίδοση των υποκειμένων στην ανάγνωση και την αριθμητική, ο παράγοντας της φωνημικής ενημερότητας είναι υπεύθυνος για τη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης. Το ερώτημα αυτό επιχειρήθηκε να απαντηθεί με το επόμενο πείραμα.

### Πείραμα

Από την αναφορά στις έρευνες των Bradley & Bryant (1983) και Πόροδα (1989, 1991, 1992β) οι οποίες αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αποδεικνύεται η στενή σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνημικής ενημερότητας και της εκμάθησης του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Στην παρούσα ενότητα θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν η σχέση αυτή ισχύει με δεδομένο το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των υποκειμένων. Δηλαδή, να διερευνηθεί η υπόθεση αν η γνώση της φωνημικής ενημερότητας αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Για τα ελληνικά δεδομένα υπάρχουν έρευνες που εξέτασαν αν ισχύει η σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνημικής ενημερότητας και της εκμάθησης του γραπτού λόγου, ξεκινώντας όμως με βάση την αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Τέτοιες έρευνες, όπως αναφέρεται από τον Πόροδα (1992α, σ. 179), είναι αυτές του Πόροδα και Φραντζή (1990) και Πόροδα και Γκατσοπούλου (1990), κατά τις οποίες έλαβαν μέρος παιδιά της Β΄ και Δ΄ τάξης του δημοτικού, που στην αρχή αξιολογήθηκαν ως προς την αναγνωστική τους επίδοση. Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν ως προς το επίπεδο της φωνημικής ενημερότητας και συγκρίθηκαν μεταξύ τους αυτές οι επιδόσεις. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι το επίπεδο της φωνημικής ενημερότητας ήταν ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρέαζαν την αναγνωστική επίδοση των παιδιών.

Σε πρόσφατη έρευνα του Porroda (1999) πήραν μέρος 32 παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού, τα οποία συγκρότησαν δύο ομοιογενείς ομάδες ως προς την χρονολογική ηλικία, το φύλο και τη νοημοσύνη αλλά διαφοροποιημένες ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνημική ενημερότητα και η ταχύτητα του λόγου είναι παράγοντες

πρόγνωσης του επιπέδου ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

Με βάση τις ανωτέρω έρευνες έγινε προσπάθεια στο παρόν πείραμα να διερευνηθεί η υπόθεση αν ο παράγοντας της φωνημικής ενημερότητας ήταν υπεύθυνος για τη διαφοροποίηση των ομάδων με βάση την επίδοσή τους στην ανάγνωση. Ένας δεύτερος στόχος του παρόντος πειράματος ήταν να φανεί, αν η επίδοση των υποκειμένων στην αριθμητική, επηρεάζεται από το επίπεδο της φωνημικής τους ενημερότητας και μάλιστα στον ίδιο βαθμό που η φωνημική ενημερότητα είναι υπεύθυνη για τη διαφοροποίηση των ομάδων με βάση την επίδοσή τους στην ανάγνωση. Σ' όλα αυτά τα ερωτήματα επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις με τη διεξαγωγή του παρόντος πειράματος.

## Μέθοδος

### *Υποκείμενα - Διαδικασία επιλογής*

Προκειμένου να επιλεγούν τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν 850 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν (όταν έγινε η επιλογή των υποκειμένων) στη Β' τάξη 34 Δημοτικών Σχολείων της πόλης των Πατρών. Η επιλογή των σχολείων αυτών έγινε με τη μέθοδο των τυχαίων αριθμών (Παρασκευόπουλος, 1993). Η εξέταση αυτή βασίστηκε στα εξής κριτήρια:

- α. *Raven's Coloured Progressive Matrices Test, στάθμηση Π. Τσακρή (1970)*: Το κριτήριο αυτό δόθηκε προκειμένου να προσδιοριστεί ο παράγοντας της νοημοσύνης και να συγκροτηθούν στη συνέχεια οι ομάδες. Οι μαθητές μετά τις απαραίτητες οδηγίες προχωρούσαν στη συμπλήρωση του κριτηρίου.
- β. *Κριτήριο αξιολόγησης της αριθμητικής ικανότητας*: Η αριθμητική ικανότητα των μαθητών αξιολογήθηκε με βάση ένα γραπτό κριτήριο αριθμητικής, που ήταν προσαρμοσμένο στις δυνατότητες των μαθητών της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το κριτήριο αυτό περιείχε, κυρίως, ασκήσεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, συμπληρώσεως κενών σε αύξουσα ή φθίνουσα διαδοχή αριθμών, χρήση νομισμάτων και λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης. Οι μαθητές, μετά τις απαραίτητες οδηγίες για κάθε άσκηση του κριτηρίου, προχωρούσαν στη συμπλήρωσή του, η οποία ήταν αυστηρά ατομική.
- γ. *Κριτήριο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας*: Η αναγνωστική ικανότητα αξιολογήθηκε με την ανάγνωση ενός κατάλληλου (για την ηλικία των μαθητών) κειμένου. Με το κριτήριο αυτό συνεκτιμήθηκαν ο χρόνος της ανάγνωσης του, τα αναγνωστικά σφάλματα καθώς επίσης και η ικανότητα των μαθητών για κατανόηση και άμεση ανάκληση του περιεχομένου του. Η κατανόηση του περιεχομένου αξιολογήθηκε με βάση τις «μονάδες ιδεών» που ανακλήθηκαν, ο αριθμός των οποίων μετατράπηκε σε ποσοστό στα εκατό

(%). «Σύμφωνα με τους Levitt (1956) και King (1960) (όπως αναφέρονται από τον Porpodas, 1986, σ. 118) η κάθε «μονάδα ιδεών» είναι ένα σύνολο από αλληλοσυνδεδεμένες λέξεις, συνήθως μικρότερες από μία πρόταση, την οποία ο ερευνητής θεωρεί σαν ιδεώδη οντότητα». Το κείμενο χωρίστηκε σε 27 μονάδες ιδεών, με βάση και τη γνώμη περίπου 20 δασκάλων κατά τη φάση της προκαταρκτικής έρευνας. Η εξέταση με το κριτήριο αυτό ήταν ατομική και διεξαγόταν στο γραφείο του κάθε σχολείου. Τόσο η ανάγνωση όσο και η απόδοση του περιεχομένου καταγραφόταν σε μαγνητόφωνο και ο χρόνος της ανάγνωσης μετρούταν με χρονόμετρο. Η αξιολόγηση της επίδοσης του κάθε μαθητή πραγματοποιείται στη συνέχεια μετά από την απομαγνητοφώνηση του σχετικού υλικού.

- δ. *Η γνώμη του δασκάλου της τάξης:* Για την επιλογή των υποκειμένων ελήφθη υπόψη και η γνώμη του δασκάλου της τάξης για την ικανότητα των παιδιών στην αριθμητική και την ανάγνωση.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης των 850 μαθητών τελικώς επελέγησαν 115 μαθητές έτσι, ώστε να συγκροτήσουν τέσσερις (4) ομάδες εξισωμένες μεν ως προς τους βασικούς παράγοντες της νοημοσύνης, της χρονολογικής ηλικίας και του φύλου αλλά διαφοροποιημένες ως προς τους παράγοντες της αριθμητικής και αναγνωστικής ικανότητας. Έτσι στην *1η ομάδα* (N= 30, 15 αγόρια και 15 κορίτσια) εντάχθηκαν οι μαθητές με «καλή επίδοση» στην αριθμητική και την ανάγνωση. Στη *2η ομάδα* (N= 25, 16 αγόρια και 9 κορίτσια) εντάχθηκαν οι μαθητές με «καλή επίδοση» στην αριθμητική και με «μειωμένη επίδοση» στην ανάγνωση. Στην *3η ομάδα* (N=30, 16 αγόρια και 14 κορίτσια) εντάχθηκαν οι μαθητές με «μειωμένη επίδοση» στην αριθμητική και με «καλή επίδοση» στην ανάγνωση και τέλος στην *4η ομάδα* (N=30, 15 αγόρια και 15 κορίτσια) εντάχθηκαν οι μαθητές με «μειωμένη επίδοση» στην αριθμητική και την ανάγνωση. Οι τέσσερις ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά ως προς τη χρονολογική ηλικία {F (3,111) = 0.73 και p = 0.54} και το Δ.N. {F (3,111)= 0.52 και p = 0.67}. Επίσης το κριτήριο Newman-Keuls έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά (p<0.05) σε κανένα ζεύγος ομάδων τόσο στον παράγοντα «χρονολογική ηλικία» όσο και στον παράγοντα «νοημοσύνη». Τέλος, οι επιδόσεις των υποκειμένων στα κριτήρια της επιλογής δεν παρουσίαζαν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων σε κάθε ομάδα. Τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων και των τεσσάρων ομάδων φαίνονται στους πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (στην παρένθεση) της χρονολογικής ηλικίας και του Δ.Ν. των υποκειμένων κατά ομάδα και φύλο (Καραντζής, 1998).

Ομάδες	Φύλο	N	Χρονολ. Ηλικία σε μήνες	Δ. Ν.
<i>1η Ομάδα</i>	<i>Αγόρια</i>	15	90,80 (3,63)	114,27 (7,35)
Καλοί στην Αριθμητική & την Ανάγνωση	<i>Κορίτσια</i>	15	90,80 (3,76)	112,13 (6,38)
	<i>Σύνολο</i>	30	90,80 (3,63)	113,20 (6,85)
<i>2η Ομάδα</i>	<i>Αγόρια</i>	16	88,94 (3,82)	114,81 (7,77)
Καλοί στην Αριθμητική, αδύνατοι στην Ανάγνωση	<i>Κορίτσια</i>	9	91,67 (3,67)	112,56 (8,00)
	<i>Σύνολο</i>	25	89,92 (3,93)	114,00 (7,76)
<i>3η Ομάδα</i>	<i>Αγόρια</i>	16	90,13 (2,99)	113,19 (6,72)
Αδύνατοι στην Αριθμητική, καλοί στην Ανάγνωση	<i>Κορίτσια</i>	14	88,93 (3,58)	110,29 (8,07)
	<i>Σύνολο</i>	30	89,57 (3,28)	111,83 (7,40)
<i>4η Ομάδα</i>	<i>Αγόρια</i>	15	88,73 (3,39)	113,67 (7,54)
Αδύνατοι στην Αριθμητική & την Ανάγνωση	<i>Κορίτσια</i>	15	90,07 (6,26)	113,87 (6,84)
	<i>Σύνολο</i>	30	89,40 (4,99)	113,77 (7,08)

Ως υποκείμενα με «καλή επίδοση» στην αριθμητική χαρακτηρίστηκαν αυτά που η επίδοσή τους ήταν μεγαλύτερη ή ίση του 70 (μέγιστη 100) και με «μειωμένη επίδοση» αυτά που η επίδοσή τους ήταν μικρότερη ή ίση του 50 (μέγιστη 100). Ως υποκείμενα με «καλή επίδοση» στην ανάγνωση χαρακτηρίστηκαν αυτά που ο χρόνος ανάγνωσής τους ήταν μικρότερος ή ίσος των 2,50 πρώτων λεπτών και ο αριθμός των ανακληθεισών μονάδων ιδεών ήταν μεγαλύτερος του 29%. Ως υποκείμενα με «μειωμένη επίδοση» στην ανάγνωση χαρακτηρίστηκαν αυτά που ο χρόνος ανάγνωσής τους ήταν μεγαλύτερος των 3 πρώτων λεπτών και ο αριθμός των ανακληθεισών μονάδων ιδεών μικρότερος του 23%.



Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (στην παρένθεση) των επιδόσεων των υποκειμένων στις δοκιμασίες της αριθμητικής και της ανάγνωσης κατά ομάδα και φύλο (Καραντζής, 1998).

Ομάδες	Φύλο	N	Κριτήριο Αριθμητικής (μέγιστο 100)	Αναγνωστ. λάθη	Χρόνος Ανάγνωσης (πρ. λεπτά)	Μονάδες Ιδεών (%)
1η Ομάδα	Αγόρια	15	82,60 (6,41)	1,80 (0,68)	1,91 (0,25)	36,51 (3,92)
Καλοί στην Αριθμητική & την Ανάγνωση	Κορίτσια	15	82,80 (7,86)	1,87 (1,19)	1,95 (0,24)	36,27 (6,61)
	Σύνολο	30	82,70 (7,05)	1,83 (0,95)	1,93 (0,24)	36,39 (5,34)
2η Ομάδα	Αγόρια	16	80,63 (5,54)	6,56 (3,85)	3,89 (0,63)	19,43 (3,70)
Καλοί στην Αριθμητική, Αδύνατοι στην Ανάγνωση	Κορίτσια	9	81,78 (7,99)	6,78 (4,12)	3,54 (0,50)	17,68 (4,45)
	Σύνολο	25	81,04 (6,38)	6,64 (3,86)	3,76 (0,60)	18,80 (3,99)
3η Ομάδα	Αγόρια	16	36,69 (9,88)	2,50 (1,26)	2,06 (0,14)	35,38 (4,27)
Αδύνατοι στην Αριθμητική, Καλοί στην Ανάγνωση	Κορίτσια	14	39,00 (5,19)	2,14 (2,14)	1,91 (0,35)	35,41 (4,97)
	Σύνολο	30	37,77 (7,99)	2,33 (1,71)	1,99 (0,27)	35,40 (4,52)
4η Ομάδα	Αγόρια	15	36,40 (10,29)	5,73 (3,08)	4,09 (1,04)	17,76 (4,00)
Αδύνατοι στην Αριθμητική & την Ανάγνωση	Κορίτσια	15	33,87 (7,25)	5,73 (3,26)	3,79 (0,64)	17,76 (3,19)
	Σύνολο	30	35,13 (8,84)	5,73 (3,12)	3,94 (0,86)	17,76 (3,56)

Τα κριτήρια της ανάγνωσης και της αριθμητικής δεν ήταν σταθμισμένα, αλλά αναπτύχθηκαν στο Εργαστήριο Ψυχολογίας, Ανάγνωσης, Γραφής και Δυσλεξίας

του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Οι τιμές για την οριοθέτηση των κατηγοριών στα τεστ της αριθμητικής και ανάγνωσης επελέγησαν με βάση την κατανομή των συχνοτήτων των επιδόσεων 313 μαθητών. Οι 313 μαθητές επελέγησαν από το σύνολο των 850 εξετασθέντων μαθητών, που φοιτούσαν στα 34 προαναφερθέντα δημοτικά σχολεία, με τη μέθοδο της τυχαίας επιλογής. Ο αριθμός των μαθητών που επελέγησαν από κάθε σχολείο ήταν ανάλογος του αριθμού των εξετασθέντων, για την έρευνα, μαθητών του σχολείου.

#### *Υλικά και διαδικασία*

Τα υποκείμενα έπαιρναν μέρος σε δύο επιμέρους πειράματα που αξιολογούσαν το βαθμό της φωνημικής ενημερότητάς τους. Παρόμοιο υλικό είχε χρησιμοποιηθεί στο ανωτέρω Εργαστήριο Ψυχολογίας από τον καθηγητή Κ. Πόρποδα. Κάθε υποκείμενο εξετάστηκε ατομικά στο γραφείο του κάθε σχολείου, σε συνθήκες που δεν επηρέαζαν τη σωστή διεξαγωγή του πειράματος. Η σειρά παρουσίασης των δύο επιμέρους πειραμάτων εναλλασσόταν από υποκείμενο σε υποκείμενο, ως μέτρο αντιστάθμισης στη διαδικασία των επαναληπτικών μετρήσεων.

- 1) *Πείραμα oddity test*: Το υλικό του πειράματος αποτελούνταν από 30 σειρές λέξεων, οι οποίες ήταν ισομερώς κατανομημένες σε τρεις ομάδες. Η κάθε σειρά περιείχε τέσσερις δυσίλλαβες λέξεις με τρία γράμματα. Στην πρώτη ομάδα οι τρεις από τις τέσσερις λέξεις κάθε σειράς άρχιζαν με τον ίδιο ήχο (συλλαβή), ενώ η άλλη με διαφορετικό (π.χ. ίσο, ένα, έξι, έλα). Στη δεύτερη ομάδα οι τρεις από τις τέσσερις λέξεις είχαν τον ίδιο μεσαίο ήχο, ενώ η άλλη διαφορετικό (π.χ. μία, νέα, λία, βία). Τέλος, στην τρίτη ομάδα των λέξεων οι τρεις από τις τέσσερις λέξεις είχαν την ίδια κατάληξη, ενώ η άλλη διαφορετική (π.χ. νέο, λέω, χέω, θέα). Στα υποκείμενα δινόταν με ακουστική παρουσίαση μία-μία σειρά λέξεων με ρυθμό μία λέξη ανά δευτερόλεπτο και ζητούνταν από αυτά να εντοπίσουν και να πουν τη λέξη εκείνη που είχε διαφορετικό ήχο από τις άλλες τρεις, στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκε η σειρά των λέξεων. Σε κάθε περίπτωση η σειρά εκφώνησης των λέξεων ήταν τυχαία. Δόθηκε έμφαση στη φωνολογία της λέξης και όχι στη σημασία ή την ορθογραφία της. Το πείραμα άρχιζε (μετά από δύο ή τρεις δοκιμές) με τις λέξεις της πρώτης ομάδας και, αφού αυτές εξαντλούνταν, συνεχιζόταν με τις λέξεις της δεύτερης και στη συνέχεια με τις λέξεις της τρίτης ομάδας.
- 2) *Πείραμα deletion test*: Το υλικό του πειράματος αποτελούνταν από 24 λέξεις οι οποίες ήταν ισομερώς κατανομημένες σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα ζητούνταν από τα υποκείμενα να αγνοήσουν κάποια συλλαβή και να πουν τις υπόλοιπες και στην άλλη ζητούνταν να αγνοήσουν ένα γράμμα και να

πουν τα υπόλοιπα. Οι λέξεις της κάθε ομάδας ήταν επίσης ισομερώς κατα-  
νεμημένες σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το ποια συλλαβή ή γράμμα  
ζητούνταν από τα υποκείμενα να αγνοήσουν. Στην πρώτη κατηγορία τα  
υποκείμενα ήταν υποχρεωμένα να αγνοήσουν την πρώτη συλλαβή ή το  
πρώτο γράμμα και να προφέρουν το υπόλοιπο μέρος της λέξης (π.χ από τη  
λέξη γάλα να αγνοήσουν τη συλλαβή γα και πουν τη συλλαβή λα ή από τη  
λέξη φως να αγνοήσουν το φ και να πουν ως). Από τις λέξεις της δεύτερης  
κατηγορίας να αγνοήσουν τη μεσαία συλλαβή ή γράμμα και να προφέρουν  
το υπόλοιπο της λέξης (π.χ. καπέλο / κα-λο ή μία / μα). Τέλος από τις λέξεις  
της τρίτης κατηγορίας τα υποκείμενα ήταν υποχρεωμένα να αγνοήσουν την  
τελευταία συλλαβή ή γράμμα και να προφέρουν το υπόλοιπο της λέξης (π.χ.  
πόδι / πο ή όχι / οχ). Η παρουσίαση γινόταν ακουστικά. Πριν από κάθε  
κατηγορία λέξεων (και των δύο ομάδων) γίνονταν δύο δοκιμές, προκειμέ-  
νου τα υποκείμενα να καταλάβουν πλήρως τη διαδικασία που απαιτούσε  
κάθε φορά το πείραμα.

#### Αποτελέσματα

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ο αριθμός των λαθών στα επιμέρους πειρά-  
ματα, από κάθε υποκείμενο, μετατράπηκε σε ποσοστό στα εκατό. Τα αποτελέ-  
σματα των επιδόσεων των υποκειμένων σε κάθε ομάδα (μέσοι όροι και τυπικές  
αποκλίσεις), τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 3, αναλύθηκαν με βάση ένα  
μικτό παραγοντικό σχέδιο ανάλυσης διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρή-  
σεις στο δεύτερο παράγοντα, 4X2 ANOVA {4 ομάδες υποκειμένων X 2 είδη κρι-  
τηρίων (oddity - deletion)} (Snodgrass, 1977).

Πίνακας 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (στην παρένθεση) του ποσοστού  
% των λαθών στα πειράματα αξιολόγησης της φωνημικής ενημερότητας και στις  
τέσσερις ομάδες των υποκειμένων.

	1η Ομάδα	2η Ομάδα	3η Ομάδα	4η Ομάδα
Oddity test	18,67 (11,63)	40,13 (13,52)	38,24 (11,33)	43,89 (13,59)
Deletion Test	0,70 (1,59)	7,67 (5,20)	2,65 (4,17)	11,11 (7,52)

Πίνακας 4 Αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης της εξαρτημένης μεταβλητής «χρόνος ανάγνωσης»

Εξαρτημένη μεταβλητή: Χρόνος ανάγνωσης  
 $F = 27,001$ ,  $p = 0,0000$ ,  $R^2 = 0,333$

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Ποσοστό συμμετοχής στη διασπορά (%)	Κριτήριο σημαντικότητας μεταβλητής
Λάθη στο Deletion test	25,9	$t = 5,29$ $p=0.000$
Λάθη στο Oddity test	7,4	$t = 2,05$ $p=0.043$

Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των υποκειμένων,  $F(3,111) = 32,39$ ,  $p < 0.000$  και μεταξύ των δύο δοκιμασιών,  $F(1,111) = 679,23$ ,  $p < 0.000$ . Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων εφαρμόστηκε το κριτήριο Newman-Keuls σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το κριτήριο αυτό έδειξε ότι τα υποκείμενα με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή/και την ανάγνωση (2η, 3η, 4η ομάδα) έκαναν σημαντικά περισσότερα λάθη από αυτά της ομάδας ελέγχου στο oddity test. Στο ίδιο κριτήριο αξιολόγησης της φωνημικής ενημερότητας δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή/και την ανάγνωση.

Στο deletion test τα υποκείμενα με μαθησιακές αδυναμίες στην ανάγνωση (2η και 4η ομάδα) έκαναν σημαντικά περισσότερα λάθη από αυτά που είχαν καλή επίδοση στην ανάγνωση (1η και 3η ομάδα). Τα υποκείμενα της 4ης ομάδας είχαν σημαντικά κατώτερες επιδόσεις και από αυτές της 2ης ομάδας.

Επίσης παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των λαθών στις δύο επιμέρους δοκιμασίες που αξιολογούσαν το επίπεδο της φωνημικής ενημερότητας αφενός και της διμεταβλητής καλοί και φτωχοί αναγνώστες (1η+3η με 2η+4η ομάδες) και καλοί και αδύνατοι στην αριθμητική (1η+2η με 3η+4η ομάδες) αφετέρου {μικτό παραγοντικό σχέδιο ανάλυσης διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τρίτο παράγοντα,  $2 \times 2 \times 2$  ANOVA,  $F(1,111) = 6,77$ ,  $p < 0.01$ }.

Τέλος, παρατηρήθηκε, από την παραπάνω ανάλυση, στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων καλοί και φτωχοί αναγνώστες (1η+3η με 2η+4η ομάδες) και καλοί και αδύνατοι στην αριθμητική (1η+2η με 3η+4η) στις δοκιμασίες της φωνημικής ενημερότητας { $F(1,111) = 59,70$ ,  $p < 0.000$  και  $F(1,111) = 27,20$ ,  $p < 0.000$  αντίστοιχα}.

## Ερμηνεία - Συζήτηση

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φάνηκε ότι τα υποκείμενα με μαθησιακές αδυναμίες στην ανάγνωση (2η και 4η ομάδα) έκαναν σημαντικά περισσότερα λάθη στην προσπάθειά τους να βρουν τη λέξη που απομένει μετά την αφαίρεση ενός γράμματος ή μιας συλλαβής από την αρχή, τη μέση ή το τέλος της λέξης. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα για ανάλυση των λέξεων στα φωνητικά τους στοιχεία, με αποτέλεσμα να κάνουν σημαντικά περισσότερα λάθη σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες. Η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις στα φωνητικά τους στοιχεία, φαίνεται να ήταν σημαντικά κατώτερη στα υποκείμενα της 4ης ομάδας σε σχέση ακόμη και με τα υποκείμενα της 2ης ομάδας. Η ξεχωριστή αυτή αδυναμία των υποκειμένων της 4ης ομάδας μπορεί να είναι αποτέλεσμα και άλλων γνωστικών ικανοτήτων, που πρέπει να έχουν τα υποκείμενα προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του deletion test, όπως π.χ. της ικανότητας συγκράτησης των πληροφοριών στην προσωρινή φωνολογική μνήμη (Καραντζής, 1998).

Στη δοκιμασία που αξιολογούσε την ικανότητα των υποκειμένων να διακρίνουν μια λέξη που διέφερε από τρεις άλλες ως προς τον αρχικό, μεσαίο ή τελευταίο φθόγγο, παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή/και την ανάγνωση (2η, 3η, 4η ομάδα) έκαναν σημαντικά περισσότερα λάθη από αυτά της ομάδας ελέγχου. Παρατηρήθηκε δηλαδή μια σημαντική υστέρηση, από την ομάδα ελέγχου, ακόμη και στα υποκείμενα της 3ης ομάδας, γεγονός που κάνει τα αποτελέσματα των δύο επιμέρους πειραμάτων αξιολόγησης του επιπέδου της φωνημικής ενημερότητας (oddity και deletion) να διαφοροποιούνται σημαντικά. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι το oddity test ήταν σημαντικά δυσκολότερο του deletion test, γιατί απαιτούσε μεγαλύτερο βαθμό γνωστικού έργου. Πέρα από την ικανότητα των υποκειμένων να διακρίνουν τη λέξη που διέφερε από τις τρεις άλλες ως προς τον αρχικό, μεσαίο ή τελευταίο φθόγγο, απαιτούσε και προσωρινή συγκράτηση των δεδομένων (4 λέξεων) στην εργαζόμενη μνήμη. Έτσι το κριτήριο αυτό αξιολογούσε επιπλέον γνωστικές ικανότητες σε σχέση με το deletion test, το οποίο αξιολογούσε σε μεγαλύτερο βαθμό ικανότητες φωνημικής ενημερότητας. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας του Καραντζή (1998), κατά την οποία τα υποκείμενα με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή/και την ανάγνωση (2η, 3η, 4η ομάδα) παρουσίασαν σημαντική αδυναμία στη συγκράτηση των πληροφοριών στην προσωρινή φωνολογική μνήμη.

Πέρα από το γεγονός ότι το oddity test απαιτούσε τη σημαντική συμβολή της προσωρινής φωνολογικής μνήμης και αυτό ήταν η αιτία για τη σημαντική υστέ-

ρηση στην επίδοση των υποκειμένων της 3ης ομάδας, έχει αποδειχθεί από την έρευνα του Πόρποδα (1989) ότι το επίπεδο της γλωσσικής ενημερότητας φαίνεται να σχετίζεται με την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της φωνητικής αναπαράστασης των λέξεων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Επομένως, με δεδομένη τη μειωμένη επίδοση των υποκειμένων της 3ης ομάδας στην προσωρινή συγκράτηση των πληροφοριών στη φωνολογική μνήμη, και λαμβάνοντας υπόψη την ενισχυτική συμβολή του παράγοντα της βραχυπρόθεσμης μνήμης στη σχέση μεταξύ γλωσσικής ενημερότητας και ορθογραφημένης γραφής (Πόρποδας, 1989), θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη ότι η αιτία της μειωμένης επίδοσης τόσο των υποκειμένων της 3ης ομάδας όσο και των υποκειμένων της 2ης και 4ης θα μπορούσε να αναζητηθεί στη χωρητικότητα του αθροωτικού βρόχου της εργαζόμενης μνήμης.

Συνεξετάζοντας όμως τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών, που αξιολογούσαν το επίπεδο της φωνημικής ενημερότητας (μικτό παραγοντικό σχέδιο ανάλυσης διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τρίτο παράγοντα, 2X2X2 ANOVA), θα μπορούσαμε, συμπερασματικά, να ισχυρισθούμε ότι διαφαίνεται η συμβολή της φωνημικής ενημερότητας των υποκειμένων στη διαμόρφωση του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας. Οι απόψεις αυτές ενισχύονται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, που φαίνονται στον πίνακα 4. Σύμφωνα με αυτά, η διασπορά των τιμών του χρόνου ανάγνωσης των παιδιών μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα των υποκειμένων να αναλύουν τις λέξεις του προφορικού λόγου στα συστατικά φωνημικά στοιχεία τους. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι συμφωνούν σε μεγάλο μέρος με αυτά των ερευνών: Πόρποδα και Φραντζή (1990), Πόρποδα και Γκατσοπούλου (1990) και Πορποδα (1999), αποδεικνύοντας τη θετική συμβολή της φωνημικής ενημερότητας στη διαμόρφωση του επιπέδου της αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Επίσης από την παραπάνω συνεξέταση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται και μια θετική επίδραση της φωνημικής ενημερότητας στη διαμόρφωση του επιπέδου της αριθμητικής ικανότητας των υποκειμένων, φυσικά σε μικρότερο βαθμό από ό,τι ο παράγοντας της φωνημικής ενημερότητας σχετίζεται με το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των υποκειμένων. Η τελευταία αυτή διαπίστωση αποδεικνύεται και από την ανάλυση παλινδρόμησης, στην οποία φαίνεται ότι η διασπορά των τιμών της επίδοσης των παιδιών στην αριθμητική μπορεί να αποδοθεί σε ένα ποσοστό μόνο 18% ( $R^2 = 0.18$ ) στην ικανότητα των υποκειμένων να αναλύουν τις λέξεις του προφορικού λόγου στα συστατικά φωνημικά στοιχεία τους. Η διαπίστωση αυτή ίσως να είναι αποτέλεσμα της στενής σχέσης της φωνημικής ενημερότητας και της γνωστικής λειτουργίας της ανάγνωσης. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, οι οποίες επισημαίνουν ότι χαμηλές επιδόσεις στην αριθμητική μπορεί κατά μεγάλο μέρος να αποδοθούν σε βασι-

κά γλωσσικά ελλείμματα, τα οποία αποτελούν τη βάση φτωχών επιδόσεων στην ανάγνωση (Share, Moffit & Silva, 1988).

Τέλος, από την παραπάνω συζήτηση διαφαίνεται ότι ο παράγοντας της χωρητικότητας της εργαζόμενης μνήμης είναι υπεύθυνος, σε κάποιο βαθμό, για τις μειωμένες επιδόσεις των υποκειμένων στους δύο βασικούς τομείς της γνώσης, όπως είναι η ανάγνωση και η αριθμητική. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από μεγάλο αριθμό ερευνών (Πόρποδας, 1989· Swanson, 1993· Καραντζής, 1998).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα: 1) Διαφαίνεται μια θετική επίδραση της φωνημικής ενημερότητας στη διαμόρφωση του επιπέδου της αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών, η οποία επηρεάζει (σε μικρότερο βαθμό) και την επίδοση των παιδιών στην αριθμητική και 2) Η χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης είναι υπεύθυνη, σε κάποιο βαθμό, για τις μειωμένες επιδόσεις των υποκειμένων στους δύο βασικούς τομείς της γνώσης, την ανάγνωση και την αριθμητική.

#### Βιβλιογραφία

- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Coltheart, M. (1983). Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading. *Nature*, 301, 370.
- Καραντζής, Ι. (1998). *Πειραματικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή/και την ανάγνωση*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Leather, C., & Henry, L. (1994). Working memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 88-111.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμοι 1-2). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Porpodas, C. (1986). The effect of articulatory suppression on Greek children's reading of Greek. *Educational Psychology*, 6 (2), 115-123.
- Porpodas, C. (1992). The relation between phonemic awareness and reading and spelling of greek words in the first school years. In M. Carretero, M. Pope, R. Simons & J. Pozo (Eds). *Learning and Instruction*, 3, 203-217. N. York: Pergamon Press.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of learning disabilities*, 32 (5), 406-416.

- Porpodas, C., Pantelis, S. & Xantziou, E. (1990). Phonological and lexical encoding processes in beginning readers: Effects of age and word characteristics. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 197-208.
- Πόρποδας, Κ. (1989). Η ορθογραφία στην Α΄ Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ενημερότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2 (4), 201-214.
- Πόρποδας, Κ. (1992α). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Πόρποδας, Κ. (1992β). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1 (1), 30-43.
- Πόρποδας, Κ., Τσούπρας, Δ., & Καραντζής, Ι. (1991). Η διερεύνηση και εξέλιξη της σχέσης μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και βαθμού μάθησης της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. *Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Share, D. L., Moffit, T. E., & Silva, P. A. (1988). Factors associated with arithmetic and reading disability and specific arithmetic disability. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 313-320.
- Snodgrass, J. (1977). *The Number's Game. Statistics Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Swanson, H. (1993). Working memory in Learning Disability subgroups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 87-114.



# Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση

Αχιλλέας Γιαννέλος, 94<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

## Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα και με δείγμα 242 μαθητών Στ΄ Δημοτικού, διερευνήθηκε με σταθμισμένο μέσο συλλογής δεδομένων η Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση των μαθητών καθώς και η σχέση της με τη Σχολική Επίδοση. Ακόμα, διερευνήθηκαν οι διαφορές ως προς το Φύλο και οι συνάφειες των επιμέρους τομέων Αυτοαντίληψης με την Αυτοεκτίμηση. Διαπιστώθηκε υψηλή Αυτοεκτίμηση των μαθητών καθώς και συνάφεια μεταξύ Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης. Επίσης, συνάφεια μεταξύ Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης και Σχολικής Επίδοσης. Βρέθηκαν διαφορές Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης ως προς το Φύλο, ενώ η Αυτοαντίληψη Σχολικής Ικανότητας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την Αυτοεκτίμηση.

## 1. Εννοιολογική οριοθέτηση

α) *Εαυτός*: Αν και υπάρχει και η άποψη του ακατόρθωτου να δώσουμε ορισμό στην έννοια του εαυτού, κάτι που δείχνει την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο της έννοιας, μπορούμε με μια υπεραπλουστευμένη διατύπωση να πούμε ότι ο εαυτός μας είναι «όλα όσα πραγματικά είμαστε, μαζί με όσα νομίζουμε ότι είμαστε, με όσα νιώθουμε ότι νομίζουν οι άλλοι ότι είμαστε και με όσα θα θέλαμε να είμαστε» (Δημητρόπουλος, 1998). Οι κυριότερες προσεγγίσεις της έννοιας είναι οι ακόλουθες:

---

Ο κ. Αχιλλέας Γιαννέλος είναι Δάσκαλος, Κοινωνιολόγος, MSc Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

1. Η προσέγγιση του James, σύμφωνα με την οποία ο εαυτός έχει τις παρακάτω τέσσερις πτυχές (υλικός-κοινωνικός-πνευματικός-καθαρό εγώ), με ανοδική ιεραρχία.
2. Η θεωρία συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία ο εαυτός καθορίζεται κοινωνικά μέσα από τις εντυπώσεις που νομίζουμε ότι έχουν οι άλλοι για μας. Έτσι, κατά τους Coolley και Mead το ποιον εαυτό θα δείξουμε κάθε φορά, εξαρτάται από την κοινωνική περίσταση.
3. Η φαινομενολογική θεωρία του Rogers, κατά την οποία ο εαυτός δεν είναι παθητικός δέκτης κοινωνικών επιδράσεων, αλλά gestalt, οργανωμένη μορφή αντιλήψεων που γίνονται αντιληπτές από τη συνείδηση.
4. Σύμφωνα με τις «γνωστικές θεωρίες», τέλος, ο εαυτός αποτελείται από συναισθηματογνωστικές δομές (αυτοσχήματα), που προέρχονται από την επεξεργασία των πληροφοριών που απορρέουν από τα καθημερινά βιώματα.

*β) Αυτοαντίληψη:* Ορίζοντας την Αυτοαντίληψη σε σχέση με την Αυτογνωσία, μπορούμε να πούμε πως είναι η γνωστική πλευρά της, ενώ η Αυτοεκτίμηση η συναισθηματική πλευρά της. Δηλαδή, η Αυτοαντίληψη έχει σχέση με τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Αντιπροσωπεύει το «εμένα» (me) του εαυτού, τον εαυτό ως «αντικείμενο» της εμπειρίας. Η Αυτοαντίληψη είναι συναφής με την Αυτοεικόνα. *Τα στοιχεία που περιέχονται στην Αυτοαντίληψη είναι:*

1. η κοινωνική ταυτότητα (φύλο, ηλικία εθνικότητα κτλ.),
2. οι προδιαθέσεις (στάσεις, ικανότητες, αξίες, προτιμήσεις) και
3. τα σωματικά χαρακτηριστικά (η βαρύτητα των οποίων στη διαμόρφωση της γενικής Αυτοαντίληψης έχει να κάνει με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, διότι από αυτό εξαρτάται ο τρόπος με τον οποίο βιώνει την εικόνα του σώματός του).

Η διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης υπόκειται σε συνεχείς επιδράσεις και αναπτύσσεται δυναμικά στην πορεία του ατόμου. Στη σχολική ηλικία, στην οποία εστιάζεται αυτή η εργασία, είναι σαφής η αναφορά του ατόμου σε ψυχολογικά (εσωτερικά, πιο αφηρημένα) χαρακτηριστικά, όταν περιγράφει τον εαυτό του σε σχέση με την προσχολική ηλικία. Η Αυτοαντίληψη επηρεάζεται από αυτό που στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης αποκαλείται «σημαντικοί άλλοι». Πηγές απ' όπου το άτομο πληροφορείται για την αξία του, είναι οι οικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις, το σχολείο, το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, το φύλο και ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης (Νόβα-Καλτσούνη, 1998), η προσωπική του ιστορία και ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του ατόμου.

Στην ηλικία που ερευνάμε οι επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης που το άτομο είναι σε θέση να διακρίνει είναι:

- i) Σχολική ικανότητα,
- ii) Σχέσεις με συνομηλίκους,
- iii) Σχέσεις με γονείς,
- iv) Αθλητική ικανότητα,
- v) Φυσική Εμφάνιση,
- vi) Διαγωγή- Συμπεριφορά.

γ) *Αυτοεκτίμηση*: Η Αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Με άλλα λόγια είναι το πώς το άτομο αξιολογεί την Αυτοαντίληψή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η Αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον James, ορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του ατόμου. Στη θεωρία του Rogers η Αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον «ιδανικό εαυτό», καθώς και ο βαθμός Αυτοεκτίμησης του ατόμου σχετίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα σε *πραγματικό και ιδανικό* εαυτό. Η Αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκειά της (Λεονταρή, 1998). Στη διαμόρφωση της Αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον (σχέσεις, πρότυπα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσδοκίες), το σχολείο και η σχολική κοινότητα (καθορίζει τα κριτήρια σύγκρισης με βάση τα οποία το παιδί θα προσδιορίσει την Αυτοεκτίμησή του) καθώς και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων, η οποία καθορίζει την αξιολόγηση των επιμέρους τομέων Αυτοαντίληψης που αναφέρθηκαν. Στην εργασία αυτή, ο εαυτός διερευνάται με βάση το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter, σύμφωνα με το οποίο η βαρύτητα του κάθε επιμέρους τομέα της Αυτοαντίληψης πάνω στην Αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το ίδιο το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του. Αυτό το μοντέλο διερεύνησης αντιπροσωπεύει και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

## 2. Ρόλος Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης στη σχολική πραγματικότητα

*Ο εαυτός ως κίνητρο μάθησης<sup>1</sup>*: Ο εαυτός σχετίζεται με τα κίνητρα μάθησης, μέσω της θεωρίας κινήτρου επίτευξης, το οποίο προσεγγιζόμενο ως μαθημένη ορμή, οδηγεί στην επίτευξη, επιδιώκοντας την επιτυχία (αναλαμβάνοντας δράση) ή αποφεύγοντας την αποτυχία (αποφεύγοντας τη δραστηριοποίηση εκεί όπου εκτι-

---

1. Ολοκληρωμένη αναφορά στη θεωρία κινήτρων αλλά κυρίως για τη λειτουργία τους στην ενεργοποίηση του μαθητή βλ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

μάται ότι θα υπάρξει αποτυχία). Το πώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και κατά πόσο τον θεωρεί άξιο να επιτύχει ένα στόχο, είναι τα δύο βασικά στοιχεία στα οποία στηρίζεται η θεωρία της αξιοσύνης. Κεντρική θέση στη θεωρία αυτή έχει: α) η προσδοκία ικανότητας, όπου ο μαθητής κάνει κρίσεις και εκτιμήσεις για την απόδοσή του και β) η προσδοκία αποτελέσματος όπου υπολογίζει τις συνέπειες των ενεργειών του.

Έτσι, διαμορφώνει δύο μορφές προσδοκίας: χαμηλή (καταβολή προσπάθειας) ή υψηλή (μη καταβολή προσπάθειας). Είναι προφανές πως η αξιοσύνη του μαθητή (η θεωρία της οποίας βασίζεται στην Αυτοαποτελεσματικότητα του Bandura), διαμορφώνει τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή και συνδέεται με την καταβολή προσπάθειας από την πλευρά του.

### 3. Σύντομη ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που κάνει ο Φλουρής (1983) και η Μακρή-Μπότσαρη (2001α) σχετικά με τη συσχέτιση της Αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση, προκύπτει ότι: α) *Δεν υπάρχει συσχέτιση* ανάμεσα σε αυτά τα δύο (Mintz, 1977· Maruyama, 1981· Marsh, 1983· Byrne, 1986· Pottebaum, 1986), β) *Υπάρχει συσχέτιση* (Piers, 1964· Coleman 1966· Coopersmith, 1967· Smith, 1969· Brookover, 1967· Carlin, 1969· Trowbridge, 1972· Simon, 1975· Φλουρής & Μαντζάνα, 1978· Φλουρής, 1983· Δραγώνα, 1983· Μακρή, 1999).

### 4. Σκοπός της έρευνας

- α) Η διερεύνηση και καταγραφή της Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου,
- β) Η εκτίμηση της σχέσης αυτών των δύο με τη σχολική επίδοση σύμφωνα με τα μοντέλα: *αυτοενίσχυσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων* (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) και τη *θεωρία της αξιοσύνης* (Κολιάδης, 1997).

#### *Επιμέρους στόχοι της έρευνας*

- α) Διερεύνηση συνάφειας επιμέρους διαστάσεων της Αυτοαντίληψης με τη συνολική Αυτοαντίληψη,
- β) Διερεύνηση συνάφειας επιμέρους διαστάσεων Αυτοαντίληψης με Αυτοεκτίμηση,
- γ) Διερεύνηση του αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης,
- δ) Διερεύνηση συνάφειας μεταξύ Αυτοαντίληψης, Σχολικής Ικανότητας και Σχολικής Επίδοσης («Αντικειμενικής Σχολικής Ικανότητας»).

## 5. Μέθοδος

- α) *Δείγμα*. Υποκείμενα της έρευνας ήταν 244 μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου από 13 τμήματα 8 σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Αθήνας. Η έρευνα διεξήχθη το β΄ τρίμηνο του σχολικού έτους 2002-2003 και εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Από τους 244 μαθητές, οι 118 (48,4%) ήταν αγόρια και οι 126 (51,6%) κορίτσια.
- β) *Μέσο συλλογής δεδομένων*. Για τη Σχολική Επίδοση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία των εκπαιδευτικών του σχολείου. Για τη μέτρηση της Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε «το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού Σχολείου: Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου Π., π.α.τ.ε.μ. Π», που είναι η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Self Perfection Profile For Children (Harter), που έχει μεταφερθεί στα ελληνικά και σταθμιστεί από την Εύη Μακρή-Μπότσαρη. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί πέντε τομείς Αυτοαντίληψης (Σχολικής Ικανότητας, Σχέσεις με Συνομηλίκους, Αθλητικής Ικανότητας, Φυσικής Εμφάνισης, Διαγωγής-Συμπεριφοράς) και την Αυτοεκτίμηση. Το ερωτηματολόγιο έχει υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας και έχει υποβληθεί σε παραγοντική ανάλυση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β).
- γ) *Στατιστική επεξεργασία*. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες S.P.S.S. 10, με το οποίο: Βρέθηκαν οι μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Έγινε Τ τεστ, αν το φύλο έχει διαφορά ως προς τη σχολική επίδοση. Βρέθηκαν οι κατανομές «καλών», «μεσαίων» και «αδύνατων» μαθητών. Βρέθηκαν οι μέσοι όροι κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης και έγινε ανάλυση διακύμανσης για τη σχέση φύλου-επίδοσης (ανεξάρτητη μεταβλητή) με τους επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης (εξαρτημένη). Βρέθηκαν οι συνάφειες μεταξύ Αυτοαντίληψης (επιμέρους τομέων), Αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης. Έγινε πολλαπλή παλινδρόμηση για την περαιτέρω εξέταση των συναφειών Αυτοεκτίμησης με τους επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης.

## 6. Ευρήματα

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (αγόρια-κορίτσια), σχετικά με την επίδοση στη Γλώσσα  $t(242) = -0,92, p > 0,05$ , ούτε σχετικά με την επίδοση στα Μαθηματικά  $t(242) = 0,46, p > 0,05$ , ούτε σχετικά με τη μέση σχολική επίδοση  $t(242) = 0,69, p > 0,05$ . Επομένως, τα αγόρια και τα κορί-

τα δε φαίνεται να διαφέρουν ως προς τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης.

Από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης κατά το διαπραγματικό σχέδιο Φύλο (αγόρια, κορίτσια) X Ομάδα Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης (καλοί, μεσαίοι, αδύνατοι) εξετάστηκε η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών στους μέσους όρους των βαθμών των πέντε επιμέρους τομέων της Αυτοαντίληψης και της συνολικής Αυτοαντίληψης. Τα ευρήματα για κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης είναι:

1. *Για την Αυτοαντίληψη Σχολικής Ικανότητας* βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των τριών ομάδων σχολικής επίδοσης [ $F(2, 238)=60,67, p<0,001$ ]. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το Φύλο αλλά ούτε και αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών Φύλο X Ομάδα αντικειμενικής σχολικής επίδοσης. Οι συγκρίσεις (εκ των υστέρων, post-hoc, Tabachnick & Fidell, 1989) έδειξαν ότι η ομάδα των καλών μαθητών έχει καλύτερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας από την ομάδα των μεσαίων και των αδύνατων μαθητών ( $p<0,001$ ).
2. *Για την Αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους*, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 ομάδων «Αντικειμενικής σχολικής επίδοσης» [ $F(2,238)=7,82 p<0,01$ ]. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το Φύλο αλλά ούτε και αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών Φύλο X Ομάδα Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης. Οι συγκρίσεις έδειξαν ότι η ομάδα των καλών μαθητών έχει καλύτερη αυτοαντίληψη σχέσεων με συνομηλίκους από την ομάδα των μεσαίων και των αδύνατων μαθητών.
3. *Για την Αυτοαντίληψη της Αθλητικής Ικανότητας*, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών, με τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερους βαθμούς [ $F(1, 238)=5,71, p<0,05$ ]. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 3 ομάδων Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης αλλά ούτε και αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών Φύλο X Ομάδα Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης.
4. *Για την Αυτοαντίληψη της Φυσικής Εμφάνισης* βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών, με τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερους βαθμούς [ $F(1, 238)=5,49, p<0,05$ ]. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 ομάδων Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης [ $F(2, 238)=6,05, p=0,05$ ]. Οι συγκρίσεις έδειξαν ότι η ομάδα των καλών μαθητών έχει καλύτερη αυτοαντίληψη φυσικής εμφάνισης από την ομάδα των μεσαίων μαθητών και των αδύνατων μαθητών ( $p<0,001$ ). Δεν βρέθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών Φύλο X Ομάδα Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης.

Πίνακας 1 Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ως προς το φύλο και τη «Σχολική Επίδοση»

Μεταβλητή	Αντικειμενική Σχολική Επίδοση											
	Αδύνατοι			Μεσαίοι			Καλοί			Σύνολο δείγματος		
	A	K	Σ	A	K	Σ	A	K	Σ	A	K	Σ
1. Σχολική Ικανότητα	2,16	2,12	2,14	2,82	2,73	2,77	3,62	3,47	3,54	2,90	2,83	2,86
2. Σχέσεις με συνομηλίκους	2,89	2,76	2,82	3,05	2,82	2,93	3,26	3,22	3,24	3,08	2,91	2,99
3. Αθλητική ικανότητα	3,03	2,70	2,85	2,98	2,84	2,91	3,09	2,83	2,95	3,02	2,80	2,91
4. Φυσική εμφάνιση	2,81	2,62	2,70	2,87	2,57	2,72	3,17	2,97	3,06	2,94	2,69	2,81
5. Διαγωγή - συμπεριφορά	2,79	2,97	2,88	2,82	3,12	2,97	3,38	3,44	3,41	2,96	3,18	3,07
6. Αυτοεκτίμηση	2,88	2,92	2,90	3,09	2,98	3,03	3,53	3,37	3,44	3,16	3,08	3,12
7. Γενική αυτοαντίληψη*	0,26	0,40	0,34	0,03	0,16	0,10				0,06	-	0,00

\*Υπολογίστηκε σε μέσες Z- τιμές.

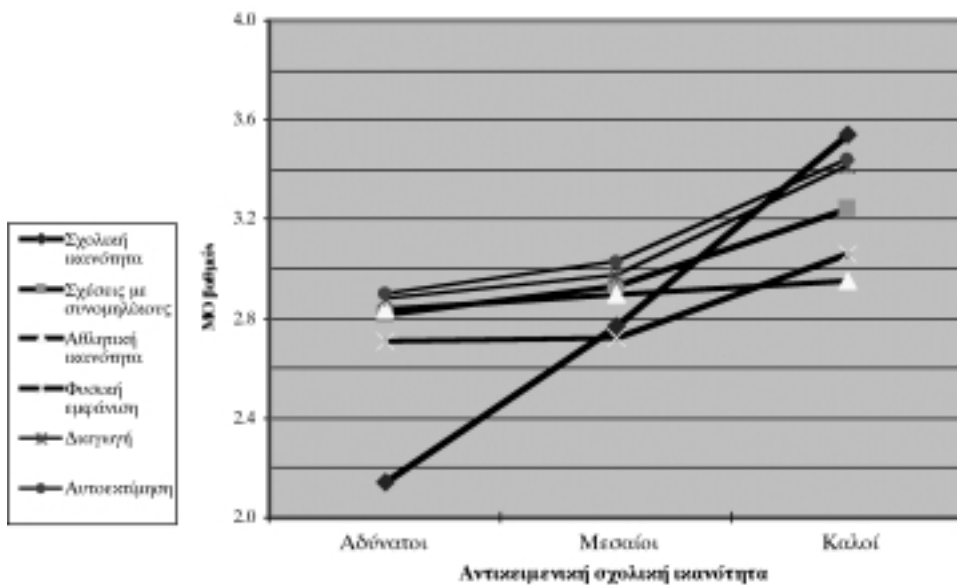
5. Για την Αυτοαντίληψη της Διαγωγής-Συμπεριφοράς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών, με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερους βαθμούς [F (1, 238)=4,24, p<0,05]. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 ομάδων Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης [F (2, 238)=14,05, p=0,001]. Οι συγκρίσεις έδειξαν ότι η ομάδα των καλών μαθητών έχει καλύτερη αυτοαντίληψη Διαγωγής-Συμπεριφοράς από την ομάδα των μεσαίων και των αδύνατων μαθητών (p< 0,001). Δεν βρέθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών Φύλο X Ομάδα Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης.
6. Για την Αυτοεκτίμηση βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 ομάδων Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης, ήταν [F (2, 238)=12,24, p<0,001]. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο αλλά ούτε και αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών Φύλο X Ομάδα Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης. Οι συγκρίσεις έδειξαν ότι η ομάδα των καλών μαθητών έχει καλύτερη Αυτοεκτίμηση από την ομάδα των μεσαίων και των αδύνατων μαθητών (p< 0,001).
7. Για τη γενική Αυτοαντίληψη βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 ομάδων Αντικειμενικής Σχολικής Επίδοσης [F (2, 238)=22,23, p<0,001].

Από τη γραφική παράσταση (Σχήμα 1) των μέσων όρων των 5 επιμέρους τομέων της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης ως προς την «Αντικειμενική Σχολική Επίδοση», είναι εμφανές ότι οι καλοί μαθητές έχουν υψηλότερη Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση από τις άλλες δυο κατηγορίες. Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται η γραφική παράσταση των μέσων όρων των πέντε επιμέρους τομέων της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης ως προς το Φύλο. Είναι εμφανές ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη Αυτοαντίληψη από τα κορίτσια στους τέσσερις επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης (σχέσεων με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, σχολική ικανότητα) και Αυτοεκτίμηση. Τα κορίτσια έχουν υψηλότερη Αυτοεκτίμηση στον επιμέρους τομέα Αυτοαντίληψης της Διαγωγής-συμπεριφοράς.

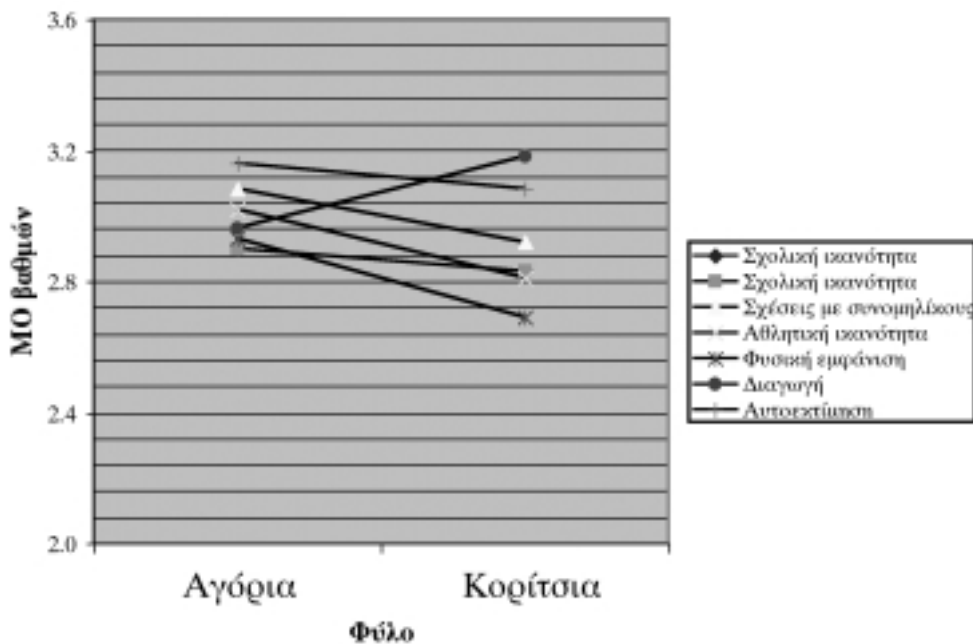
#### *Πολλαπλή παλινδρόμηση*

Προκειμένου να εξεταστεί περαιτέρω η συνάφεια Αυτοεκτίμησης με τους επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης και τη Σχολική Επίδοση, πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στις αναλύσεις αυτές ο βαθμός Αυτοεκτίμησης ήταν εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ ως πιθανές μεταβλητές πρόβλεψης (ανεξάρτητες μεταβλητές) χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμοί Αυτοαντίληψης των μαθητών στους επιμέρους τομείς του αντίστοιχου ερωτηματολογίου και οι σχολικοί βαθμοί στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα.





Σχήμα 1 Μέσοι όροι για τους πέντε επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης και για την Αυτοεκτίμηση ως προς τη Σχολική Επίδοση



Σχήμα 2 Μέσοι όροι για τους πέντε επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης ως προς το φύλο

Πίνακας 2 Δείκτες συνάφειας μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης και των επιμέρους τομέων Αυτοαντίληψης καθώς και της Αυτοεκτίμησης των 244 μαθητών

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Γλώσσα	-									
2. Μαθηματικά	0,814**	-								
3. Μέση σχολική επίδοση	0,874**	0,879**	-							
4. Επίδοση στα βασικά	0,952**	0,951**	0,918**	-						
5. Σχολική ικανότητα	0,629**	0,592**	0,597**	0,640**	-					
6. Σχέσεις με συνομήλικους	0,242**	0,240**	0,234**	0,255**	0,417**	-				
7. Αθλητική ικανότητα	0,065	0,085	0,054	0,076	0,320**	0,352**	-			
8. Φυσική εμφάνιση	0,190**	0,198**	0,150*	0,203**	0,403**	0,377**	0,489**	-		
9. Διαγωγή - συμπεριφορά	0,295**	0,285**	0,271**	0,306**	0,483**	0,238**	0,223**	0,247**	-	
10. Αυτο-εκτίμηση	0,265**	0,298**	0,296**	0,296**	0,564**	0,421**	0,312**	0,465**	0,533**	-
11. Γενική αυτοαντίληψη	0,396**	0,397**	0,367**	0,416**	0,750**	0,680**	0,678**	0,729**	0,623**	0,654**

\*p<0,05 (2-tailed), \*\*p<0,01 (2-tailed)

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται για τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές:

Η σειρά εισόδου τους στην εξίσωση παλινδρόμησης

Οι μεταβολές τετραγώνου( $\Delta R^2$ ) του δείκτη πολλαπλής συνάφειας(R)

Οι F- τιμές και η στατιστική σημαντικότητα των μεταβολών αυτών

Οι σταθμισμένες μεταβλητές παλινδρόμησης (Beta), οι τιμές t και η

Στατιστική σημαντικότητα της τιμής t.

Πίνακας 3 Πολλαπλή παλινδρόμηση των βαθμών Αυτοεκτίμησης πάνω στους βαθμούς Αυτοαντίληψης και Σχολικής Επίδοσης

Μεταβλητή	Σειρά εισόδου	Μεταβολές			Συντελεστές		
		$\Delta R^2$	$F$	$p$	$Beta$	$t$	$p$
Σχολική ικανότητα	1	0,319	113,157	0,000	0,256	4,374	0,000
Διαγωγή - συμπεριφορά	2	0,088	35,887	0,000	0,317	5,948	0,000
Φυσική εμφάνιση	3	0,058	26,058	0,000	0,226	4,294	0,000
Σχέσεις με τους συνομηλίκους	4	0,018	8,481	0,004	0,154	2,912	0,004
Αθλητική ικανότητα							
Γλώσσα							
Μαθηματικά							

$R^2 = 0,483$

Από την επισκόπηση του πίνακα 3 παρατηρούμε ότι από τους πέντε επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης, αυτοί που συμβάλλουν περισσότερο στην πρόβλεψη των βαθμών Αυτοεκτίμησης είναι η Αυτοαντίληψη Σχολικής Ικανότητας και η Αυτοαντίληψη Διαγωγής-Συμπεριφοράς. Οι συνάφειες της Αυτοεκτίμησης με την Αυτοαντίληψη Φυσικής Εμφάνισης και την Αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ασθενέστερες. Η Αυτοαντίληψη Αθλητικής Ικανότητας δεν αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης, αφού δεν περιλαμβάνεται στην εξίσωση παλινδρόμησης. Επίσης οι μεταβλητές της σχολικής επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά δεν αποτελούν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές για την πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης, αφού δεν περιλαμβάνονται στην εξίσωση παλινδρόμησης.

Η τιμή του τετραγώνου του δείκτη πολλαπλής συνάφειας ( $R^2$ ) δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές (Αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας, Αυτοαντίληψη διαγωγής-συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη φυσικής εμφάνισης και Αυτοαντίληψη σχέσεων με συνομηλίκους) ερμηνεύουν όλες μαζί το 48% της διασποράς των βαθμών αυτοεκτίμησης. Δηλαδή το 48% των βαθμών Αυτοεκτίμησης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (του συγκεκριμένου δείγματος της έρευνάς μας) μπορεί να αποδοθεί στο διαφορετικό επίπεδο των τεσσάρων αυτών επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης.

## 6. Συζήτηση

Ως προς τη συνάφεια της Αυτοαντίληψης με τους επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης, τα ευρήματα δείχνουν ότι η «*Αυτοαντίληψη*» έχει ισχυρότερη συνάφεια με την «*Αυτοαντίληψη Σχολικής Ικανότητας*» ( $r = 0,750$ ). Αυτό ερμηνεύεται από τη σπουδαιότητα που αποδίδεται από την ελληνική οικογένεια και κοινωνία στη Σχολική Ικανότητα. Ο μαθητής κοινωνικοποιείται με αυτή την «αξία» και αυτή είναι που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την Αυτοαντίληψή του. Δεύτερος επιμέρους τομέας Αυτοαντίληψης που έχει συνάφεια με τη γενική Αυτοαντίληψη είναι αυτός της «*Αυτοαντίληψης Φυσικής Εμφάνισης*» ( $r = 0,729$ ). Εδώ ίσως φαίνεται ο ρόλος και η επίδραση που έχουν όχι μόνο στους μεγάλους αλλά και στις μικρότερες ηλικίες οι συνεχείς εκπομπές «λάιφ στάιλ» των Μ.Μ.Ε., και ο τονισμός του ρόλου της φυσικής εμφάνισης κάποιου που θεωρείται «προσόν» για μια επιτυχημένη πορεία στη ζωή του. Ακόμα, το εύρημα αυτό ερμηνεύεται και με το ενδιαφέρον για τη «φυσική εμφάνιση» που «φυσιολογικά» δείχνουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής (αρχή εφηβείας) (Παρασκευόπουλος, 1990 και 1993). Τρίτος επιμέρους τομέας που έχει μεγάλη συνάφεια με την Αυτοαντίληψη είναι οι «*Σχέσεις με συνομηλίκους*» ( $r = 0,680$ ). Αυτό είναι «λογικό», καθώς οι σχέσεις του μαθητή με τους συνομηλίκους, αποτελούν γι' αυτόν επιβεβαίωση και ένδειξη αποδοχής του από την ομάδα. Έτσι ικανοποιείται μια «ανάγκη» του μαθητή (αυτή της αποδοχής), κάτι που συμβάλλει στην υψηλή του Αυτοαντίληψη (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Ως προς τη σχέση της *Αυτοεκτίμησης* με την *Αυτοαντίληψη*, τα ευρήματα έδειξαν συνάφεια ( $r = 0,654$ ). Το εύρημα αυτό φαίνεται «λογικό» και ερμηνεύεται, αν σκεφτούμε ότι η «*Αυτοεκτίμηση*» έχει ισχυρότερη συνάφεια με τους εξής επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης: με την «*Αυτοαντίληψη Σχολικής Ικανότητας*» ( $r = 0,564$ ), με την «*Αυτοαντίληψη Διαγωγής- Συμπεριφοράς*» ( $r = 0,483$ ) και με την «*Αυτοαντίληψη Σχέσεων με Συνομηλίκους*» ( $r = 0,417$ ). Η αποδοχή του μαθητή από τους «σημαντικούς άλλους» (δασκάλους-γονείς-συνομηλίκους), στους οποίους παραπέμπουν αυτοί οι τρεις επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης, εσωτερικοποιείται ως αποδοχή του εαυτού από το ίδιο το άτομο. Άρα η υψηλή Αυτοαντίληψη εσωτερικοποιείται ως υψηλή Αυτοεκτίμηση (Λεονταρή, 1998).

Ως προς τη σχέση της «*Αυτοαντίληψης*» με τους επιμέρους τομείς της «*Σχολικής Επίδοσης*», τα ευρήματα έδειξαν ότι η *Αυτοαντίληψη* έχει ισχυρότερη συνάφεια κατά σειρά με την: «*επίδοση στα (δύο βασικά) μαθήματα Μαθηματικών*

και Γλώσσα» ( $r = 0,416$ ), με την «Επίδοση στα Μαθηματικά» ( $r = 0,397$ ), με την «Επίδοση στη Γλώσσα» ( $r = 0,396$ ) και τέλος με τη «μέση Γενική Σχολική Επίδοση» ( $r = 0,367$ ). Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι η επίδοση στα δύο («βασικά») αυτά μαθήματα, (Μαθηματικά και Γλώσσα) έχει για το μαθητή ιδιαίτερη «βαρύτητα» στη διαμόρφωση της Αυτοαντίληψής του σε σχέση με τις άλλες σχολικές επιδόσεις. Ο μαθητής, από τα πρώτα χρόνια της «σχολικής ζωής του», μαθαίνει για τα «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα» μαθήματα και διαπιστώνει από νωρίς τη σημαντικότητα που αποδίδεται σε αυτά τα δύο (Μαθηματικά και Γλώσσα). Τη σημαντικότητα αυτή διαπιστώνουν οι μαθητές, από το σύνολο των ωρών που τα μαθήματα αυτά διδάσκονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, από τη σημαντικότητα που αποδίδουν σε αυτά οι δάσκαλοί τους, αλλά και τη μεγαλύτερη αυστηρότητα στη βαθμολόγησή τους, σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.

Ως προς τη συνάφεια ανάμεσα στην Αυτοεκτίμηση και τους επιμέρους τομείς της Σχολικής Επίδοσης, διαπιστώνεται ότι η «Αυτοεκτίμηση» έχει ισχυρότερη συνάφεια με την «Επίδοση στα Μαθηματικά» ( $r = 0,298$ ). Η υψηλή επίδοση στα Μαθηματικά συμβάλλει στην υψηλή Αυτοεκτίμηση, ενδεχομένως λόγω της εικόνας και του «μύθου» με τον οποίο περιβάλλεται αυτό το μάθημα σε ό,τι αφορά τη δυσκολία του, καθώς και λόγω της διαπιστωμένης «αδυναμίας» του Έλληνα μαθητή σε αυτό το μάθημα. Ακόμα, για την ερμηνεία του ευρήματος αυτού, ίσως δεν είναι άσχετη η στάση των δασκάλων που όλο και περισσότερο αναδεικνύουν τη βαρύτητα του μαθήματος αυτού, καθώς το συσχετίζουν με τη «θετική» κατεύθυνση σπουδών που παραπέμπει στις τεχνολογικές εφαρμογές της εποχής μας. (Κάντας, 1998). Επίσης, τελευταία γινόμαστε μάρτυρες των παιδικών δηλώσεων για τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις: «θα σπουδάσω κομπιούτερ ή οικονομικά και γι' αυτό χρειάζονται Μαθηματικά». Εδώ, είναι προφανής η επίδραση των γονιών στη σχολική και επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών. Η καθοδήγηση αυτή, σχετίζεται με την «υποστήριξη» από τους γονείς να ακολουθηθεί αυτή η κατεύθυνση. Αυτό σίγουρα επηρεάζει και την επίδοση στο μάθημα αυτό (Φλουρής, 1983).

Ως προς τη σχέση της Σχολικής Επίδοσης με τους επιμέρους τομείς Αυτοαντίληψης, τα ευρήματα έδειξαν ότι η «Σχολική Επίδοση» έχει μεγαλύτερη συνάφεια με τον επιμέρους τομέα της «Αυτοαντίληψης Σχολικής Ικανότητας», κάτι που είναι ευνόητο. Ακόμα επιβεβαιώνεται η συνάφεια αυτού του «αντικειμενικού δείκτη» Σχολικής Ικανότητας (δηλαδή της «Σχολικής Επίδοσης»), με τον «υποκειμενικό δείκτη» Σχολικής Ικανότητας (δηλαδή της «Αυτοαντίληψης Σχολικής Ικανότητας»). Δεύτερος επιμέρους τομέας της Αυτοαντίληψης που

έχει συνάφεια με τη «Σχολική Επίδοση» είναι αυτός της «Αυτοαντίληψης Διαγωγής- Συμπεριφοράς». Εδώ, έχουμε την «εικόνα» που περιγράφει τον «καλό μαθητή» και ως «καλό παιδί». Αυτό το εύρημα (που συνδυάζει τους καλούς βαθμούς με την καλή διαγωγή), ίσως ερμηνεύεται με τις αρχές της ελληνικής οικογένειας, κοινωνίας και παιδείας όπου το «καλό παιδί» οφείλει να έχει καλούς βαθμούς και το αντίστροφο. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να ενισχυθεί και από τον τρίτο κατά σειρά συνάφειας επιμέρους τομέα Αυτοαντίληψης που σχετίζεται με τη «Σχολική Επίδοση» και που είναι αυτός των «Σχέσεων με Συνομηλίκους». Έτσι, οι καλοί βαθμοί συνοδεύονται από καλή διαγωγή και καλές σχέσεις. Η συνάφεια της «Σχολικής Επίδοσης» με τις «Σχέσεις με Συνομηλίκους» μπορεί να ερμηνεύεται και με το ότι ο μαθητής με υψηλή επίδοση εξασφαλίζει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, οι οποίοι τον «σέβονται» ως καλό μαθητή ή ακόμα και αισθάνονται ότι τον έχουν ανάγκη.

Τα ευρήματα σχετικά με το ρόλο του «φύλου» στη «σχολική επίδοση» έδειξαν πως δεν υπάρχει συσχέτιση. Ακόμα, δεν επιβεβαιώθηκε η γνωστή (ακόμα;) αντίληψη που θέλει τα αγόρια να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά και τα κορίτσια στη Γλώσσα ( $p < 0,05$ ). Αυτό ερμηνεύεται με το ότι η άποψη αυτή ήταν «κοινωνικά κατασκευασμένη» και έστρεφε το κάθε φύλο σε συγκεκριμένη «κατεύθυνση» μαθημάτων, λειτουργώντας ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

Τα ευρήματα για τη σχέση του φύλου με την Αυτοαντίληψη έδειξαν ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη «Αυτοαντίληψη Αθλητικής Ικανότητας» σε σχέση με τα κορίτσια, κάτι που ερμηνεύεται με την περισσότερη ενασχόληση των αγοριών με τον αθλητισμό και τα σπορ, καθώς αυτό είναι ένα από τα βασικότερα «ενδιαφέροντά» τους σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμα, τα ευρήματα έδειξαν ότι το φύλο σχετίζεται με την «Αυτοαντίληψη Φυσικής Εμφάνισης», καθώς τα αγόρια έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα αυτόν από τα κορίτσια. Αυτό ερμηνεύεται με το ότι, στην ηλικία αυτή (αρχή εφηβείας), τα κορίτσια παρατηρούν σημαντικές αλλαγές στο σώμα τους σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό τα κάνει να νιώθουν «περίεργα» με το σώμα τους σύμφωνα με την Εξελικτική Ψυχολογία (Παρασκευόπουλος). Αντίθετα, τα αγόρια διαπιστώνουν αλλαγές πιο «ευχάριστες», όπως είναι το ύψος και η απόκτηση δύναμης. Επιπλέον, τα κορίτσια στην ηλικία αυτή «υποβάλλουν» συχνότερα τον εαυτό τους σε σύγκριση με τα «γυναικεία πρότυπα» που προβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε., τα οποία δίνουν μια αίσθηση «τελειότητας». Το φύλο διαφοροποιείται ακόμα ως προς τη σχέση του με την «Αυτοαντίληψη Διαγωγής- Συμπεριφοράς». Τα κορίτσια

έχουν υψηλότερη Αυτοαντίληψη στον τομέα αυτό. Έτσι, επιβεβαιώνεται η άποψη που θέλει τα αγόρια πιο ζωηρά και «άτακτα», ενώ τα κορίτσια πιο ήσυχια και «μαζεμένα». Εξάλλου στην ηλικία αυτή τα αγόρια ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την επιβεβαίωση της σωματικής τους δύναμης, την αναγνώριση και την «κυριαρχία» στην ομάδα των συνομηλίκων (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 1999).

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε., & Μαρμαρινός, Ι. (1999). Παράγοντες που συνδέονται με το βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελισμού και ενδοπροσωπικού-εξωπροσωπικού ελέγχου των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 48- 49, 55-79.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1998). *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Β΄ Κοινωνικογνωστικές θεωρίες, Γ΄ Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη (Β΄ έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου, Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης μαθητών Δ΄, Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001γ). Είδη Κοινωνικής Στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής Αυτοεκτίμησης. *Ψυχολογία*, 8, 488-505.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1998). *Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος Γ΄, Σχολική ηλικία. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Τόμος Α΄, Περιγραφική στατιστική. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Τόμος Β΄, Επαγωγική στατιστική. Αθήνα.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. N.York:

Harper Collins Publishers.

Φλουρής, Γ. (1983). *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*.  
Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.



# Ατομικός φιναλισμός και κοινωνική δημοκρατία στην Κοινωνία της Γνώσης: Όψεις του «αυτονόητου»

Νίκος Ε. Παπαδάκης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

## Περίληψη

*Η παρούσα μελέτη επιχειρεί, απο-ηθικοποιώντας τους όρους πρόσληψης της παγκοσμιοποίησης, να εξετάσει καταρχήν τον τρόπο με τον οποίο οι εξελίξεις που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στη δόμηση της Κοινωνίας της Γνώσης συνδέονται με την ανάδυση μιας νέας ατομικότητας.*

*Τα νέα προτάγματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα όρια άσκησης κοινωνικής πολιτικής, η ίδια η θεώρηση της Κοινωνίας της Γνώσης, η σχέση τεχνολογικής ανάπτυξης, οικονομίας της αγοράς και κοινωνικής δημοκρατίας, αποτελούν τα σημεία εστίασης του ερευνητικού φακού, προκειμένου να ανασυγκροτηθεί κριτικά το θεώρημα του «ατομικού εκσυγχρονισμού».*

Εισαγωγή: Το συγκεκριμένο της Κοινωνίας της Γνώσης

Η μετα-βιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη επέχει θέση καταστατικής πρότασης αλλά και ουσιώδους όρου τόσο για την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής της κοινωνίας, όσο και για τη φύση και την ποιότητα της δημοκρατίας (Dahl, 2001, σ. 242). Οι νέες συνθήκες στο διεθνές περιβάλλον ανάγουν τον οικονομικό ανταγωνισμό και τη συστημική ανταγωνιστικότητα χωρών, υπερεθνικών σχηματισμών και του συγκεκριμένου οικονομικού χώρου «σε προσδιορι-

---

*Ο κ. Νίκος Ε. Παπαδάκης είναι Λέκτορας Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης και Μέλος της Ομάδας Έρευνας της Ερευνητικής Κοινοπραξίας E- QUALITY του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ).*

στικό παράγοντα μελλοντικών εξελίξεων» (Βαϊτσος, 1998, σ. 43). Κάποιες από αυτές διαφαίνονται, ήδη, εν είδει τάσεων. Αναφερόμαστε στην κατίσχυση της οικονομίας της αγοράς, την παγκοσμιοποίησή της, το σημαίνοντα ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης και τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, τη διάλυση των ψυχροπολεμικών συμμαχιών και συνασπισμών (πλην NATO φυσικά) που ακολούθησε την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων από το 1989 και εντεύθεν (Thurow, 1992, σ. 14), τη συνακόλουθη εμφάνιση μιας νέας διεθνούς ρευστότητας (Held, 1995, σ. 1-2), την έντονη κινητικότητα του κεφαλαίου στο χρηματιστήριο, την απόλυτη κυριαρχία του καπιταλιστικού μοντέλου ανάπτυξης (συμπεριλαμβανομένης της εκδοχής του «καπιταλισμού με δίκτυο ασφαλείας»- βλ. Χτούρης, 1997), αλλά και τη διαπιστωμένη (από τη σχετική βιβλιογραφία) αυξανόμενη τάση λήψης αποφάσεων από κλειστά γκρουπ ισχύος που δρουν στο πλαίσιο ad hoc σχηματισμών, όπως το World Trade Organization (το οποίο αποτελεί οργανωσιακή μετεξέλιξη της GATT- βλ. Hirst & Thompson 1996, σ. 74-75). Στην ουσία ένας ιδιότυπος αλγόριθμος υποστασιοποιείται αλλάζοντας τους όρους του οικονομικού και πολιτικού παιχνιδιού. Οι επαναστατικές γνωσιολογικές, παραγωγικές και οργανωτικές αλλαγές, προκαλούν διαρθρωτικούς μετασχηματισμούς που με τη σειρά τους επιδρούν στον κοινωνικο-οικονομικό ιστό και την πολιτική και οικονομική διακυβέρνηση (βλ. Βαϊτσος, 1998, σ. 43).

Ενώ η αγορά και η ανάπτυξη της οικονομίας γίνονται οι κεντρικές φαντασιακές σημασίες για τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, ενώ ακόμα και η γραφειοκρατική τους διάσταση μετεξελιίσσεται, νέα πολιτικά, ιδεολογικά, πολιτιστικά, οικονομικά και -πάνω από όλα- κοινωνικά προβλήματα έχουν έλθει στην επιφάνεια και πολλά από τα παλιά έχουν ενταθεί. Αναφερόμαστε στην ανεργία και τον «περιορισμό των θέσεων εργασίας», στη διεθνοποίηση της κοινωνικής κρίσης, την ιδεολογική σύγχυση και την υπερεθνική αυτονομία των πολυεθνικών εταιριών. Οι Pierre Rosanvallon και Jean Paul Fitoussi κάνουν λόγο για εμφάνιση μιας «νέας εποχής ανισοτήτων», η οποία τελικά ενδέχεται να λειτουργεί υπονομευτικά στην Κοινωνία της Γνώσης (η οποία άλλωστε υποτίθεται ότι πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες πρόσβασης των «πολλών» στη γνώση). Οφείλουμε μάλιστα να επισημάνουμε ότι μια σειρά από ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες έρευνες έχουν γίνει σε ΗΠΑ και Μ. Βρετανία, για το πώς η ραγδαία αυξανόμενη ένθεση των νέων τεχνολογιών σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα επηρεάζει το τι συνιστά «γνωστική προϋπόθεση» και κρίσιμη δεξιότητα για την κατάληψη και διατήρηση μιας θέσης εργασίας, αλλά και τις πιθανότητες για μια μακρόχρονη επιτυχημένη καριέρα (βλ. ενδεικτικά Gallie, 1996).

Οι στρατηγικές συμμαχίες μεταξύ συμφερόντων, που δεν αφορούν πλέον αποκλειστικά στον έλεγχο του ιδιοκτησιακού καθεστώτος στα μέσα παραγωγής αλλά και το είδος, την έκταση και την ποιότητα συμμετοχής στις ραγδαίες οικο-

νομικές εξελίξεις και στις οικονομικές ευκαιρίες, δημιουργούν, αν μη τι άλλο, νέες φαντασιακές κοινότητες. Η ανάδυση νέων εκδοχών αποκλεισμού καταδεικνύει τον κίνδυνο μιας ολοκληρωτικής κατίσχυσης της ανταγωνιστικότητας. Μιας ανταγωνιστικότητας, η οποία απεκδύεται της ανάγκης λήψης μέτρων που αποσκοπούν στην κοινωνική συνοχή και στην καταπολέμηση των νέων δεδομένων αποκλεισμού και τοιουτοτρόπως εγκαθιδρύει μια «επικίνδυνη μονομανία», η οποία πλήττει *ex definitio* την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Krugman, 1994). Όλα αυτά τεκταινούνται σε μια εποχή που η σχέση κοινωνίας και πολιτικής επαναπροσδιορίζεται, τα αυτονόητα των συλλογικών αναπαραστάσεων υπονομεύονται στην ίδια την οντολογική τους βάση, ενώ έρευνες (ακόμα και στη χώρα μας) αποδεικνύουν ότι κυφορείται μια δυναμική κοινωνική διαφοροποίηση των αξιών, καθώς οικονομικές αξίες εγκαθιδρύουν μια ιδιάζουσα ηγεμονία. Η τελευταία λειτουργεί ως αξιόπιστη απειλή στις αξίες ιδεολογικού-πολιτικού τύπου και επικουρείται από την πρόταξη αναγκών που συνυφαίνονται με την αμιγώς ατομική ικανοποίηση και την ατομικότητα (βλ. Πιζάνιας κ.ά., 1997, σ. 20-21). Η κουλτούρα της υπερπολιτικοποίησης των προηγούμενων δεκαετιών αμφισβητείται στην πράξη από το αναδιαμορφούμενο αξιακό πλαίσιο των πολιτών. Καθώς οι κοινωνικοί αγώνες δίνουν τη θέση τους στα εγχειρήματα ατομικού εκσυγχρονισμού, η λανθάνουσα ιδεολογική διάσταση που ενέχουν οι πρώτοι θύεται στην οικονομική αναφορικότητα των δεύτερων (Τσουκαλάς, 1999). Η εξουσία ανασημαίνεται με τη συνδρομή των νεόδμητων *policy coalitions* και των στρατηγικών εκσυγχρονισμού της βιοτικής τροχιάς (με τους όρους του Alheit). Και ως τέτοια ανασυγκροτείται ως προς τις τεχνολογίες και τις ρηματικές (και μη) πρακτικές της. Οι Held, Cooper, Keohane και Nye διαπιστώνουν ότι η απώλεια μιας ευρείας κλίμακας μορφών συνοριακών ελέγχου, η συνακόλουθη απελευθέρωση της ανταλλαγής υπηρεσιών, ιδεών, αγαθών (των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων), και όλες οι υλικές συμπαραδηλώσεις της «παγκόσμιας αλληλοσύνδεσης (*interconnectedness*)» εννοούν μια σημαίνουσα τάση μείωσης του αριθμού και της ποιότητας των «πολιτικών εργαλείων και τεχνικών» εξουσίας που διαθέτουν οι εθνικές κυβερνήσεις και αποδυναμώνουν το πολιτικό πεδίο (Held, 1995, σ. 207· Cooper, 1986, σ. 1-12).

Ο φετιχισμός της τεχνικής και οικονομικής ανάπτυξης ως καθολικής προόδου οδηγεί στη συρρίκνωση της δυνατότητας της πολιτικής «να θέτει υπό το θεσμικό και αξιακό της έλεγχο το μέλλον και τις σημασίες» της κοινωνικής αλληλεγγύης (βλ. Τσουκαλάς, 1998, σ. 203). Η κοινωνική αλληλεγγύη όμως αποτελεί υποστατικό κατηγορημα της συλλογικής και ατομικής ένταξης στο πολιτικό σύστημα, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο υλικό και το συμβολικό, στην επιβίωση και την εργασία, το ατομικό και το κοινό-συλλογικό συμφέρον. Η ίδια, λοιπόν, η κοινωνικοποίηση των πολιτών απορρυθμίζεται καταστατικά. *Alterum dicum*,

καθώς το πολιτικό σύστημα δείχνει να αμφισβητείται στην ίδια την αξιακή του βάση από τους κοινωνικούς εταίρους του και η κοινωνία των πολιτών παραμένει ανεπαρκής ως εναλλακτική πρόταση στον κρατικό πατερναλισμό, το εκπαιδευτικό σύστημα, πεδίο (συν)διαμόρφωσης αξιών (βλ. Πυργιωτάκης, 2000, σ. 396-405) και προνομιακός εταίρος του πολιτικού συστήματος τίθεται συνολικά υπό αναδιαπραγμάτευση.

Οι εκπαιδευτικές συντεταγμένες της Κοινωνίας της Γνώσης

Μέσα σε αυτό το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο μια σειρά από ειδικούς, φορείς, ινστιτούτα και υπερεθνικούς σχηματισμούς και μορφώματα εγκαινιάζουν την εκπαίδευση να αναλάβει ένα νέο ρόλο, ευαγγελιζόμενοι μια ενιαία βάση εκπαιδευτικής πολιτικής, που ωστόσο θα διαφοροποιείται στα ειδικά σημεία- ανάγκες κάθε Κράτους<sup>1</sup>. Κεντρική στόχευση είναι (όπως τουλάχιστον επαγγέλλονται τα αρμόδια όργανα και οι συντάκτες των υπό μελέτη τεκμηρίων) η αντιμετώπιση «των προκλήσεων της μεταβιομηχανικής κοινωνίας» και η «διασφάλιση της συμβολής της εκπαίδευσης «στη διαμόρφωση της “κοινωνίας της γνώσης”»» (βλ. αναλυτικά Papadakis, 1998, σ. 13-19).

Το πλέον ενδεικτικό αλλά και περιεκτικό δείγμα του τρόπου θέασης της Κοινωνίας της Γνώσης μάς το παρέχει η Commission: *«Η διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο περιεχόμενο της τεχνολογίας, και πάνω από όλα, η άφιξη της κοινωνίας της πληροφόρησης, έχουν αυξήσει τις πιθανότητες προσέγγισης στην πληροφορία και τη γνώση για τους ανθρώπους, αλλά συγχρόνως έχουν μεταβάλει την οργάνωση της εργασίας και τις απαιτούμενες δεξιότητες. Είναι σαφές ότι νέες ευκαιρίες που προσφέρονται στους ανθρώπους απαιτούν προσπάθεια προσαρμογής από τον καθένα»*. Η κοινωνία του μέλλοντος αναγγέλλεται ως μια κοινωνία μάθησης. Μια κοινωνία δικτύων γνώσης. Σε αυτήν την κοινωνία οι μεγαλύτερες προκλήσεις για τη διεθνή πολιτική και δη την πολιτική στην εκπαίδευση (όπως τουλάχιστον αυτές εντοπίζονται από κείμενα υπερεθνικών μορφωμάτων και οργανισμών όπως το «Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα», η Λευκή Βίβλος και Πρακτικά σημαντικών συνεδρίων όπως το "Investing in Human Capital") είναι δύο:

- η παροχή άμεσων λύσεων στις τρέχουσες μορφωτικές ανάγκες
- και η προετοιμασία για το μέλλον και ο σχεδιασμός μιας γενικής προσέγγισης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, που αφενός δεν θα αγνοεί τις ιδιαίτερες των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών- Μελών και αφετέρου θα συνδέει λειτουργικά την Εκπαίδευση με την Αγορά.

Με αυτό το πρίσμα είναι προφανές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί καθώς και όλοι όσοι ενέχονται στην εκπαίδευση, καλούνται να παίξουν ένα σημαντικό και δημιουργικό ρόλο στην προσαρμογή των ατόμων (και δη των νεότερων) στη μεταβιομηχανική κοινωνία (Commission of the European Communities, 1989, σ. 109). Συγκροτείται δε ένα minimum συναίνεσης που προτάσσει μια κοινή πολιτική (ιδιαίτερα εκπαιδευτική), η οποία θα μπορεί να εξασφαλίσει μία δεδομένη πορεία σχέσης ανάμεσα στη μόρφωση, την οικονομία και την εκπαίδευση. Αφετηρία μιας τέτοιας προσέγγισης συνήθως θεωρούνται «*οι ανησυχίες κάθε Ευρωπαίου πολίτη, νέου ή ενήλικα, ο οποίος αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής στις καινούριες συνθήκες ευρέσεως εργασίας και στις αλλαγές στη φύση της εργασίας, (εφόσον) καμία κοινωνική κατηγορία, κανένα επάγγελμα, καμία επιχείρηση δεν εξαιρείται από αυτό το πρόβλημα*» (European Commission, 1995, σ. 2).

Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν οφείλει να προσαρμόζει, να αναπτύσσει μετα-γνωστικές δεξιότητες, να καθιστά τους εκπαιδευόμενους (όλων των ηλικιών) δεκτικούς «ατομικού εκσυγχρονισμού», να τους πλοηγεί σε ένα αυξανόμενα ανταγωνιστικό και αβέβαιο περιβάλλον. Αυτό αποτελεί ήδη μια συντεταγμένη στρατηγική κοινωνικοποίησης, όπου κεντρική σημασία φαίνεται να αποτελεί η *προσαρμογή* στις αναδιαμορφούμενες συνθήκες παραγωγής και εργασίας. Γεγονότα όπως η ψήφιση του εκπαιδευτικού νόμου του Bill Clinton (Law Act/ 1994), λίγους μήνες μετά την έκθεση του Υπουργείου Οικονομικών των ΗΠΑ σύμφωνα με την οποία το απόθεμα ανθρώπινου κεφαλαίου μόνο από τις επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι κατά 33% μεγαλύτερο από το απόθεμα υλικού κεφαλαίου (βλ. US Office of the Budget 1993 όπως παρατίθεται στο Ψαχαρόπουλος, 2000, σ. 549 και Παπαδάκης, 2001, σ. 17-18), αποτελούν κάτι περισσότερο από μια εύγλωπτη ιστορική σύμπτωση.

Αυτά στην Αμερική. Στην Ευρώπη πολύς λόγος γίνεται για τη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δικτύου, που κυρίως καταρτίζει. Το Δίκτυο αυτό δείχνει να αποτελεί μείζονα προοπτική για την Κοινωνία της Γνώσης και το βασικό υποστατικό της κατηγορήμα, ήτοι τη Δια-Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση<sup>2</sup> (σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και τα πορίσματα συσκέψεων ομάδων ενδιαφέροντος όπως η Στρογγυλή Τράπεζα των Ευρωπαίων Βιομηχάνων τον Φεβρουάριο του 1995- βλ. Papadakis, 1998, σ. 25 και Carnoy M. & Castells, 1995). Προτείνεται λοιπόν η παράλληλη ανάπτυξη ενός *ενιαίου συστήματος πιστοποίησης δεξιοτήτων*, που θα λειτουργεί επικουρικά στο κεντρικό δίκτυο εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το εν λόγω σύστημα θεωρείται ότι συνάδει με τις νέες μορφές ευέλικτης και παγκοσμιοποιημένης- διεθνοποιημένης εκπαίδευσης (μάθηση εξ αποστάσεως κτλ.). Συνίσταται δε «στην ευέλικτη αναγνώριση επιμέρους δεξιοτήτων (πώς να συντάσσεις ένα κείμενο προσφορών, έναν πίνακα επεξεργασίας κει-

μένου κτλ.)» (European Commission, 1995, σ. 9). Χωρίς να τίθενται υπό αμφισβήτηση (επίσημα τουλάχιστον) οι υπάρχοντες τίτλοι σπουδών, προτείνεται τελικά ο πειραματισμός στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός ευέλικτου συστήματος κατάρτισης- αξιολόγησης και πιστοποίησης, το οποίο:

- θα λειτουργεί σε υπερεθνικό επίπεδο,
- θα εστιάζει σε γνωστικές δεξιότητες, χωρίς να «ασχολείται» με την πιστοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων,
- δεν θα ελέγχει *το πώς αποκτήθηκε η γνώση* (πτυχία, τίτλοι σπουδών επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή αντίθετα μέσω ανεπίσημων οδών, όπως μέσα σε μια εταιρία), αλλά *το τι γνώση έχει αποκτηθεί*. Δηλαδή τι είναι σε θέση να κάνει το άτομο και ποιες δεξιότητες έχει αναπτύξει.

Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να διευκολυνθούν οι επιχειρήσεις στη στελέχωσή τους, αλλά και όσοι δεν κατέχουν επίσημους τίτλους σπουδών (πάντα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και συναφή υπερεθνικά μορφώματα, που προωθούν ανάλογες μορφές πιστοποίησης «προσόντων»). Όλα αυτά εμφανώς αναπροσδιορίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης και το τι αναμένουν οι συντεταγμένοι πολιτικοί και πολιτειακοί θεσμοί από τον εκπαιδευόμενο αλλά και από το ίδιο το σύστημα εκπαίδευσής του. Αν το ατελείωτο project της νεωτερικότητας ήταν «σκέψη και κουλτούρα», τα κυρίαρχα προτάγματα της μετα-νεωτερικότητας είναι μάλλον διαφορετικά, αν και εξίσου ισχυρά: *Πρακτικά χρηστική γνώση προσαρμοσμένη στις άμεσες ανάγκες της αγοράς*. Η διαπίστωση του βαθμού κατοχής τέτοιας γνώσης δείχνει να αποτελεί το κατεξοχήν «εργαλείο μέτρησης της ατομικής απόδοσης», στα πλαίσια της Κοινωνίας της Γνώσης (European Commission, 1995, σ. 2). Η έκθεση της CRE-ERT με τίτλο «Moving Towards a Learning Society», αφού διακοινώνει ότι η εκπαίδευση θεωρείται (και οφείλει να θεωρείται) από τη σκοπιά της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτικής παρέμβασης, κατατείνει στο συμπέρασμα ότι το «αναγνωρίσιμο συγκριτικό πλεονέκτημα του μέλλοντος είναι η γνωστική ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού» (CRE-ERT, 1995, σ. 21). In conclusio, η έμφαση σε μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης, προσδιορίζει την προαναφερθείσα γνωστική ποιότητα, αλλά και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η Κοινωνία της Γνώσης επιθυμεί να θεσμίσει τον εαυτό και το μέλλον της<sup>3</sup>.

Η εκπαιδευτική-κοινωνική πολιτική και η επιστροφή της ατομικότητας

Το ηγεμονεύον παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής, εδραζόμενο στο policy-impact analysis, εκκινεί από τις επιπτώσεις των μεταβιομηχανικών δεδομένων, προκειμένου να προτείνει ένα σύστημα συναρμοσμένο με μια αγορά που μετα-

βάλλεται και μια οικονομία που παγκοσμιοποιείται. Η έμφαση, σύμφωνα με πλειάδα θεσμικών κειμένων των τελευταίων 5 χρόνων, μετατοπίζεται σε εκείνη «την εκδοχή της εκπαίδευσης που καταρτίζει και επαν-εκπαιδεύει τους εργαζόμενους», αλλά και που σε κάθε της στάδιο «προ-ετοιμάζει επαγγελματίες» (European Commission, 1995, σ. 9). Κάτι τέτοιο άλλωστε τόνισαν οι περισσότεροι ομιλητές του (ιδιαίτερα σημαντικού αλλά και ενδεικτικού τάσεων και εξελίξεων) Συνεδρίου του Ινστιτούτου Διεθνούς Εκπαίδευσης, με τον εύγλωττο τίτλο "Investing in Human Capital"<sup>4</sup>. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι συχνότατα γίνεται λόγος από οργανισμούς όπως η UNESCO για το σύνολο των κοινωνικών εταίρων που οφείλουν να συμμετάσχουν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου η εκπαίδευση να παραμείνει αξιόπιστος φορέας κοινωνικοποίησης και εγκυροποίησης των πολιτικών θεσμών (με βάση και τα νέα δεδομένα που απαιτούν την έμφαση σε αρχές όπως η «ανεκτικότητα»- βλ. Delors et al., 1996, σ. 297-299). Το ζέον διακύβευμα δεν δείχνει να είναι όμως αυτό. Η κρίσιμη επισήμανση, που έρχεται και επανέρχεται στη βιβλιογραφία, είναι ότι η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργήσει ως μια επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (human resource developer).

Η προαναφερθείσα επένδυση αυτή θα υλοποιηθεί εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επικουρείται (;) από εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης εργαζόμενων κάθε ηλικίας, προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός ευέλικτου, λειτουργικού και αποτελεσματικού εργαζόμενου. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τον εργαζόμενο της Κοινωνίας της Γνώσης. Τον πολίτη όμως;

Ο Habermas μας έμαθε ότι τα συστήματα αναπτύσσονται στις ρωγμές του βιόκοσμου των πολιτών. Τι συμβαίνει όμως όταν τα συστήματα (και δη το διαπιστωμένα ισχυρότερο) κατισχύουν στο βιόκοσμο, μετατρέποντας τη ρωγμή σε θέσφατο; Όταν δεν αρκούνται να διαμεσολαβούν μεταξύ Πολιτικού και Κοινωνικού, αλλά ανακινούν το ζήτημα του συνολικού επαναπροσδιορισμού τους; Από τον Αριστοτέλη ως τον Ιωάννη του Salisbury η πολιτική σκέψη επέμενε να συναινεί ότι το κοινό συμφέρον, υπόθεση τόσο της Παιδείας όσο και της Πολιτείας, προσδιορίζεται ως το ιδιάζον συμφέρον του πολιτικού σώματος (βλ. Senellart, 1997, σ. 35 και Αριστοτέλης, 1279α) και αποτελεί προνομιακό πεδίο ενασχόλησης και διευθέτησης του Κράτους (βλ. σχετικά Dickinson, 1963). Στη νεωτερικότητα η νομιμότητα αντλείται από την απαίτηση του κοινού καλού (Senellart, 1997, σ. 34) και αυτήν υπηρετούν οι πολιτικοί θεσμοί αλλά και οι θεσμοί που ενσωματώνουν τους πολίτες σε αυτούς (όπως η εκπαίδευση). Ο Adam Smith διακονώντας την ιδέα της «αστικής κοινωνικότητας» και αργότερα ο Milton Friedman ανακινώντας το ζήτημα των «εκ της γειτνιάσεως αποτελεσμάτων/ neighborhood effects» της εκπαίδευσης (Friedman, 1982, σ. 100), δογματίζουν ότι καθήκον του κράτους είναι, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, να καλλιεργεί στη συνείδηση των πολι-

τών το «δημόσιο πνεύμα» και την αποδοχή των θεσμών, προκειμένου να διασφαλίξει τις ίδιες τις συνθήκες νομιμοποίησής του και τελικά τη συστηματική ισορροπία (βλ. Γράβαρης, 1994, σ. 17). Η επιστροφή της ατομικότητας, η ιδιότυπη τελολογία που ανακινείται από την αναγωγή του (ερήμην της πολιτικής κοινότητας<sup>5</sup>) ατομικού φιναλισμού<sup>6</sup> σε μετα-νεωτερικό θέσφατο, η απεμπόλιση της συλλογικότητας, ακόμα και η απο-ενσωμάτωση (disembeddedness) της εκπαίδευσης στη μορφή του προϊόντος μιας κρατικής πολιτικής<sup>7</sup>, συνιστούν συνθήκες εμπράγματης αμφισβήτησης των ίδιων των όρων συγκρότησης του *utilitas publica*. Καθώς η κρατική σκοπιμότητα υποχωρεί μαζί με το ίδιο το Κράτος, ποιος είναι ο νεόδημος, ο «μετανεωτερικός» *ratio communis utilitatis*; Και πώς το παράγωγο εθμικό του δίκαιο αφορά την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνει, εντάσσει και κοινωνικοποιεί τον πολίτη;

Καθώς η *necessitas* ανάγεται σε κεντρική σημασία των μεταβιομηχανικών θεωρήσεων για τις κρατικές πολιτικές στην εκπαίδευση και υποχρεώνει τους υπερεθνικούς σχηματισμούς να προβαίνουν σε διακοινώσεις του τύπου «αιχμή της διαμορφούμενης ευρωπαϊκής πολιτικής καθίσταται...η τεχνολογική ανάπτυξη»<sup>8</sup>, υποχρεωνόμαστε στο όνομα μιας ρεαλιστικής προσέγγισης των πραγμάτων να υπερβούμε τις αυταπάτες του ηθικοπλαστικού λόγου που συλλήβδην δαιμονοποιεί την παγκοσμιοποίηση και ό,τι θεωρείται έκφρασή της και να επιστρέψουμε στην «όντως αλήθεια του πράγματος» (την, κατά Machiaveli, *verita effettuale della cosa*), η τουλάχιστον στα καθεστάτα αληθείας του. Τοιουτοτρόπως, επιχειρούμε να επισκοπήσουμε για μια τελευταία φορά το πολιτολογικό πλαίσιο της μεταβιομηχανικής παιδείας, αναζητώντας αυτή τη φορά το ρόλο της στη σχέση Κοινωνίας της Γνώσης και «μετανεωτερικού» Κοσμο-Πολιτισμού.

### Κριτική ανασυγκρότηση

Η παραδοσιακή πολιτικά κοινωνικοποιητική λειτουργία συστρέφεται γύρω από την ατζέντα μιας κοινωνικής δημοκρατίας και των συνθηκών δόμησης μιας κοινωνικής αλληλεγγύης, στη βάση ενός *minimum* πολιτικής συναίνεσης (Τερλεξής, 1975, σ. 45). Η κοινωνική δημοκρατία, όμως, εμφανίζεται πλέον λιγότερο προσδιορισμένη. Διευρύνεται το πεδίο των συσχετισμένων με αυτήν μεταβλητών. Συσχετισμοί όχι πάντα προς μια ομόρροπη κατεύθυνση. Από τη στιγμή που η πρόοδος έπαψε να σημαίνεται ως το προϊόν της ομόρροπης δράσης ανάμεσα σε κουλτούρα, μόρφωση, κοινωνική δικαιοσύνη, οι προαναφερθέντες συσχετισμοί δεν είναι *a priori* «θετικοί». Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η σήμανση αυτού του είδους της πολιτικής και κοινωνικής καταστασιακής συνθήκης, με όρους όπως ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, σωρευτική (growth) ανάπτυξη και η ανάδυση νέων ουδετεροφανών συσχετισμών, όπως ο δημοφιλής συσχετισμός μεταξύ



επιλεκτικότητας και παγκοσμιοότητας, η αναγωγή των επιπέδων φτώχειας σε μονεταριστικές δέσμες λύσεων, η εξάντληση των ανισοτήτων στις εθνικές πολιτικές, η διάκριση των φύλων δημιουργούν νέες, καθαγιασμένες διαστάσεις του Κοινωνικού και του Πολιτικού (βλ. και Salama, 1998, σ. 55-99). Ο προφανής και νομιμοποιημένος οικονομικός αναγωγισμός εμβαπτίζεται σε επιφάσεις επιλεκτικής κοινωνικής πολιτικής.

Η εκπαίδευση μέσα σ' όλα αυτά, παραδοσιακός θεσμικός εγγυητής της προόδου (αλλά ποιας προόδου;), προνομιακός τόπος άσκησης κρατικών και κοινωνικών πολιτικών και φύσει πεδίο κοινωνικοποίησης, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις νέες κανονικότητες που αναδύει η προϊούσα γενικευμένη ανασήμανση του Κοινωνικού και του Πολιτικού.

Όπως ήδη τεκμηριώσαμε, η εκπαίδευση καλείται σήμερα να καταρτίζει περισσότερο, προκειμένου να καταπολεμηθεί η διαρθρωτική ανεργία, η οποία (θεωρείται ότι) προκύπτει ως αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να αποδώσει εργαζόμενους που να αντιστοιχούν στις πραγματικές ανάγκες παραγωγής (European Commission, 1995, σ. 24). Ινστιτούτα, φορείς, υπερεθνικά μορφώματα, διεθνείς οργανισμοί ζητούν την προώθηση νέων μορφών εκπαίδευσης που θα αποδίδουν στους καταρτιζόμενους τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να συστοιχίζονται στις ανάγκες παραγωγής. Το κράτος διακριτικά περιορίζεται στο να αποστέλλει σήματα που φωτίζουν τι ζητάει η αγορά και να εκπονεί τρόπους προσαρμογής των ανθρώπων αλλά και της εκπαίδευσης σε αυτό (βλ. Γράβαρης, 2001 όπως παρατίθεται στο Παπαδάκης κ.ά., 2001). Η εξέλιξη αυτή δεν συνιστά μια απλή υποχώρηση του κράτους αλλά και μια απολύτως νομιμοποιημένη διολίσθηση της εκπαίδευσης στην κατάρτιση.

Θα έλεγε κανείς στο τέλος μιας τέτοιας μελέτης, με περισσή ευκολία, ότι μια εκδοχή εκπαίδευσης, (που όπως όλοι εντοπίζουν μετασχηματίζεται σε κατάρτιση), δεν ασχολείται με την ένταξη των πολιτών στο ευρύτερο πολιτικό σύστημα. Αυτή είναι μια εύκολη διαπίστωση. Είναι όμως η αληθινή; Αναπροσδιορίζοντας τις προτεραιότητές της, και άρα τις λειτουργίες της, η εκπαίδευση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας δεν παύει να κοινωνικοποιεί με την έννοια ότι βοηθά τους εκπαιδευόμενους (ανηλίκους και ενηλίκους πλέον), να ενταχθούν σε ένα ασταθές περιβάλλον και αναπτύσσει τρόπους πλοήγησής τους μέσα σ' αυτό (βλ. Παπαδάκης κ.ά., 2001). Μόνο που οι δείκτες της αβεβαιότητας, οι διέξοδοι από τις ενδεχόμενες συνθήκες αστάθειας, οι μέθοδοι ένταξης και τελικά επιβίωσης, (όσες τουλάχιστον διέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα), έχουν κατά μείζονα λόγο μια οικονομική αναφορά. Το πρόταγμα είναι οικονομικό. Το πολιτικό υποχωρεί. Το συλλογικό υποκαθίσταται από τον ατομικό εκσυγχρονισμό και την επι-κυριαρχία του ατομικού φιναλισμού. Το υλικό κυριεύει το συμβολικό και η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί και προσαρμοζόμενη να εντάξει. Να κοι-

ωνικοποιήσει και πάλι πολιτικά. Μόνο που αυτή τη φορά το πολιτικό διαμεσο-λαβείται πλέον καθοριστικά από το οικονομικό.

Είναι, επομένως, η οικονομική προσαρμογή η κύρια λειτουργία που καλείται να επιτελέσει το εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης; Ενδεχομένως να. Ανάγεται η οικονομική κοινωνικοποίηση σε *conditio sine qua non* για την ένταξη του Πολίτη στην Κοινωνία της Γνώσης; Ενδεχομένως αυτό να μη χρειάζεται καν, αν ολοκληρωθεί ο αμύχανος μετασχηματισμός του πολιτικού σε οικονομικό. *Συνιστούν αυτά την κυρίαρχη τάση;* Προφανώς. Συνιστούν όμως και τη μοναδική; Δεδομένου ότι η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα προσιδιάζουν με παίγνια τύπου «n-person», δηλαδή αποτελούν πεδία (domains), όπου πολλά δρώντα (συλλογικά ή μη) υποκείμενα («παίχτες») αναπτύσσουν στρατηγικές εξυπηρέτησης συμφερόντων, σχηματίζουν ομάδες ενδιαφέροντος, επαναπροσδιορίζουν στην πράξη ή και μεθ-ερμηνεύουν κατά το δοκούν τον κοινοτιστικό χαρακτήρα του πεδίου αναζητώντας συγχρόνως τη θεσμική έκφραση των προσδοκιών τους (όπως συνήθως συμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις- βλ. Baird et al., 1994), *το τοπίο των δυνατοτήτων και των αποτελεσμάτων είναι τόσο πολυσχιδές, ώστε αποθαρρύνει τις προγνώσεις και ακυρώνει τις νομοτέλειες*. Πιο απλά: δεν μπορούμε να προβλέψουμε τι θα γίνει με την εκπαίδευση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, ειδικά όταν αδυνατούμε να συμφωνήσουμε καν αν αυτή η κοινωνία είναι μετανεωτερική, ύστερα – νεωτερική ή νεωτερική σε μεταβατικό στάδιο.

Κλείνοντας την παρούσα μελέτη οφείλουμε να μεταβούμε για τελευταία φορά από το Επιμέρους στο Όλο. Θα συναινέσουμε λοιπόν με τον Habermas: «*Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια απάντηση στο ερώτημα ποιος είμαι και τι πρέπει να κάνω*» (Habermas, 1996, σ. 702). Οι επαναστατικές αλλαγές, ο τηλεοπτικά παγκοσμιοποιημένος πόλεμος του Περσικού Κόλπου, η (σε εξέλιξη) νομιμοποιητική κατασκευή της φαντασιακής κοινότητας των εχθρών της τρομοκρατίας συνιστούν ορισμένα από το πρώτα κοσμοπολιτικά γεγονότα, με την αυστηρή έννοια του όρου. Το φαινόμενο της παγκόσμιας κοινότητας με την έννοια της παγκόσμιας κοινής γνώμης, στο οποίο προσέβλεπε ο Kant, δεν κατέστη ποτέ πιο έντονο από όσο σήμερα. Η ίδια η Κοινωνία της Γνώσης δείχνει να εμβαπτίζεται σε ένα νέο Κοσμο- Πολιτισμό. Η κοσμοπολίτικη επικοινωνιακή συνάφεια είναι δεδομένη. Η μεγιστοποιούμενη οικονομική συνάφεια, μέσω της παγκοσμιοποίησης των αγορών, είναι, επίσης, αναμφισβήτητη. Η εκπαιδευτική επικοινωνιακή συνάφεια των βάσεων δεδομένων, των προγραμμάτων, της προσπάθειας εκπόνησης κοινού συστήματος δεξιοτήτων διευκολύνεται αποφασιστικά.

Όλα αυτά δείχνουν να αποτελούν δρώσες συνιστώσες της ίδιας κοσμοπολίτικης πραγματικότητας. Μπορούν όμως συγχρόνως να αποδομηθούν με την ίδια εργαλειακή βεβαιότητα, αρκεί να τεθούν ορισμένα στοιχειοθετημένα (grounded) ερωτήματα: Τα πέντε δισεκατομμύρια περίπου ανθρώπων που δεν ξέρουν να χρη-

σιμοποιούν Διαδίκτυο (Internet), άρα αποκλείονται από την Κοινωνία της Γνώσης και τις «κοσμο-πολιτικές» συνδηλώσεις της, τα εκατομμύρια παιδιών που θνήσκουν ετησίως χωρίς καμιά εκπαιδευτική ευκαιρία αλλά και χωρίς καμιά ευκαιρία επιβίωσης, οι γυναίκες σε αρκετές χώρες του Πλανήτη που αποκλείονται θεσμικά από το «κοινό αγαθό» της εκπαίδευσης, τι θέση ακριβώς δύνανται να αξιώσουν στο κοσμοπολίτικο αυτό περιβάλλον; Και τελικά μια Κοινωνία της Γνώσης που γέμει αποκλεισμών και ως τέτοια αποσυναρτάται από κάθε προοπτική κοινωνικής δημοκρατίας πόσο εφικτή και κυρίως πόσο ευοίωνη μπορεί να είναι;

Αν σε μακροεπίπεδο, η κοσμοπολίτικη συνθήκη εξακολουθεί να επιχαίρει για τις επικοινωνιακές και οικονομικές επιτυχίες, αγνοώντας τις πληθυσμιακές ομάδες που δεν μετέχουν σ' αυτή, και αν σε μικροεπίπεδο οι διεθνείς οργανισμοί θεωρώντας ότι επιλύοντας το πρόβλημα χρήσης των νέων τεχνολογιών και των πλουραλιστικών εκδοχών κατάρτισης επιτελούν την αποστολή τους, τότε η απάντηση θα εξακολουθήσει να προέρχεται από τα χαοτικά μοντέλα. Ίσως είναι δύσκολο να εξηγηθεί γιατί η πεταλούδα που κινεί τα φτερά της στην Αφρική μπορεί να προκαλέσει καταιγίδα σε μια χώρα της Κεντρικής Ευρώπης. Φανταζόμαστε όμως ότι είναι πολύ περισσότερο ευεξηγήτο το τι ακριβώς μπορούν να προκαλέσουν στην Κοινωνία της Γνώσης οι στρατιές των ανέργων και αστέγων, η υιοθέτηση της επιλεκτικής ανακατανομικής λειτουργίας του κράτους, η ανάδυση νέων λειτουργικά αναλφάβητων, η συρρίκνωση του πολιτικού πεδίου στη μορφή του προνομισιακού διαχειριστή των προβλημάτων του Οικονομικού Πεδίου.

Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να υπάρξει ή μπορεί και να μην υπάρξει. Το γεγονός όμως ότι ενδείξεις της υφίστανται σε όλες τις μορφές του βίου, αλλά συγχρόνως τα κέντρα λήψης αποφάσεων που δρουν στο όνομά της επιμένουν να αγνοούν τεράστιες ομάδες πληθυσμού, δικαιώνει τον ισχυρισμό του Habermas ότι «οι ιδιότητες της μεταβιομηχανικής κοσμοπολιτικής συνθήκης και του πολίτη της συνιστούν ένα συνεχές του οποίου η περίμετρος έχει διαγραφεί» (Habermas, 1996, σ. 705). Αυτό που ούτε καν υπαινίσσεται ο Habermas είναι ότι μαζί με την περίμετρο αρχίζει και διαγράφεται και το φόντο. Κι αυτό δεν δείχνει ακριβώς λαμπρό. Στο σημείο αυτό μια τέτοια μελέτη οφείλει να σταματήσει. Αφού όμως πρώτα υπενθυμίσει για τελευταία φορά ότι, όταν το πολιτικό επινοείται εκ νέου (με οικονομικούς όρους αυτή τη φορά)<sup>9</sup> και ως τέτοιο απαρνεύεται στη θεμελιακή του εκδοχή (βλ. Λίποβατς, 1988, σ. 94), το εκπαιδευτικό επηρεάζεται. Το ζήτημα είναι αν οφείλει και να συμμορφώνεται. Η παγκοσμιοποίηση είτε ως δαίμονας που τίκτει συλλογικές εμμονές, είτε ως αναπόφευκτο που καλούνται οι κοινωνίες και οι πολίτες να επιλέξουν δεν αρκεί ως ερμηνευτική κλειδα ούτε και μπορεί να θεωρηθεί Αμετάθετο Όλο για την εκπαίδευση. Η πολιτική τοπογραφία ενός μύθου δεν μπορεί να υποκαταστήσει την οντική οικολογία ενός συστήματος.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διαγνώσει τάσεις, μακριά από τις κανονιστικές προσδέσεις των νομοτελειών. Ο ίδιος ο Angelus Novus της Ιστορίας γνωρίζει (όπως μας πληροφορεί ο Walter Benjamin) ότι «*όπου εμφανίζεται σ' εμάς μια αλυσίδα γεγονότων...μια θύελλα σηκώνεται...*». Το τι θα συμβεί, όταν αυτή καταλαγιάσει, δεν συνιστά ούτε δική του και οπωσδήποτε ούτε δική μας αρμοδιότητα.

### Σημειώσεις

1. Η τάση αυτή ενιαιοποίησης εντοπίζεται κυρίως μετά το 1976. Συγκεκριμένα σε ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της Ε. Ε. (9-2-1976), εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο ίδιο ψήφισμα δρομολογούνται οι δράσεις της Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Βλ. σχετικά και Μπουζάκης, 1996, σ. 3.
2. Ας σημειωθεί εδώ ότι τείνει να διαμορφωθεί μια συναίνεση για την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία μορφοποιείται στο project της Δια-Βίου Εκπαίδευσης. Η Δια-Βίου Εκπαίδευση ανασυγκροτεί στην ουσία το παράδειγμα της Διαδοχικής Εναλλασσόμενης Εκπαίδευσης (OECD, 1996). Εδράζεται στην παροχή «πολλαπλών ευκαιριών μάθησης», σε «όλους τους πολίτες», με «διαφορετικούς σκοπούς», από διαφορετικές πηγές/ ιδρύματα (Delors et al., 1996, σ. 162). Το σχετικό project χρηματοδοτείται από την Κυβέρνηση, τον ιδιωτικό τομέα (που επιθυμεί να «εκπαιδεύσει υπάρχοντες και μέλλοντες εργαζόμενους») και από τα ίδια τα «άτομα που αναπτύσσουν τις δεξιότητες αλλά και καριέρες τους (G8, 1999, σ. 1). Στοχεύει δε στην ενεργό πολιτική κοινωνικοποίηση, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας, την προσαρμοστικότητα, την κοινωνική ένταξη και την ατομική αυτοεκπλήρωση (E.C., 2001).
3. Ας μην ξεχνάμε ότι το κυρίαρχο σύστημα γνώσης προσδιορίζει τον τρόπο με το οποίο μια κοινωνία θεσμίζει τον εαυτό της (βλ. Φλουρής & Πασιάς, 2000, σ. 495).
4. Το Συνέδριο αυτό οργανώθηκε τον Οκτώβρη του 1994 στη Νέα Υόρκη, υπό την αιγίδα του Bill Clinton και με την (επίτιμη) προεδρία 4 πρώην αμερικανών Προέδρων (C. W. Bush, R. Reagan, J. Carter και G. R. Ford) αλλά και πολλών ακαδημαϊκών στελεχών πολυεθνικών επιχειρήσεων και στελεχών του State Department. Βλ. Institute of International Education, 1995.
5. Πολιτική κοινότητα με την αριστοτελική έννοια, ήτοι την «πιο κυρίαρχη και περιεκτική κοινωνία» (Barker, 1962, σ. 110).
6. Για την παραδοσιακή σχέση ατομικού φιναλισμού και πολιτικής κοινότητας, βλ. και Χουρδάκης, 2000, σ. 521.

7. Δανειζόμαστε τον όρο που χρησιμοποιεί ο Anthony Giddens για να προσδιορίσει (με «θετικό» αυτός τρόπο) τη μετάβαση από το εθνοκεντρικό στο διεθνοποιητικό πλαίσιο. Βλ. και Giddens, 1990 και Καζαμιάς, 1995, σ. 572.
8. Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, Λουξεμβούργο (17- 2- 1986) και Χάγη (28- 2- 1986).
9. Γεγονός που δεν αποτρέπει μια κοινωνική διάχυση του κινδύνου στη μορφή των οριστικών αποκλεισμών των δυσπροσάρμοστων στις αλλαγές. Βλ. και Beck, 1996.

### Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης. *Πολιτικά* III 6.
- Baird, G. D., Gertner, H. R., & Picker, C. R. (1994). *Game Theory and Law*. Cambridge: Harvard Un. Press.
- Βαΐτσος, Κ. (1998). Η πολιτική και η οικονομία υπό την επίδραση του διεθνούς περιβάλλοντος. Στο ΙΣΤΑΜΕ, *Παγκοσμιοποίηση, κράτος- έθνος, κοινωνική αλληλεγγύη, τεχνολογία και πολιτισμός* (σσ. 41- 54). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Βαοβαρούσης, Π. (1998). *Στρατηγική των παιγνίων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barker, E. (1962). *The Politics of Aristotle*. New York: Oxford Un. Press.
- Beck, U. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού. Για μια θεωρία του εκσυγχρονισμού*, μτφ. Κ. Καβουλάκος. Αθήνα: Λιβάνη.
- Γράβαρης, Δ. (1994). *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Carnoy, M., & Castells, M. (1995). *Sustainable flexibility: a prospective study on work, family and society in the information age*. University of Stanford- Berkeley University.
- Commission of the European Communities (1989). *Analysis of the European Communities. Analysis of in- service teacher strategies in Member Countries of the EC*. Brussels.
- Cooper, R. N. (1986). *Economic Policy in an Interdependent World*. Cambridge Mass: MIT Press.
- CRE- ERT (1995). *Forum Report on European Education, Moving Towards a Learning Society*. Brussels: CRE- ERT.
- Dahl, R. (2001). *Περί Δημοκρατίας*, μτφ. Β. Κόρκας. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning. The treasure within*. Paris: ed. UNESCO.
- Dickinson, J. (1963). *The Statesman's Book of John of Salisbury*. New York: Russel & Russel.
- European Commission (1995). *White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society*. Brussels: E. C./ Directorate General Education, Training and Young.

- European Commission (2001). *Memorandum: making a European Area of lifelong learning a reality*. Brussels: E.C.
- Gallie, D. (1996). New technology and the class structure. *British Journal of Sociology*, 47 (3), 447- 473.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Stanford: Stanford Un. Press.
- G8 (1999). *Aims and ambitions for lifelong learning*. In <http://www.g8cologne.de>
- Habermas, J. (1996). *Το πραγματικό και το ισχύον*, μτφ. Θ. Λουπασάκης. Αθήνα: Λιβάνη.
- Held, D. (1995). Democracy and the Global System. In D. Held (Ed.), *Political Theory Today*. Cambridge: Polity Press.
- Hirst, P., & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press.
- Institute of International Education (1995). *Investing in Human Capital. Leadership for the Challenges of the 21st Century*. New York: ΠΙΕ.
- Καζαμιάς, Α. (1995). Νέο- ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Καζαμιάς- Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση* (σσ. 550- 586). Αθήνα: Σείριος.
- Krugman, P. Competitiveness: A dangerous Obsession. *Foreign Affairs*, 73 (2).
- Λίποβατς, Θ. (1994). *Η απάρνηση του πολιτικού*. Αθήνα: 1988.
- Μπουζάκης, Σ. (1996). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη. Στο Πάντειο Πανεπιστήμιο- ΜΥΕΚΠΟ, *Ενημερωτική έκθεση 24*.
- OECD (1996). *Making lifelong learning a reality for all*. Paris: OECD.
- Papadakis, N. (1998). European Educational Policy and the challenges of the post-industrial society. In P. Alheit, H. S. Olesen & S. Papaioannou (Eds), *Education, Modernization and Peripheral Community* (pp. 11-51). Roskilde: R.U.C.
- Παπαδάκης, Ν. (2001). Η παιδεία των Ελλήνων ως κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, επιμ. Ν. Ε. Παπαδάκης, *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα* (σσ. 17- 49). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν., Taha, N., & Γύπαρη, Στ. (2001 Νοέμβριος), *Προς τον Πολίτη της Παγκοσμιοποίησης; Πολιτική κοινωνικοποίηση και τα «νέα» όρια της κοινωνικής πολιτικής στην απασχόληση και εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο.
- Πιζάνιας, Π., Γκιβαλος, Μ., Παυλόπουλος Π. κ.ά. (1997). *Οι πολίτες και οι πολιτικοί στην Ελλάδα σήμερα. Τα πορίσματα μιας έρευνας για τις σχέσεις της κοινωνίας και των πολιτικών θεσμών και τρία κριτικά σχόλια*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Salama, P. (1998). Νέες μορφές φτώχειας στη Λατινική Αμερική. Στο ΙΣΤΑΜΕ, *Η Αριστερά στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα* (σσ. 55- 99). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Senellart, M. (1997). *Μακιαβελισμός και κρατική σκοπιμότητα*, μτφ. Δ. Αθανασάκης. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Thurow, L. (1992). *Head to head*. New York: William Morrow and Company.
- Τσουκαλάς, Κ. (1998). Η νέα κοινωνική αλληλεγγύη. Στο ΙΣΤΑΜΕ, *Παγκοσμιοποίηση, κράτος- έθνος, κοινωνική αλληλεγγύη, τεχνολογία και πολιτισμός* (σσ. 189- 209). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (1994). Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης». Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικό- Συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 487- 517). Αθήνα: Gutenberg.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: Un.of Chicago Press.
- Χουρδάκης, Α. (2000). «Παιδεία της όλης πολιτείας υπόθεσης». Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικό- συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 519- 547) ό.π.
- Χτούρης, Σ. (1997). *Μεταβιομηχανική Κοινωνία και η Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2000). Παιδεία, Κράτος και Ανταγωνιστικότητα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικό- Συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 549- 565) ό.π.

# Οι μεταφορές στην παιδαγωγική σκέψη: Μέσον ανάλυσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Ευστρατία Σοφού, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

## Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών η ανάλυση του μεταφορικού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν το ρόλο τους αποτελεί μια εναλλακτική ερευνητική προσέγγιση για τη διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεών τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, η παρούσα εργασία αναλύει τις μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν έλληνες και ισπανοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να περιγράψουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και στις δύο χώρες χρησιμοποίησε μεταφορικές εκφράσεις που αντανακλούν παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, σύμφωνα με τις οποίες ο δάσκαλος είναι ο πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μεταδότης ή ο μεταβιβαστής της γνώσης και ο μαθητής ένας παθητικός αποδέκτης.

## Μεταφορά, σκέψη και γλώσσα

Η μεταφορά είναι «ένα σχήμα λόγου κατά το οποίο ένα αντικείμενο ή μια αφηρημένη έννοια δεν εκφράζονται με το αντίστοιχο κυριολεκτικό τυπικό στοιχείο της γλώσσας, αλλά υποδηλώνονται με άλλη λέξη ή φράση με την οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά» (Μπαμπινιώτης, 1998). Σύμφωνα με τον Green (1971), η μεταφορά είναι μια έμμεση σύγκριση που προϋποθέ-

---

*Η κ. Ευστρατία Σοφού είναι εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Granada (Ισπανία).*



τει κοινές ιδιότητες ή ομοιότητες μεταξύ δύο εννοιών και η οποία μάς δίνει τη δυνατότητα να αναφερόμαστε σε μια έννοια σαν να ήταν μίαν άλλη (Tiberius, 1986).

Παραδοσιακά, η μεταφορά θεωρήθηκε στη γλωσσολογία και στη φιλοσοφία ως ένα «ζήτημα περιφερειακού ενδιαφέροντος» (Lakoff & Johnson, 1980), ως ένα «είδος παραστατικού λόγου» ή ως «μια ανωμαλία του λόγου» (Schön, 1986) η οποία απαιτεί μια πειστική ερμηνεία. Οι απόψεις αυτές συνδέονται με τη θετικιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας απαιτεί τη χρήση κυριολεκτικού λόγου. Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, οι μεταφορές είναι συγκεχυμένες και ασαφείς εκφράσεις, εκφράσεις που χαρακτηρίζουν το ρητορικό και όχι τον επιστημονικό λόγο και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών (Ortony, 1986· Miller & Fredericks, 1988).

Αμφισβητώντας τις απόψεις αυτές, πρόσφατες μελέτες στο χώρο της γλωσσολογίας και της φιλοσοφίας καταδεικνύουν ότι η μεταφορά δεν είναι απλώς ένα σχήμα λόγου, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό στοιχείο της γλώσσας που εισβάλλει στην καθημερινότητά μας και επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, αλλά και τον τρόπο που σκεπτόμαστε και ενεργούμε (Lakoff & Johnson, 1980· Schön, 1986· Ortony, 1986· Dickmeyer, 1989· Calderhead & Robson, 1991). Πολλές φορές μάλιστα οι μεταφορές είναι τόσο συνήθεις στον καθημερινό μας λόγο, ώστε συχνά δεν τις αντιλαμβανόμαστε ως τέτοιες και κατά συνέπεια δεν μπορούμε εύκολα να αναγνωρίσουμε τη δύναμη των μηνυμάτων που μεταδίδουν. Παρ' όλα αυτά η επίδρασή τους είναι καταλυτική, γιατί όχι μόνο αντανακλούν τις στάσεις και τις αξίες μας, αλλά και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις πράξεις μας.

### Η μεταφορά και η σκέψη των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο χώρο της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σκέψης του εκπαιδευτικού (teacher thinking), του τρόπου δηλαδή με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, το ρόλο τους και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τα θέματα αυτά (Ματσαγγούρας, 2001). Αν και με την ανασκόπηση των μελετών σχετικά με τη σκέψη των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σημαντικές εννοιολογικές και μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις, φαίνεται πως κοινός τους τόπος είναι η διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις οποίες όχι μόνο διαμορφώνει τη διδακτική του πράξη, αλλά και ερμηνεύει την εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2001).

Πρόσφατες έρευνες στο πλαίσιο της διερεύνησης της διδακτικής σκέψης, μεταφέροντας στο χώρο της εκπαίδευσης τα συμπεράσματα των μελετών σχετικά με τη σημασία της μεταφοράς στην κατανόηση και στην ερμηνεία της πραγματικότητας, καταδεικνύουν ότι η ανάλυση του μεταφορικού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν το ρόλο τους αποτελεί μια αξιόλογη εναλλακτική προσέγγιση για τη διερεύνηση της προσωπικής πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών (personal practical knowledge) (Munby, 1986 και 1990). Η άποψη που υιοθετείται στις έρευνες αυτές είναι ότι οι μεταφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν το διδακτικό τους ρόλο αναπαριστούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο ρόλο και επομένως αποτελούν «παράθυρα» για τη διερεύνηση της διδακτικής σκέψης τους (Earle, 1995).

Όπως υποστηρίζει ο Carter (1990), τόσο η ιδιότητα της μεταφοράς να συνοψίζει και να εκφράζει αφηρημένα και δυσνόητα νοήματα, όσο και η φύση της πρακτικής γνώσης του εκπαιδευτικού η οποία δομείται από τις προσωπικές εμπειρίες του μέσα στη σχολική αίθουσα και στο σύνολό της είναι λανθάνουσα (άρα είναι δύσκολο να διατυπωθεί με τη χρήση κυριολεκτικού λόγου), συνηγορούν υπέρ της χρήσης του μεταφορικού λόγου ως αξιόπιστου εργαλείου της διερεύνησης της σκέψης του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Bullough (1991), οι μεταφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στη διδασκαλία, απεικονίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο δομούν την επαγγελματική τους πραγματικότητα (Munby, 1990). Εφόσον, όπως υποστηρίζουν οι Lakoff και Johnson (1980), ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας είναι συχνά ενσωματωμένος στο μεταφορικό λόγο που χρησιμοποιούμε, η ανάλυση του μεταφορικού λόγου των εκπαιδευτικών μπορεί να αποκωδικοποιήσει τις αξίες και τις στάσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (McAllister & McLaughlin, 1996) ή να απεικονίσει την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική αίθουσα (Martinez, Saulea & Huber, 2001). Επομένως, οι μεταφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν αξιόλογο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας, των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού (Earle, 1994) και των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζει όπως και του τρόπου με τον οποίο τις βιώνει (Munby, 1986· Provenzo et al., 1989).

Η μεταφορά ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης

Δεδομένης της αναμφισβήτητης σημασίας της αυτοδιερεύνησης και της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έχει ιδιαίτερη σημασία η εξεύρεση των τρόπων που θα μπορούσαν να στηρίξουν αυτές τις διαδικασίες. Η χρήση και η ανάλυση μεταφορών θα μπορούσε να απο-

τελέσει ένα ευέλικτο πλαίσιο αυτοδιερεύνησης και αναγνώρισης της παιδαγωγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η διατύπωση μιας μεταφοράς προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει έρθει αντιμέτωπος με τις αντιλήψεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες άλλωστε κατευθύνουν και τη διδακτική του πράξη (Weistein et al., 1994). Επομένως ο μεταφορικός λόγος θα μπορούσε να αποδειχθεί πρόσφορη ερευνητική μέθοδος, ικανή να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν κριτικά στις διδακτικές τους πρακτικές, να επαναπροσδιορίσουν προβληματικές καταστάσεις και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Σύμφωνα με τους Martinez, Sauleda και Huber (2001), η αποκωδικοποίηση του μεταφορικού λόγου των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να τους βοηθήσει να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της λανθάνουσας και συνειδητής πρακτικής προσωπικής γνώσης τους. Η πρόκληση συνίσταται, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Munby και Russell (1990), στο να γίνουν οι εκπαιδευτικοί «μαθητές» των μεταφορών τους, να συνειδητοποιήσουν τις λανθάνουσες πεποιθήσεις που στηρίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Marshall 1990), να τις αξιολογήσουν και να τις καταστήσουν επιδεκτικές αλλαγής, ώστε να μπορέσουν να υιοθετήσουν εναλλακτικές θεωρήσεις και πρακτικές που θα βελτιώσουν τη διδακτική τους πράξη. Η αλλαγή στην εκπαιδευτική τους πρακτική προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους, αλλά και των πεποιθήσεων που τον συνοδεύουν (Tobin, 1990). Η συνειδητοποίηση, επομένως, των μεταφορών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να περιγράψει το διδακτικό ρόλο του είναι το πρώτο βήμα για να μπορέσει να υιοθετήσει μια εναλλακτική θεώρηση του ρόλου του και της πρακτικής του.

#### Περιγραφή της έρευνας και μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα δεδομένα μιας συγκριτικής εμπειρικής έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις συνθήκες εργασίας τους στην Ελλάδα και στην Ισπανία. Βασικό εργαλείο της έρευνας αυτής ήταν ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις στο οποίο απάντησαν 732 έλληνες δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Αττικής και 730 ισπανοί δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Ανδαλουσίας. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε μια ανοικτή ερώτηση η οποία καλούσε τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν δύο μεταφορές σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται α) το ρόλο τους και β) τη διδασκαλία. Η επιλογή της ερώτησης αυτής στηρίχθηκε στην άποψη ορισμένων ερευνητών οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι μεταφορές αποτελούν πλούσια πηγή ποιοτικών στοιχείων, όταν χρησιμοποιούνται στη διατύπωση ανοικτών ερωτήσεων, και ότι η ανάλυσή τους μπορεί να αποβεί χρήσιμη στη δια-

σταύρωση και επαλήθευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Miller & Fredericks, 1988). Η ανάλυση των μεταφορών στη συγκεκριμένη ερώτηση είχε σκοπό αφενός να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το διδακτικό τους ρόλο, συσχετίζοντας τις απαντήσεις τους με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, και αφετέρου να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ελλήνων και ισπανών εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο και το έργο τους. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πρώτο σκέλος της ερώτησης, στις αντιλήψεις τους δηλαδή σχετικά με το ρόλο τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο σκέλος, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής εργασίας.

Ο πλούτος του υλικού που συγκεντρώθηκε απαιτούσε τη χρήση ανάλυσης περιεχομένου η οποία επέτρεψε την κατηγοριοποίηση των μεταφορικών εικόνων. Η ανάλυση επικεντρώθηκε αρχικά στη συγκέντρωση όμοιων λέξεων ή φράσεων ή εκφράσεων που ήταν συνώνυμες ή σημασιολογικά συγγενείς. Στη συνέχεια οι μεταφορικές εκφράσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες με κριτήριο την ύπαρξη ενός κοινού βασικού σημασιολογικού στοιχείου που δικαιολογούσε την ταξινόμησή τους στην ίδια κατηγορία. Για παράδειγμα, οι μεταφορικές εικόνες που περιγράφουν τον εκπαιδευτικό σαν «διευθυντή ορχήστρας», «βοσκό» ή «οδηγό για ορειβάσι» συμπεριλήφθηκαν στη θεματική κατηγορία «αρχηγός μιας ομάδας». Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης ολοκληρώθηκε, όταν σταμάτησαν να καταγράφονται απαντήσεις που έκαναν υποχρεωτική τη χρήση νέων κατηγοριών. Στη συνέχεια αναγράφηκαν ενδεικτικοί τίτλοι για κάθε κατηγορία, οι οποίοι αναζητήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Οι πολυάριθμες μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ανέδειξαν τη σύνθετη φύση του διδασκαλικού επαγγέλματος και πρόβαλαν σημαντικές πλευρές του, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών εργασιών. Για παράδειγμα, αρκετές μεταφορικές εκφράσεις αναφέρονται στην κοινωνική αποστολή ή στο κοινωνικό status του διδασκαλικού επαγγέλματος, ενώ άλλες περιγράφουν παραστατικά τον συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος των μεταφορών που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες αναφέρονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο στην παρούσα εργασία αντικείμενο ανάλυσης αποτελούν οι μεταφορικές εκφράσεις που κάνουν αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, εκφράσεις οι οποίες αποτελούν το 55% εκείνων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί (σε απόλυτους αριθμούς 260 μεταφορές) και το 61% εκείνων που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί (σε απόλυτους αριθμούς 261 μεταφορές).

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των αποτελεσμάτων είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η διερεύνηση της επιρροής ανεξάρτητων μεταβλητών (π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές υποδηλώνονται στις μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν, δεν εμφάνισε σημαντικές διαφοροποιήσεις σε αμφότερα τα δείγματα. Επίσης θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η σημαντικότερη δυσκολία που προέκυψε κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ήταν η ερμηνεία των μεταφορικών εικόνων που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Ricoeur οι μεταφορές ενώ ικανοποιούν την αρχή της «οικονομίας», παράλληλα εγκαταλείπουν το λόγο στο δύσκολο έργο της ερμηνείας και επομένως στον κίνδυνο της μη κατανόησης, του λάθους και του διαφορούμενου νοήματος. Από τις εναλλακτικές ερμηνείες της μεταφοράς ο μελετητής καλείται να επιλέξει και να αξιοποιήσει εκείνη που κρίνει περισσότερο ικανοποιητική ως προς την κατανόηση και την ερμηνεία του φαινομένου που εξετάζει. Οι κατηγοριοποιήσεις των μεταφορών και οι ερμηνείες τους επηρεάζονται από τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες του ερευνητή και γι' αυτό τα συμπεράσματα της έρευνας είναι εξ αντικειμένου υποθετικά.

#### Περιγραφή των αποτελεσμάτων

Οι μεταφορικές εκφράσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν σε 9 θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται μαζί με την ποσοστιαία κατανομή τους στον Πίνακα 1.

##### «...ένας καλλιεργητής»

Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, η πλειονότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών (το 38%) χρησιμοποίησε μεταφορικές εκφράσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός προσομοιάζεται με έναν «καλλιεργητή», ποσοστό που μειώνεται στο 23% στην περίπτωση των ισπανών εκπαιδευτικών. Μεταφορές, όπως ένας «κηπουρός», ένας «καλλιεργητής λουλουδιών», ένας «καλλιεργητής», «ένας εργάτης της γης» συγκρίνουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού με την καλλιέργεια της γης, τη μάθηση με την ανάπτυξη ενός φυτού και το μαθητή με ένα φυτό που δέχεται τις φροντίδες του καλλιεργητή. Αν και στις μεταφορικές αυτές εκφράσεις υποδηλώνεται το έμφυτο δυναμικό του μαθητή, αναμφίβολα η έμφαση δίνεται στον ενεργητικό ρόλο του δασκάλου σε αντίθεση με τον παθητικό του μαθητή.

Πίνακας 1. Κατανομή των μεταφορικών εικόνων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες και οι ισπανοί εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο

Θεματικές κατηγορίες Ο δάσκαλος είναι...	Έλληνες		Ισπανοί	
	N	%	N	%
ένας καλλιεργητής	99	38	60	23
ένας αγγειοπλάστης	38	15	22	8
ένας ηθοποιός	19	7	6	2
ο αρχηγός μιας ομάδας	29	11	25	10
ένας πομπός	7	3	13	5
ένας φύλακας	10	4	42	16
ένας έμπειρος συνοδοιπόρος	30	11	52	20
ένας μαθητής	7	3	8	3
ένας μπαλαντέρ	21	8	33	13
Σύνολο	260	100	261	100

«...ένας αγγειοπλάστης»

Τη δεύτερη θεματική κατηγορία συνθέτουν οι μεταφορικές εκφράσεις που συγκρίνουν τον εκπαιδευτικό με έναν «αγγειοπλάστη», θεματική κατηγορία η οποία περιλαμβάνει το 15% των συνολικών μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι έλληνες και το 8% αυτών που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί. Οι μεταφορικές εικόνες του «πηλοπλάστη», του «καλλιτέχνη που πλάθει ένα εύπλαστο υλικό», του «γλύπτη», του «δημιουργού ενός γλυπτού», του «γλύπτη της ψυχοπνευματικής ομορφιάς» ή του «Πυγμαλίωνα» της ελληνικής μυθολογίας προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με έναν καλλιτέχνη που έχει την ικανότητα να διαμορφώσει ένα άψυχο υλικό (το μαθητή) και να το μετατρέψει σε έργο τέχνης. Άλλες μεταφορικές εκφράσεις της κατηγορίας αυτής, όπως «αρτοποιός», «σιδηρουργός που σφυρηλατεί» συμπληρώνουν την εικόνα της απόλυτης εξουσίας του εκπαιδευτικού στον οποίο αναγνωρίζεται το δικαίωμα να επεξεργαστεί την άμορφη φύση του μαθητή.

«...ένας ηθοποιός»

Ένα 7% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα το 2% εκείνων που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί προσομοιάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού με αυτόν του «ηθοποιού». Ο δάσκαλος είναι «ένας ηθοποιός», «ένας καλλιτέχνης παλιάτσος», «ένας κωμικός ηθοποιός», «ο εμπνευστής ενός θεατρικού παιχνιδιού», «ο παρουσιαστής ενός σώου», ο πρωταγωνιστής, επομένως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος με τεχνι-

κές κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών προσπαθεί να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως υποστηρίζει ο Pineau (1994), η σύγκριση της διδασκαλίας με τη θεατρική τέχνη, που συχνά εμφανίζεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία όχι μόνο απλοποιεί την πολυπλοκότητά τους, αλλά εντοπίζεται κυρίως στο πρόσωπο του δασκάλου-ηθοποιού. Η αντίληψη που θεωρεί ότι μια αποτελεσματική διδασκαλία συνδυάζει στοιχεία θεατρικής τέχνης προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών υποτιμά τη διανοητική φύση της διδασκαλίας, επιβάλλει το μοντέλο του μονολόγου αντί του διαλόγου και υποδηλώνει ότι οι μαθητές είναι ένα ακροατήριο παθητικό που παρακολουθεί την παράσταση του δασκάλου-ηθοποιού.

*«...ο αρχηγός μιας ομάδας»*

Το 11% των μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα το 10% εκείνων που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν το δάσκαλο ως «αρχηγό μιας ομάδας». Μεταφορικές εικόνες όπως «ξεναγός», «καπετάνιος», «οδηγός για ορειβάσια», «αρχηγός μιας εξερευνητικής αποστολής» εκφράζουν την πεποίθηση ότι η διδασκαλία μοιάζει με ένα ταξίδι, μια εξερεύνηση, μια αποστολή στην οποία και πάλι ο πρωταγωνιστής είναι ο δάσκαλος που οδηγεί και κατευθύνει τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης ενώ οι μαθητές τον ακολουθούν. Σε άλλες μεταφορικές εικόνες, ο δάσκαλος έχει το ρόλο του «συντονιστή» μιας ομάδας, όπως στα παραδείγματα: «υπουργός συντονισμού», «διευθυντής ορχήστρας», «σκηνοθέτης». Τέλος, οι μεταφορές που συγκρίνουν τον εκπαιδευτικό με ένα «βοσκό» ή «κάποιον που κινεί τα νήματα μιας μαριονέτας» υποδηλώνουν ότι ο μαθητής είναι ένα παθητικό και αδύναμο όν, το οποίο αναμένεται να «κινείται» σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου.

*«...ένας πομπός»*

Ένα 3% των ελλήνων εκπαιδευτικών και αντίστοιχα ένα 5% των ισπανών εκπαιδευτικών προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με έναν «πομπό». Στις μεταφορικές εκφράσεις της θεματικής κατηγορίας υποδηλώνεται ότι η διδασκαλία και αντίστοιχα η μάθηση είναι κυρίως η μετάδοση πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Μεταφορές, όπως «εκφωνητής», «μεγάφωνο», «χωνί», «ιεροκήρυκας» είναι ορισμένες από τις μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μεταφορές που προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με τη «λαμπάδα», το «κερί», τη «δάδα», μεταφορές στις οποίες υπολανθάνει η αντίληψη ότι η γνώση (το φως) μεταδίδεται από μια ενεργό (δάσκαλο) σε μια ανενεργό πηγή (μαθητή) (Γκότοβος, 2002).

*«...ένας φύλακας»*

Αξιοσημειώτες είναι οι διαφορές μεταξύ ελλήνων και ισπανών εκπαιδευτικών όσον αφορά την ποσοστιαία κατανομή της θεματικής αυτής κατηγορίας. Το 16% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός μοιάζει με ένα «φύλακα», εντεταλμένο για τη φύλαξη, την επιτήρηση και τη φρούρηση των μαθητών και τη διασφάλιση και τήρηση της τάξης, ποσοστό που μειώνεται στο 4% στην περίπτωση των ελλήνων εκπαιδευτικών. Μεταφορικές εικόνες, όπως για παράδειγμα «φύλακας ενός πάρκινγκ», «μπέιμπι σίτερ», «νταντά» εκφράζουν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την υποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου και τη μετατροπή τους σε απλούς «φύλακες», οι οποίοι απλώς επιτηρούν τους μαθητές, όταν οι γονείς τους λείπουν από το σπίτι. Σε άλλες μεταφορικές εικόνες της κατηγορίας αυτής η επιτήρηση των μαθητών έχει σχέση με τη διασφάλιση και τήρηση της τάξης, όπως για παράδειγμα σε αυτές που συγκρίνουν τον εκπαιδευτικό με ένα «θηριοδαμαστή», «έναν αστυνομικό», «ένα σωματοφύλακα» ή «έναν παιδονόμο».

*«...ένας έμπειρος συνοδοιπόρος»*

Ένα 11% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα ένα 20% εκείνων που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί υποδηλώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην υποβοήθηση της αυτοπραγμάτωσης του μαθητή. Οι μεταφορικές εικόνες του «πατέρα», της «μητέρας», του «συμβούλου», του «βοηθού», του «εμπυχωτή», του «έμπειρου συνοδοιπόρου», του «προμηθευτή», του «φίλου» που περιλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία υπονοούν ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας μεταδότης της γνώσης, αλλά ένας διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας που βοηθά, στηρίζει, προστατεύει, συμβουλεύει το μαθητή ή του εξασφαλίζει ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον που θα του επιτρέψει να αναπτύξει το έμφυτο δυναμικό του.

*«...ένας μαθητής»*

Στη θεματική αυτή κατηγορία συμπεριλήφθηκαν οι μεταφορές που προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με ένα «μαθητή», «ένα μέλος μιας ομάδας», «έναν προπονητή-παίκτη», «έναν πομπό-δέκτη» και οι οποίες υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επιτελείται μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών στη βάση μιας διαλεκτικής και αμοιβαίας σχέσης. Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, το ποσοστό των μεταφορών που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία αποτελεί μόλις το 3% των συνολικών μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί σε αμφότερα τα δείγματα.



«...ένας μπαλαντέρ»

Τέλος, ένα 8% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και ένα 13% εκείνων που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι η διδασκαλία έχει σύνθετη φύση και απαιτεί την ανάληψη διαφορετικών ρόλων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, συχνά μάλιστα αντιφατικών μεταξύ τους. Η θεματική λοιπόν αυτή κατηγορία συγκεντρώνει αφενός εκείνες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις οποίες καταγράφονται περισσότερες από μία μεταφορικές εικόνες, όπως για παράδειγμα «1/4 δάσκαλος, 1/4 αστυνομικός, 1/4 πατέρας και 1/4 φύλακας», «άλλες φορές ένας γλύπτης και άλλες ένας απλός φύλακας» και αφετέρου εκείνες που εκφράζουν το στοιχείο του συγχρονισμού που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία και απαιτεί την ικανότητα και δεξιότητα του εκπαιδευτικού να ασχολείται με πολλά πράγματα ταυτόχρονα, όπως στα παραδείγματα: «ταχυδακτυλουργός», «πρωταθλητής στο σκάκι», «ένα χταπόδι» ή άλλες που αναφέρονται στην εναλλαγή των ρόλων που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός και την ευελιξία του να προσαρμόζει το ρόλο του ανάλογα με την περίπτωση, όπως για παράδειγμα «ένας μπαλαντέρ», «ο άνθρωπος για όλες τις δουλειές», «ένα 4X4», συχνά μάλιστα ρόλων αντιφατικών μεταξύ τους που καθιστούν το έργο του απροσδιόριστο ή όπως γράφει ένας εκπαιδευτικός «ένα ερωτηματικό». Από μια άλλη σκοπιά, η περίπτωση των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν περισσότερες από μία μεταφορές φαίνεται να επαληθεύει την άποψη όσων ερευνητών (Inbar, 1996) επισημαίνουν ότι μία μεταφορά δεν μπορεί να περιγράψει την πολυπλοκότητα του ρόλου του δασκάλου και προτείνουν τη χρήση πολλών και διαφορετικών μεταφορών, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της μονομέρειας που συνεπάγεται η χρήση της μίας και μοναδικής μεταφοράς.

Ανάλυση των «μεταφορικών πορτραίτων» των εκπαιδευτικών

Η ύπαρξη κοινών κατηγοριών για την ταξινόμηση των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες και οι ισπανοί εκπαιδευτικοί υποδηλώνει ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία στις αντιλήψεις τους σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Από αυτή την σκοπιά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη του Lortie (1977) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν ένα κοινωνικό σύνολο το οποίο χαρακτηρίζεται από μια κοινή σχολική κουλτούρα η οποία είναι ανεξάρτητη από την επιρροή ενός συγκεκριμένου πλαισίου, είτε αυτό αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα είτε το σχολείο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, και η οποία οδηγεί στον εντοπισμό κοινών τρόπων και αντιστοιχιών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται από δύο διαφορετικές χώρες όσον αφορά το διδακτικό τους ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες αυτοχαρακτηρίζονται ως «καλλιεργη-

τές», ως «αγγειοπλάστες», ως «φύλακες», ως «αρχηγοί μιας ομάδας», ως «ηθοποιοί», ως «πομποί», ως «έμπειροι συνοδοιπόροι», ως «μαθητές», αλλά και ως «μπαλαντέρ».

Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι στην πλειονότητα των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες υπολανθάνει η παραδοσιακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος είναι ο πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μαθητής στις περισσότερες από αυτές προβάλλεται ως παθητικός αποδέκτης: είναι ένα λουλούδι που δέχεται παθητικά τη φροντίδα του κηπουρού, το εύπλαστο υλικό στα χέρια του αγγειοπλάστη, ο θεατής που παρακολουθεί μια παράσταση στην οποία πρωταγωνιστεί ο δάσκαλος, ένα αυτοκίνητο σε γκαράζ που φρουρείται από ένα φύλακα, ένας ασθενής που δέχεται τις υπηρεσίες ενός γιατρού, ένας τουρίστας που ακολουθεί το ξεναγό του, ένα μέλος μιας αποστολής ή ενός πληρώματος που ακολουθεί τις οδηγίες του καπετάνιου, ένα θηρίο που εξημερώνεται από το θηριοδαμαστή του ή ένας κοινός εγκληματίας στη μεταφορά που προσομοιάζει το δάσκαλο με έναν αστυνομικό. Λίγες είναι οι μεταφορικές εικόνες και στα δύο δείγματα που αναγνωρίζουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στο μαθητή (όπως για παράδειγμα οι μεταφορικές εκφράσεις της θεματικής κατηγορίας του «έμπειρου συνοδοιπόρου») ή τον απεικονίζουν ως συμπρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας (όπως οι μεταφορικές εκφράσεις της κατηγορίας του «μαθητή», που αποτελούν το 3% των συνολικών μεταφορών και στα δύο δείγματα). Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες αναφέρονται στην πολυπλοκότητα και την αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Αυτό προκύπτει από το ποσοστό των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτό των ισπανών, που χρησιμοποίησαν τις μεταφορικές εκφράσεις της κατηγορίας του «μπαλαντέρ». Τέλος, η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την υποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου διαφαίνεται στις μεταφορικές εκφράσεις που περιλαμβάνονται στη θεματική κατηγορία του «φύλακα». Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποσοστιαία κατανομή της κατηγορίας αυτής είναι χαμηλή στο δείγμα των ελληνικών εκπαιδευτικών.

Η συστηματική ανάγνωση του μεταφορικού λόγου των εκπαιδευτικών αναδεικνύει, πάντως, σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες, διαφορές οι οποίες θα πρέπει να ερμηνευτούν με γνώμονα το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Broadfoot & Osborn, 1987 και 1993) και τη διαφορετική τους κουλτούρα, εάν δεχθούμε την άποψη ότι οι μεταφορές αποτελούν προϊόντα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας την οποία βιώνουν τα μέλη μιας κοινότητας (Lakoff & Johnson, 1980). Οι διαφορές αυτές αναδεικνύονται τόσο από την

ποσοστιαία κατανομή των διαφόρων θεματικών κατηγοριών όσο και από τη χρήση και συχνότητα εμφάνισης ορισμένων μεταφορικών εικόνων που περιέχονται στις κατηγορίες αυτές. Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, η αυτοεικόνα των ελλήνων εκπαιδευτικών ταυτίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτή των ισπανών εκπαιδευτικών με τις μεταφορικές εικόνες του «καλλιεργητή», του «αγγειοπλάστη», του «αρχηγού μιας ομάδας», του «ηθοποιού» και σε μικρότερο βαθμό με τις μεταφορικές εικόνες του «έμπειρου συνοδοιπόρου», του «φύλακα», του «πομπού», του «μπαλαντέρ». Με βάση λοιπόν την ποσοστιαία κατανομή των θεματικών κατηγοριών σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι το 75% των ελλήνων εκπαιδευτικών προσομοιάζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο με αυτόν του «καλλιεργητή», του «αγγειοπλάστη», του «αρχηγού μιας ομάδας», του «ηθοποιού», του «φύλακα» και του «πομπού», ποσοστό που μειώνεται στο 64% στην περίπτωση των ισπανών εκπαιδευτικών. Θα μπορούσαμε επομένως να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον πρωταγωνιστικό ρόλο του δασκάλου σε σχέση με τους ισπανούς συναδέλφους τους και να προβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό την παραδοσιακή εικόνα του δασκάλου, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος έχει τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί το «παράδειγμα» προς μίμηση και επιχειρεί να καθιερώσει μια ιεραρχική σχέση με τους μαθητές του.

Τέλος, το γεγονός ότι η διεξαγωγή της έρευνας στην Ισπανία συνέπεσε χρονικά με την εφαρμογή στην πράξη μιας πολύπλοκης και σύνθετης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (LOGSE, 1990) που είχε σαν προϋπόθεση αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και στο ρόλο του εκπαιδευτικού εξηγεί ίσως τον μεγαλύτερο αριθμό των ισπανών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους έλληνες συναδέλφους τους που χαρακτηρίζουν το ρόλο τους πολύπλοκο, αντιφατικό και συχνά απροσδιόριστο (όπως διαπιστώνεται από την ποσοστιαία κατανομή της κατηγορίας του «μπαλαντέρ»). Επιπροσθέτως, ο αυξημένος αριθμός των ισπανών εκπαιδευτικών που εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την υποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου και αυτοχαρακτηρίζονται «φύλακες» υποθέτουμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι την περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα στην Ανδαλουσία βρισκόταν υπό συζήτηση το ζήτημα της αναδιάρθρωσης του σχολικού ωραρίου, ζήτημα το οποίο είχε προκαλέσει την οξεία αντιπαράθεση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Σύμφωνα με τους τελευταίους, η αναδιάρθρωση του σχολικού ωραρίου και η κατάργηση της μεταμεσημβρινής ζώνης εργασίας που διεκδικούσαν οι εκπαιδευτικοί, θα δημιουργούσε κοινωνικό πρόβλημα, καθώς οι εργαζόμενοι γονείς θα είχαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της επίβλεψης των παιδιών τους τις ώρες που έλειπαν από το σπίτι.

## Επίλογος

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας ήταν η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των ελλήνων και ισπανών δασκάλων σχετικά με το διδακτικό τους ρόλο διαμέσου της ανάλυσης του μεταφορικού τους λόγου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η μεταφορά είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διεκπεραιώνουν το ρόλο τους, τη μαθησιακή διαδικασία, τις σχέσεις τους με τους μαθητές ή τις προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η ανάλυση του μεταφορικού λόγου οδήγησε στον εντοπισμό κοινών τρόπων και αντιστοιχιών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες, αλλά ταυτόχρονα ανέδειξε σημαντικές αποκλίσεις, η ερμηνεία των οποίων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Το ερώτημα που ανακύπτει από την παρούσα μελέτη είναι κατά πόσο οι μεταφορικές εικόνες που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί αντανακλούν την πρακτική τους στη σχολική αίθουσα ή κατά πόσο οι μεταφορικές αυτές εικόνες διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας του εκπαιδευτικού, ερωτήματα που απαιτούν τη διεξαγωγή περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησής τους και υιοθέτησης και άλλων ερευνητικών μεθόδων.

## Βιβλιογραφία

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*, Madrid: Akal, S.A.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1987). Teachers Conceptions of their Professional Responsibility: Some international comparisons. *Comparative Education*, 23 (3), 287-301.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1993). Becoming and being a teacher: The influence of the national context. *European Journal of Education*, 28 (1), 105-117.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 43-51.
- Bullough, R. V., & Stokes, D.V. (1994). Analysing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 197-224.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory into Practice*, 29 (2), 109-115.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91 (2), 151-160.
- Earle, R. S. (1994). Talk about teaching. *Educational Technology*, 34 (6), 35-37.
- Earle, R. S. (1995). Teacher imagery and metaphors: Windows to teaching and learning. *Educational Technology*, 35 (4), 52-59.
- Fenwick, T. (2000). Adventure Guides, Outfitters, Firestarters and Caregivers: Continuing Educators Images of Identity. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26 (1), 53-77.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), Spring, 77-92.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lortie, D.C. (1977). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marshall, H. H. (1990). Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting. *Theory into Practice*, 29 (2), 94-101.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, B. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Mcallister, M., & Mclaughlin, D.A. (1996). Metaphor in the thinking of teachers. *Education and Society*, 14 (1), 75-87.
- Miller, S. I., & Fredericks, M. (1988). Uses of metaphor: a qualitative study. *Qualitative Studies in Education*, 1 (3), 263-272.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (2), 197-209.
- Munby, H. (1990). Metaphorical expressions of teachers practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (1), 18-30.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers professional knowledge. *Theory and Practice*, 29 (2), 116- 121.
- Ortony, A. (1986). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor? *American Educational Research Journal*, 31 (1), 3-25.
- Provenzo, F., McCloskey, E., Kottkamp, R.B., & Cohn, M. (1989). Metaphor and meaning in the language of teachers. *Teachers College Record*, 90 (4), 551-573.
- Schön, D. (1986). Generative Metaphor: A perspective on problem-setting in

- social policy. In A. Ortony (Ed), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Tiberius, R. G. (1986). Metaphors underlying the improvement of teaching and learning. *British Journal Of Educational Technology*, 17 (2), 145- 156.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and Beliefs: A master switch for Teaching? *Theory and Practice*, 29 (2), 122-127.
- Weistein, C.S. et al. (1994). Protector or prison guard? Using metaphors and media to explore student teachers' thinking about classroom management. *Action in Teacher Education*, 16 (1), 41-54.



## Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνητών εκπαιδευτικού περιεχομένου στα ελληνικά. Ιδιαίτερο εκδοτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα εφαρμογών, μεθοδολογίας και διδακτικής που άπτονται σύγχρονων προσεγγίσεων. Εργασίες που θα αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικά και θα προωθήσουν τις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες. Το περιοδικό απευθύνεται στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν σε έκταση τις 15 έντυπες σελίδες (5000) λέξεις. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα να επιστρέφει εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο. Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους A4 και δακτυλογραφημένη με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια. Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, την ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Μια περίληψη (μέχρι 100 λέξεις) προτάσσεται της εργασίας. Τα άρθρα υποβάλλονται σε 3 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 7 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συνεργάτες του περιοδικού θα πρέπει να ακολουθούν τις Οδηγίες του *APA (Publication Manual of the American Psychological Association), 4<sup>th</sup> edition*, 1994 ή νεότερη, για τον τρόπο συγγραφής του άρθρου και της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να μη χρησιμοποιούν υπογραμμίσεις ή στοιχεία ημίμαυρα (bold) αλλά πλάγια για τα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση. Οι υποσημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται και όπου είναι δυνατό να εντάσσονται στη βιβλιογραφία. Οι πίνακες, τα διαγράμματα και τα σχήματα πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο, να είναι ιδιαίτερα ευκρινή και να υποβάλλονται σε ξεχωριστές σελίδες (με υπόδειξη του σημείου μέσα στην εργασία όπου θα συμπεριληφθούν).

Οι εργασίες κρίνονται από τη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Τα πρώτα δοκίμια των εργασιών αποστέλλονται στους συγγραφείς για διόρθωση.

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνόγλωσση (τα μεταφρασμένα στα ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (*APA, 1994*):



Για βιβλία

Maggio, R. (1991). *The bias-free word finder: A dictionary of nondiscriminatory language*. Boston: Beacon Press.

Για περιοδικά

Serlin, R. C., & Lapsley, D. K. (1985). Rationality in psychological research: The good-enough principle. *American Psychologist*, 40, 73-83.

Για κεφάλαια σε βιβλία

Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Για πρακτικά συνεδρίων

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

Για ανακοινώσεις σε συνέδρια

Oakes, J., Lipton, M., & Jones, M. (1995, April), *Changing minds: Deconstructing intelligence in detracking schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις να αναζητηθούν οι σχετικές αναφορές του Οδηγού.

Διεύθυνση αποστολής των εργασιών είναι η ακόλουθη:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
για το περιοδικό  
*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*  
Μεσογείων 396, 15341 Αγία Παρασκευή  
Τηλ. 210-6014202, Fax 210-6016367  
e-mail: epith@pi-schools.gr

*Κατηγορία πράξεων : 2.1.1.ιβ*  
*Τίτλος έργου : Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών*  
*Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου : Ιωάννης Παπαρηγορίου*  
*Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*  
*Η έκδοση συγχρηματοδοτήθηκε από το Γ΄Κ.Π.Σ.*

*Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου*  
*Ατελιέ-εκτύπωση: Ηλεκτρονικές Τέχνες*

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ**



**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**



Έργο συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γ' Κ.Π.Σ.)

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ II