

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

11

Αθήνα 2006

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Δ. ΒΛΑΧΟΣ, Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ι. ΔΑΓΚΛΗΣ, Διευθυντής Ινστιτούτου του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ε. ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ν. ΜΗΤΣΗΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Καθηγήτρια του Α.Π.Θ.

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, 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 http://www.pi-schools.gr

Copyright © 2006, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ISSN 1109-284X

Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.

Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με τη δέσμευση να αναφέρεται η πηγή.

*Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου
Ατελιέ - Εκτύπωση: Κατερίνα Π. Φρονίστα, τηλ. 210-9220868
www.fronima@otenet.gr*

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 11

Σεπτέμβριος 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*
Δημήτριος Βλάχος
- 5 *Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*
Ευαγγελία Κανταρτζή, Κωνσταντίνος Ανθόπουλος
- 20 *Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα*
Χριστίνα Αργυροπούλου
- 36 *Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μύθου: «Ο Οδυσσέας στο ποτάμι» του Τάκη Σινόπουλου (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου)*
Ηλίας Γιούρης
- 48 *Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός: Μια πρόταση διακειμενικής διδασκαλίας*
Τνα Αναγνωστοπούλου
- 63 *Οι πολλαπλές μεταφράσεις στο Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β' Ενιαίου Λυκείου: Διδακτική Πρόταση. Μίμνερμος απόσπ. υπ' αριθ. 11 (D2, 2W)*
Ελένη Γκαστή
- 68 *Το λεξιλόγιο στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας: Από τη θεωρία στην πράξη*
Ευανθία Χειλάκου

- 78 *Η βιωματική μάθηση στις «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» του Ενιαίου Λυκείου: Μια πρόταση για αποτελεσματική μόρφωση*
Βασιλική Μπρίνια
- 87 *Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής*
Ιωάννης Τομπούλογλου, Αθανάσιος Παπαϊωάννου
- 100 *Η επίδοση μαθητών ηλικίας 13-15 χρόνων σε θέματα σχολικής άλγεβρας*
Αχιλλέας Δραμαλίδης, Χαράλαμπος Σακονίδης
- 117 *Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*
Νικόλαος Γραίκος
- 125 *Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη*
Χριστίνα Νομικού
- 135 *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*
Βασιλική Σ. Παππά
- 143 *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών*
Μαρία Μπατσούτα, Χριστίνα Παπαγιαννίδου
- 159 *Μια διαθεματική προσέγγιση στην Κυκλοφοριακή Αγωγή*
Ιωάννης Παναγάκος
- 175 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

Πρόλογος

Στόχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μέσα από το τεύχος αυτό της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων* είναι η μεγαλύτερη προσέγγιση του εκπαιδευτικού κόσμου στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικότερης προώθησης κοινών στόχων και οραματισμών. Τα θέματα έχουν σχέση με το λογοτεχνικό πρόσωπο της γυναίκας-εκπαιδευτικού, καθώς και με την αναγκαιότητα αναβάθμισης του ρόλου της ως στελέχους της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνουν διδακτικές προσεγγίσεις κειμένων τόσο της νεοελληνικής λογοτεχνίας με βάση το πνεύμα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών όσο και μεταφρασμένου αποσπάσματος της αρχαίας λυρικής ποίησης. Ιδιαίτερη θέση καλύπτουν οι έρευνες που αποτυπώνουν τις ανάγκες νηπιαγωγών για την επιμόρφωσή τους, αξιολογούν το επίπεδο κατανόησης βασικών αλγεβρικών ιδεών από μαθητές γυμνασίου και εξετάζουν τους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η βελτίωση της οδικής συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με την Κυκλοφοριακή Αγωγή, η επίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο λειτουργίας μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η λειτουργική διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, το στρες των εκπαιδευτικών βρίσκονται, επίσης, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η κατάκτηση της ξένης γλώσσας με βάση σύγχρονες θεωρίες οργάνωσης του λεξικού της και οι παράγοντες διατήρησης του λεξιλογίου στη μνήμη, η βιωματική μάθηση και ο ρόλος της στη βελτίωση της διδασκαλίας οικονομικών μαθημάτων του λυκείου είναι άλλα θέματα που άπτονται της επικαιρότητας και μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη κατάλληλων μηχανισμών εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού έργου και εμπλουτισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κανταρτζή, Σχολική Σύμβουλος

Κωνσταντίνος Ανθόπουλος, Διαπολιτισμικό Σχολείο Νέων Επιβατών

Περίληψη

Οι διακρίσεις ως προς το ρόλο του φύλου είναι ιδιαίτερα εμφανείς στον επαγγελματικό χώρο. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, λίγες μόνο απ' αυτές εμφανίζονται να κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται, μέσα από την παράθεση στοιχείων, να παρουσιασθεί η ανισομερής κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Η παράθεση στοιχείων ξεκινά από το 1983, γιατί τότε αλλάζει ο τρόπος εποπτείας και διοίκησης στα σχολεία (Ν. 1304/1982. Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982). Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια ερμηνείας του χαμηλού ποσοστού των γυναικών στη διεκδίκηση και κατάληψη τέτοιων θέσεων.

1. Εισαγωγή

Το να είσαι άντρας ή γυναίκα στην κοινωνία μας σηματοδοτεί και ερμηνεύει τους διαφορετικούς ρόλους και τη διαφορετική κατανομή δύναμης και εξουσίας στην πολιτική, οικονομική, επαγγελματική σφαίρα. Τα αγόρια και τα κορίτσια μεγαλώνουν λαμβάνοντας διαφορετικά μηνύματα σχετικά με χαρακτηριστικά, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις που αναμένει η κοινωνία από αυτά, μόνο και μόνο εξαιτίας του φύλου

Η κ. Ευαγγελία Κανταρτζή είναι διδάκτωρ, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 7ης Περιφέρειας Θεσσαλονίκης.

Ο κ. Κωνσταντίνος Ανθόπουλος είναι Διευθυντής του Διαπολιτισμικού Σχολείου Νέων Επιβατών.

τους και κοινωνικοποιούνται από την οικογένεια, το σχολείο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας για να παίξουν διαφορετικούς ρόλους.

Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει ανισότητα τόσο ως προς το είδος των επαγγελμάτων που ασκούν άνδρες και γυναίκες όσο και ως προς την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Η ανισότητα σε βάρος των γυναικών εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους. Αρχικά οι γυναίκες ωθούνται να επιλέξουν επαγγέλματα «κατάλληλα» για το φύλο τους και κατόπιν παραμένουν στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας με λιγότερες φυσικά οικονομικές απολαβές (Κανταρτζή, 1991, σ. 54). Από πολύ μικρή ηλικία αγόρια και κορίτσια έχουν στερεότυπες απόψεις για το είδος των επαγγελμάτων που θεωρούν ότι ταιριάζουν σε άνδρες και γυναίκες, περιορίζοντας τις επιτρεπτές επιλογές των γυναικών σε ένα σαφώς παραδοσιακά γυναικείο πεδίο (Κανταρτζή, 1997 α & β).

Στατιστικά στοιχεία του 1996 αναφέρουν ότι ο εργαζόμενος πληθυσμός της Ελλάδας είναι 4,3 εκατομμύρια, από τα οποία τα 2,6 εκατομμύρια είναι άνδρες (60%) και το 1,6 είναι γυναίκες (40%). Τα ποσοστά των γυναικών όμως σε υψηλόβαθμες θέσεις δεν ταιριάζουν με την επικρατούσα αναλογία των εργαζόμενων ανδρών και γυναικών. Στην πολιτική μόνο μία γυναίκα είναι (ήταν) αρχηγός πολιτικού κόμματος ενώ η αντιπροσώπευση γυναικών στη βουλή αποτελεί το 5,6% στο συνολικό πληθυσμό του 53% που αποτελούν οι γυναίκες, ένα ποσοστό που είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη. Το 36% των εργαζομένων στα Μ.Μ.Ε. είναι γυναίκες αλλά μόνο το 10% κατέχει διευθυντικές θέσεις. Αν και το ποσοστό των γυναικών που σπουδάζουν στα ελληνικά πανεπιστήμια είναι μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών, η πλειοψηφία αυτή των γυναικών δεν εκφράζεται και στο χώρο εργασίας, όπου η ανισότητα είναι φανερή τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Δαμουλιανού, 1998). Το 1991 το ποσοστό των γυναικών δημοσίων υπαλλήλων, που κατείχαν θέσεις διευθυντριών και τμηματαρχών στα υπουργεία της χώρας ήταν 10,6% και 24% αντίστοιχα (Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, 1996).

Στο χώρο των τραπεζών η γυναικεία συμμετοχή είναι 45% αλλά μόλις το 7,54% των μελών των διοικητικών συμβουλίων δημοσίων τραπεζών είναι γυναίκες. Στις ιδιωτικές τράπεζες το ποσοστό κατεβαίνει στο 3,5% (Μάνου, 1999).

Πολλές γυναίκες ακόμη αναγκάζονται να ανακόψουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς έρχονται αντιμέτωπες με το δίλημμα «καριέρα ή οικογένεια», δίλημμα όμως το οποίο σε ουδεμία περίπτωση βιώνουν οι άνδρες.

2. Γυναίκες στο χώρο της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος εργασίας ο οποίος θεωρήθηκε κατεξοχήν κατάλληλος για γυναίκες. Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας οι γυναίκες πλειοψηφούν στον εκπαιδευτικό χώρο.

Πίνακας 1 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά

Σχολικό έτος	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά
1994-95	99,7%	54,8%
1998-99	98,7%	57,2%

Πίνακας 2 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια

Σχολικό έτος	Γυμνάσιο
1994-95	63,1%
1998-99	63,2%

Πίνακας 3 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γενικά, Πολυκλαδικά, Τεχνικά Λύκεια και στο Ενιαίο Λύκειο

Σχολικό έτος	Γενικά Λύκεια	Ε.Π.Λ.	Τ.Ε.Λ.
1994-95	48,8%	49,9%	46,4%
1997-98	50,7%	52,5%	48,9%
1998-99	Ενιαίο Λύκειο 50,6%		

Από την παράθεση των στοιχείων φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Η κυριαρχία αυτή των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάτι που το συναντάμε σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι στις χώρες της Ευρώπης από το 1970 ως το 1990 υπήρξε μια αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994, σ. 52-62).

Πολλές έρευνες και συγγραφείς προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το γεγονός της υψηλής εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο έχει ως συνέπεια να θεωρείται το επάγγελμα «γυναικείο», καθώς ταυτίζεται περισσότερο με κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες και τους ρόλους τους. Φαίνεται λοιπόν ότι το

επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται επάγγελμα που συνάδει με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ως υπεύθυνης για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004). Η διδασκαλία γενικά θεωρείται ότι είναι ένα καλό επάγγελμα για τις γυναίκες, ενώ θεωρείται μέτριο για έναν άνδρα. Σε μια έρευνα στην οποία ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί αν θα ήθελαν τα παιδιά τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, τα 2/3 του δείγματος απάντησαν ότι θα ενθάρρυναν την κόρη τους να γίνει δασκάλα ενώ πάνω από τα 3/4 είπαν ότι δε θα ενθάρρυναν το γιο τους να γίνει δάσκαλος (Delamont, 1980, σ. 185).

Για τις γυναίκες λοιπόν το επάγγελμα της δασκάλας θεωρείται ότι είναι και υψηλού γόητρου αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα επάγγελμα, το οποίο λόγω του ωραρίου του μπορεί να συνδυασθεί με τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα παιδιών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992, σ. 114-127).

Η μεγάλη αναλογία λοιπόν των γυναικών σε αυτό το επάγγελμα καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το κύρος και το γόητρο που αντανακλά. Θεωρείται ακόμη πιθανό ότι εξαιτίας ακριβώς του χαμηλού κύρους του επαγγέλματος, επιλέγεται λιγότερο από τους άνδρες και η μικρή αναλογία των ανδρών υποβαθμίζει περισσότερο το επάγγελμα. Και όταν ένα επάγγελμα υποβαθμίζεται, τότε κυριαρχούν σε αυτό οι γυναίκες (Shakeshaft, 1998).

Πρέπει εδώ βέβαια να αναφέρουμε ότι στην Ελλάδα τα ποσοστά των γυναικών στην εκπαίδευση είναι μειωμένα (1960 45%, 1970 47,3%, 1980 47,8%, 1985-6 48%, 1989-90 51%) σε σύγκριση με άλλες χώρες. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της κρατικής παρέμβασης, η οποία καθόριζε τα ποσοστά των ανδρών και γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Ν. 5802/1933, άρθρο 4). «*Ο αριθμός των εγγραφομένων εις εκάστην τάξιν των παιδαγωγικών ακαδημιών, οριζόμενος υπό του Εκπαιδ. Συμβουλίου, επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβεί τους 40, εξ ων 15 δύναται να είναι θήλειες*» (Αντωνίου, 1996, σ. 134). Ο νόμος αυτός καταργήθηκε με το Ν.Δ. 842/1971, άρθρο 1, § 4, όπου ορίζεται ότι ο αριθμός, κατά φύλο, των εισακτέων σε κάθε Π.Α., ορίζεται από τον αρμόδιο Υπουργό ανάλογα με τις ανάγκες των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης σε διδακτικό προσωπικό και τις συνθήκες στέγασης και λειτουργίας κάθε Π.Α.

Ακόμη το Π.Δ 424/1976 «*Περί καθορισμού της κατά φύλον συνθέσεως των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων, Φ.Ε.Κ. 149, τ. Α΄*», απαγορεύει το διορισμό γυναικών στα μονοθέσια σχολεία, ρύθμιση η οποία καταργήθηκε με το Π.Δ. 415/1979 «*Περί καθορισμού της κατά φύλον συνθέσεως των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων, Φ.Ε.Κ. 124, τ. Α΄*», το οποίο επιτρέπει το διορισμό δασκάλας σε μονοθέσιο σχολείο μόνο ελλείπει

υποψηφίου ανδρός. Το ίδιο ίσχυε και για τα μειονοτικά σχολεία. Οι διακρίσεις αυτές καταργήθηκαν με το άρθρο Ν.Δ. 1286/1982, το οποίο ορίζει ότι από το ακαδημαϊκό έτος 1983-4 ο αριθμός των εισακτέων σπουδαστών σε όλες τις ανώτερες σχολές και τμήματα καθορίζεται συνολικά και ανεξάρτητα από το φύλο των υποψηφίων καθώς και ότι οι διορισμοί στις κενές θέσεις δασκάλων γίνονται ανεξάρτητα από το φύλο τους (Στραβάκου, 2003).

Αν και ο αριθμός λοιπόν των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα θεωρείται πολύ υψηλός, εντούτοις παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στην κατανομή των ανδρών και των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στη συμμετοχή και εκπροσώπηση των γυναικών στους συνδικαλιστικούς φορείς, στην ιεραρχία του προσωπικού και την κατάληψη διευθυντικών θέσεων. Οι γυναίκες βρίσκονται περιθωριοποιημένες ως συνέπεια της μηδαμινής εκπροσώπησής τους στη διοικητική ιεραρχία αλλά και λόγω της έλλειψης ευκαιριών να κερδίσουν την πρόσβαση σε τέτοιους χώρους (Μαραγκουδάκη, 1997). Πραγματικά ο αντίστοιχος αριθμός των γυναικών σε θέσεις κύρους και εξουσίας, είναι σημαντικά μικρότερος σε σύγκριση με αυτόν των ανδρών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σ. 495-514).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτό είναι ένα φαινόμενο που συναντάμε σε όλες τις δυτικές χώρες. Στην Αμερική το 83% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 54% στη Δευτεροβάθμια είναι γυναίκες (Henke et al., 1996). Στις διευθυντικές όμως θέσεις βρίσκουμε το 52% στα Δημοτικά και το 26% στα Γυμνάσια. Σε θέσεις σχολικών συμβούλων το ποσοστό κατεβαίνει στο 7% (Shakeshaft, 1998).

Έρευνα στην Ουαλία δείχνει ότι οι γυναίκες κατέχουν το 46% των θέσεων των διευθυντών στα Δημοτικά Σχολεία και 11% στα Γυμνάσια. Στην Αγγλία τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 55% και 23% το 1997 (Blackaby, 1999, σ. 3).

Οι έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα δείχνουν μια παρόμοια κατάσταση (Βουρτσάκη κ.ά., 1998· Σαΐτη, 2000· Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003). Η Φουσέκα (1994, σ. 16-17) μας δίνει στοιχεία από το 3^ο Γραφείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών για το έτος 1991-2. Σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων (367 γυναίκες, 214 άνδρες) οι γυναίκες αποτελούν το 63,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 30% του συνόλου των διευθυντών και οι γυναίκες υποδιευθύντριες το 40% του συνόλου των υποδιευθυντών.

Η Παπαναούμ (1995) σε πανελλαδική έρευνα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναφέρει ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 83% ήταν άνδρες και μόλις το 17% γυναίκες.

Ο αποκλεισμός αυτών των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία αντανακλά και αναπαράγει τις κυρίαρχες σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Η κατάληψη υψηλών θέσεων και η αναζήτηση υψηλότερων εισοδημάτων δεν αποτελούν κυρίαρχους στόχους ακόμη και για γυναίκες με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Η καριέρα είναι κάτι που αφορά τον άνδρα. Οι γυναίκες λοιπόν συγκεντρώνονται όχι μόνο σε συγκεκριμένα «γυναικεία» επαγγέλματα αλλά και στις χαμηλότερες βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003, σ. 104).

3. Παράθεση στοιχείων

Η παράθεση στοιχείων αρχίζει από το 1983, γιατί τότε αλλάζει ο τρόπος της εποπτείας και διοίκησης στα σχολεία. Με το Νόμο 1304/1982. Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», καταργούνται οι διατάξεις για την Εποπτεία και τη Διοίκηση που ίσχυαν με τους Νόμους 309 και 576 του 1976 και 1977. Αλλάζει ριζικά το σύστημα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταργούνται οι Επιθεωρητές και οι Επόπτες, ενώ εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου· η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται από τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων ή Γραφείων Εκπαίδευσης.

Πίνακας 4 Επιλεγμένοι Προϊστάμενοι και Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1983

	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Προϊστάμενοι	46	0	46
Σχολικοί Σύμβουλοι	241 (94,2%)	14 (5,8%)	227
Διευθυντές	2782 (59%)	1909 (41%)	4.691

Πηγή: Φ.Ε.Κ. 427/29-12-1983

Πίνακας 5 Υποψήφιοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1990

	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Υποψήφιοι	273	3	276
Προϊστάμενοι			

Πηγή: Φ.Ε.Κ. 39/2-8-1990

Νόμος 1966/1991, Φ.Ε.Κ. 147/26-9-1991. Με το νόμο αυτό αλλάζουν τα κριτήρια επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (50 για την Επιστημονική-Παιδαγωγική Συγκρότηση, 25 για την Υπηρεσιακή Κατάσταση και τη Διδακτική Εμπειρία και 25 για τη Γενική Συγκρότηση του υποψηφίου, δηλαδή τη συνέντευξη και αποτιμώνται σε εκατό συνολικά αξιολογικές μονάδες.

Νόμος 2188/1994. Ο νόμος αυτός ψηφίστηκε το Φεβρουάριο του 1994. Μεταξύ των θεμάτων που ρύθμιζε ο νόμος ήταν και η στελέχωση των θέσεων Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διεύθυνσης και Γραφείων, Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, Π.Ε.Κ. κ.τ.λ. Στο νόμο αυτό βασίστηκε και η κατάρτιση του Προεδρικού Διατάγματος 398/1995, στο οποίο προσδιορίζονται τα κριτήρια για την κατάληψη των θέσεων στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα κριτήρια για όλα τα στελέχη είναι σχεδόν τα ίδια με λίγες διαφοροποιήσεις. Τα μόρια για τους Σχολικούς Συμβούλους κατανέμονται ως εξής. Η Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και Συγκρότηση παίρνει 40 μόρια, από αυτά 27 είναι μετρήσιμα και 13 συνεκτιμώμενα, η Υπηρεσιακή Κατάσταση και Εμπειρία παίρνει 35 μόρια, από αυτά 16 είναι μετρήσιμα και 9 συνεκτιμώμενα και η Ικανότητα Άσκησης Διοικητικών Καθηκόντων και Καθοδηγητικού Έργου-Κοινωνική Δραστηριότητα παίρνει 35 μόρια, από αυτά 22 είναι μετρήσιμα και 13 συνεκτιμώμενα.

Για τους Προϊσταμένους για την πρώτη κατηγορία είναι 35, 27 μετρήσιμα και 8 συνεκτιμώμενα, για τη δεύτερη κατηγορία είναι 25, 16 μετρήσιμα και 9 συνεκτιμώμενα και για την τρίτη κατηγορία 40, 22 μετρήσιμα και 18 συνεκτιμώμενα.

Τα ίδια κριτήρια με τους Προϊσταμένους ισχύουν και για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων.

Πίνακας 6 Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1994-5

<i>Βαθμίδες</i>	<i>γυναίκες</i>	<i>άνδρες</i>	<i>σύνολο</i>
Προσχολική	37 (100%)	0 (0%)	37
Δημοτική	7 (2,7%)	250 (97,3%)	257
Ειδική	0 (0%)	15 (100%)	15
Δευτεροβάθμια	28 (14,3%)	168 (85,7%)	196
Σύνολο	72 (14,3%)	433 (85,7%)	505

Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ.

Πίνακας 7 Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1994-5

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		Σύνολο
	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι Γραφείου	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι Γραφείου	
	Γυναίκες	0 (0%)	2 (1,4%)	2 (3,5%)	
Άνδρες	57 (100%)	137 (98,6%)	55 (96,5%)	129 (94,2%)	378(96,9%)
Σύνολο	57 (100%)	139 (100%)	57 (100%)	137 (100%)	390 (100%)

Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ.

Πίνακας 8 Επιλεγμένοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1997

	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων	
	άνδρες	γυναίκες
Πρωτοβάθμια	184	5
Δευτεροβάθμια	163	17
Σύνολο	347	22

Πίνακας 9 Υποψήφιοι και Επιλεγμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι 1998

	Υποψήφιοι			Επιλεγμένοι		
	άνδρες	γυναίκες	σύνολο	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Προσχολική	0	104	104	0	49	49
Δημοτική	440(85,9%)	72 (14,1%)	512	269(89,3%)	32 (10,7%)	301
Ειδική	49 (86%)	8 (14%)	57	16 (100%)	0	16
Δευτεροβάθμια	477(76,3%)	148 (23,7%)	625	207(81,5%)	47 (18,5%)	254
Σύνολο	966(74,4%)	332(25,6%)	1298	492(79,3%)	128(20,7%)	620

Στατιστικά Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας 1998

Πίνακας 10 Υποψήφιοι και Επιλεγμένοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1998

	Υποψήφιοι			Επιλεγμένοι		
	άνδρες	γυναίκες	σύνολο	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Πρωτοβάθμια	422 (97,5%)	11 (2,5%)	433	193 (96,9%)	6 (3,01%)	199
Δευτεροβάθμια	453(97,2%)	13 (2,8%)	466	178(94,1%)	13 (6,9%)	191

Ας σημειώσουμε ότι και οι 13 γυναίκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι οποίες επιλέχθηκαν ήταν καθηγήτριες της Φιλολογίας.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002

Με το Προεδρικό αυτό Διάταγμα αναπροσδιορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια που μοριοδοτούνται είναι: 1) αυτά που αναφέρονται στην Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και Συγκρότηση των Υποψηφίων, στην Υπηρεσιακή Κατάσταση και Διδακτική Εμπειρία και στην Άσκηση Διοικητικού και Καθοδηγητικού Έργου, 2) αυτά που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων (στοιχείο το οποίο δεν ελήφθη υπόψη στις κρίσεις των στελεχών αυτών) και 3) αυτά που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής, συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και δεν έχουν μοριοδοτηθεί (20 μόρια το ανώτερο).

Με τον τρόπο αυτό το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα δε δίνει τόσο βαρύτητα στην αρχαιότητα (είναι 6 τα ανώτερα μόρια που μπορεί να πάρει ένας υποψήφιος λόγω αρχαιότητας) όσο αφήνει περιθώριο σε νέους στην ηλικία εκπαιδευτικούς με αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα.

Πίνακας 11 Επιλεγμένοι Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων 2002-3 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

	άνδρες	γυναίκες
Διευθυντές Εκπαίδευσης	55	3
Προϊστάμενοι	135	8

Πίνακας 12 Υποψήφιοι και Επιλεγμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2003

	Υποψήφιοι			Επιλεγμένοι		
	άνδρες	γυναίκες	σύνολο	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Δημοτική	833(78,6%)	227(21,4%)	1060	300(82,6%)	63(17,4%)	363
Προσχολική	0	200 (100%)	200	0	50(100%)	50
Ειδική	56 (76,7%)	17 (23,3%)	73	14 (87,5%)	2 (12,5%)	16

Φ.Ε.Κ. 64/28-3-2003

Πίνακας 13 Επιλεγμένοι Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2004

	άνδρες	γυναίκες
Διευθυντές Εκπαίδευσης-Πρωτοβάθμια	54	3
Διευθυντές Εκπαίδευσης-Δευτεροβάθμια	52	6
Προϊστάμενοι-Πρωτοβάθμια	130	22
Προϊστάμενοι-Δευτεροβάθμια	134	26

4. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα φανερώσουν ότι σε αντίθεση με το γυναικείο πληθυσμό που συναντάμε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, τα ποσοστά των γυναικών στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας είναι σαφώς πολύ μικρότερα. Ο άνισος αυτός καταμερισμός των θέσεων μπορεί να ερμηνευθεί και να αιτιολογηθεί με πολλούς τρόπους.

Όπως βλέπουμε και από τα αντίστοιχα ποσοστά των υποψηφίων γυναικών οι γυναίκες δεν εκδηλώνουν την ίδια επιθυμία με τους άνδρες για την κατάληψη των ιεραρχικών θέσεων, δίνοντας έτσι αφορμή να ερμηνευθεί αυτό ως «αφού οι ίδιες οι γυναίκες δε θέλουν...».

Στην πραγματικότητα λιγότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί διεκδικούν τέτοιες θέσεις, ενώ σχεδόν όλοι οι άνδρες τις επιθυμούν και τις διεκδικούν. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι για τις γυναίκες, ακόμη και σήμερα, ο πρωταρχικός τους ρόλος θεωρείται αυτός της μητέρας. Οι γυναίκες λοιπόν έχουν να αντιμετωπίσουν πιέσεις και διλήμματα, τα οποία δεν αντιμετωπίζουν οι άνδρες (Συμεωνίδου, 1989). Ακόμη και σήμερα οι γυναίκες οι οποίες θέλουν να ακολουθήσουν καριέρα αισθάνονται ένοχες, γιατί ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα πρότυπα και παραμελούν τις υποχρεώσεις της

οικογένειας. Για τις γυναίκες παραμένει καθοριστικός παράγοντας για τη διεκδίκηση τέτοιων θέσεων το να μπορούν να συνδυάσουν δουλειά και οικογένεια. Είναι μια πραγματικότητα από την οποία δεν μπορούν να ξεφύγουν, καθώς η ανάληψη τέτοιων θέσεων προϋποθέτει βέβαια αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις και επιβαρημένο και συχνά άστατο ωράριο εργασίας. Έτσι οι περισσότερες γυναίκες που διεκδικούν τέτοιες θέσεις, συνήθως έχουν ξεπεράσει τα προβλήματα αυτά, έχουν δηλαδή μεγαλώσει τα παιδιά τους ή η οικογενειακή τους κατάσταση το επιτρέπει. Εξάλλου, ένας λόγος που επιλέγεται και το επάγγελμα της εκπαιδευτικού από τις γυναίκες είναι γιατί μπορούν να συνδυάσουν τον επαγγελματικό ρόλο με την οικογένεια (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004).

Ακόμη, οι γυναίκες βιώνουν συχνά το αίσθημα ότι δεν θα μπορέσουν να τα καταφέρουν σε τέτοιες θέσεις γιατί δεν έχουν παρόμοια μοντέλα ρόλων να ακολουθήσουν, με αποτέλεσμα να διστάζουν στη διεκδίκησή τους. Η θέση της γυναίκας σε διευθυντικές θέσεις είναι κάτι που ακόμη δεν είναι πολύ συνηθισμένο, με αποτέλεσμα οι γυναίκες διευθύντριες να αντιμετωπίζουν προβλήματα, γιατί οι άνδρες αλλά και οι άλλες γυναίκες έχουν δυσκολία στο να δεχθούν την εξουσία τους και να εργασθούν κάτω από την επίβλεψή τους. Πραγματικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι γυναίκες συχνά αισθάνονται ότι πρέπει να υιοθετήσουν μια «ανδρική» συμπεριφορά για να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτές σε τέτοιες θέσεις (Shakeshaft, 1998). Και αυτό σημαίνει ότι τείνουν να υιοθετήσουν αυταρχικές μεθόδους συμπεριφοράς, οι οποίες ταιριάζουν στο «ανδρικό» μοντέλο και πρότυπο συμπεριφοράς.

Από την άλλη πλευρά πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες στις ιεραρχικές θέσεις αποδίδουν το ίδιο καλά και πολλές φορές καλύτερα από τους άνδρες συναδέλφους τους (Κανταρτζή, 2003, σ. 72). Οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές στο να επιλύουν συγκρούσεις, είναι περισσότερο ενήμερες για τα προβλήματα των μαθητών, δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, και γενικά καλλιεργούν ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον. Στην έρευνα της Παπαναούμ (1995) προέκυψε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό προσωπικό απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους, θεωρούν τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο βασικό στόχο ενός καλού διευθυντή και ασχολούνται περισσότερο απ' αυτούς με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών.

Ένας άλλος αντικειμενικός λόγος δυσκολίας της εισόδου των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις είναι η συγκέντρωση λίγων μορίων λόγω έλλειψης τίτλων σπουδών. Έτσι ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των γυναικών αποκλείεται από την κατάληψη τέτοιων θέσεων, καθώς απαιτούνται ανώτεροι και ανώτατοι τίτλοι

σπουδών. Οι γυναίκες όμως δύσκολα είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους πέραν του πτυχίου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ιδιαίτερα όταν ήταν έγγαμες με παιδιά. Ο άνισος καταμερισμός των ρόλων στην κοινωνία και την οικογένεια στέκεται για μια ακόμη φορά εμπόδιο στην περαιτέρω εξέλιξη των γυναικών. Το δεύτερο πτυχίο, οι μεταπτυχιακοί τίτλοι, η μετεκπαίδευση είναι άπιαστο όνειρο για τις γυναίκες, οι οποίες συνήθως παραχωρούν τη θέση τους στον άνδρα συνάδελφο. Σε συνδυασμό βέβαια με το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα οι σχολές μετεκπαίδευσης (διδασκαλείο) λειτουργούσαν μόνο στην Αθήνα, γίνεται αντιληπτό ότι οι γυναίκες είχαν να αντιμετωπίσουν αντικειμενικές δυσκολίες πρόσβασης και θα ήταν αλήθεια ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τα ποσοστά των γυναικών στις σχολές μετεκπαίδευσης τώρα. Επιπλέον, η ίδια η κρατική παρέμβαση επενέβαινε και έβαζε φραγμό ακόμη και σε αυτές τις γυναίκες που ήθελαν και μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις σχολές μετεκπαίδευσης. Για παράδειγμα ο νόμος Ν.Δ. 3060/1954, άρθρο 1 § 2, καθόριζε τα ποσοστά εισόδου των γυναικών λέγοντας ότι οι δασκάλες που καλούνται για μετεκπαίδευση δεν είναι δυνατό να ξεπερνούν το 1/4 του συνόλου των καλουμένων. Ο παρεμβατισμός του κράτους στην κατάληψη θέσεων κύρους και εξουσίας από τις γυναίκες, αποτελεί μια ιδιότυπη περίπτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη μάλιστα των αξιολογικών πινάκων των υποψηφίων στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι γυναίκες παίρνουν μόρια κυρίως λόγω αρχαιότητας.

Εκτός από τα αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια υπεισέρχονται ακόμη και κομματικά κριτήρια και αυτό αποκαλύπτεται και με την αλλαγή των προϊσταμένων σε κάθε κυβερνητική αλλαγή. Οι γυναίκες λοιπόν έχοντας μικρή συμμετοχή στην πολιτική και στα συνδικαλιστικά όργανα (Λαπαθιώτη, 1991, σ. 20-23· Παντελίδου-Μαλούτα, 1992) αποκλείονται από την πρόσβαση σε διευθυντικές θέσεις. Στην έρευνα των Γκλαρνετατζή και Ξεφτέρη (1998) αναφέρεται ότι από τα 1121 διοικητικά συμβούλια συμμετείχαν συνολικά 1039 γυναίκες δηλαδή μία περίπου γυναίκα σε κάθε συμβούλιο. Οι άνδρες αποτελούσαν το 87% των συμμετεχόντων και οι γυναίκες το 13%. Στα μέλη προεδρείου 88% είναι άνδρες και 12% γυναίκες, με τις περισσότερες να είναι ταμίες. Το 96% των προέδρων είναι άνδρες και το 4% γυναίκες. Στα συνέδρια της Δ.Ο.Ε. οι γυναίκες έχουν ποσοστό συμμετοχής 5,2% σε αντίθεση με το 13% που έχουν στα διοικητικά συμβούλια. Στα συνέδρια της Α.Δ.Ε.Δ.Υ. τα ποσοστά συμμετοχής είναι 3%.

Τα συμβούλια επιλογής εξάλλου στην πλειοψηφία τους απαρτίζονται από άνδρες οι οποίοι αναπαράγουν την κοινωνικά προσδιορισμένη κατανομή των ρόλων, θεωρώντας τις γυναίκες ανίκανες να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις λόγω των

αυξημένων αρμοδιοτήτων που αυτές απαιτούν. Το γεγονός αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά και για πολλές γυναίκες υποψήφιες οι οποίες θεωρούν αναμενόμενο το ότι θα αξιολογηθούν περισσότερο αρνητικά από τους άνδρες συνυποψήφιους.

5. Αντί Επιλόγου

Η μη συμμετοχή των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις είναι ένα πολυσύνθετο θέμα που αντανakλά τις κυρίαρχες κοινωνικοοικονομικές δομές και αναπαράγει τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας. Η διαφοροποίηση του ρόλου των φύλων παράγεται και αναπαράγεται μέσω της πατριαρχικής ιδεολογίας, όπως αυτή εκφράζεται στο χώρο της εργασίας, στην οικογένεια, στο σχολείο. Επόμενο είναι ότι ουσιαστική μεταβολή του φαινομένου αυτού, θα υπάρξει μόνο με τη μεταβολή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών και αντιλήψεων για τον προσδιορισμό του ρόλου των φύλων και την ανακατανομή τους.

Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι παράλληλα δεν θα πρέπει η Πολιτεία μέσω των αρμόδιων φορέων να λάβει κάποια μέτρα. Η ισότητα των φύλων και η ισότητα ευκαιριών είναι και νομοθετικά κατοχυρωμένες και προβάλλονται ως κύριοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Θα έπρεπε λοιπόν το Υπ.Ε.Π.Θ., κυρίως, να δρομολογήσει μια σειρά μέτρων ώστε οι εξαγγελίες περί ισότητας να μην είναι κενές περιεχομένου.

Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζει και να προάγει την ισότιμη μεταχείριση των δύο φύλων. Οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές, η σχολική οργάνωση, η δομή του αναλυτικού προγράμματος, τα παρεχόμενα σχολικά εγχειρίδια, οι τρόποι διδακτικής προσέγγισης πρέπει να αντανakλούν και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο.

Η αλλαγή στάσεων είναι μια επίπονη προσπάθεια και τα κατάλληλα προγράμματα ευαισθητοποίησης όλων των εκπαιδευτικών αλλά παράλληλα και των γονέων θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Πολύ λίγα προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα ισότητας φύλων και πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που τα έχουν παρακολουθήσει.

Θετικό είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στα Πανεπιστημιακά Τμήματα έχουν εισαχθεί μαθήματα που σχετίζονται με τα θέματα ισότητας των φύλων και οι νέοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι περισσότερο ενήμεροι, ευαισθητοποιημένοι και απαλλαγμένοι από σεξιστικές προκαταλήψεις και συμπεριφορές.

Ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις ιεραρχίας στερεί την κοινωνία από ένα αξιόλογο δυναμικό που πολλά θα μπορούσε να προσφέρει. Η συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα εξουσίας και λήψης αποφάσεων έχει επίπτωση όχι μόνο στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων του ευρύτερου

κοινωνικού χώρου και γενικότερα στην αλλαγή των κοινωνικών δομών και της κοινωνικής οργάνωσης. Αν όλο και περισσότερες γυναίκες υπήρχαν στα κέντρα λήψης αποφάσεων, όλο και περισσότερα κορίτσια θα ενθαρρύνονταν να ακολουθήσουν το πρότυπο και το μοντέλο της γυναικείας διοίκησης.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη, 171-179.
- Αντωνίου, Χ. (1996). Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των γυναικών στις παιδαγωγικές ακαδημίες (1933-1987). *Νέα Παιδεία*, 77, 133-141.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, 114-127.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 33, 52-62.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (1995). Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 495-514.
- Blackaby, D. et al. (1999). Women in Senior Management in Wales. *Equal Opportunities Commission*, 3.
- Βουρτσάκη, Ε., Μυλωνά, Ζ., Παπαγεωργίου, Α., & Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (1998). Πλειοψηφία στις τάξεις, μειοψηφία στη διοίκηση. *Ρωγμές εν Τάξει*, 333-36.
- Γκλαρνετατζής, Ν., & Ξεφτέρης, Ε. (1998). Συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις ή και σε συνδικαλιστικά όργανα. Στο Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες. *Πρακτικά Συνεδρίου*, Κ.Ε.Θ.Ι., Θεσσαλονίκη.
- Δαμουλιανού, Χ. (1998, 14 Μαρτίου). Τα Συνδικάτα «ξέχασαν» τις γυναίκες. *Καθημερινή*.
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Henke, R., Choy, S., Geis, S., & Broughman, S. (1996). *Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile, 1993-4*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1997α). Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 91, 77-82, 1^ο μέρος.
- Κανταρτζή, Ε. (1997β). Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 92, 32-37, 2^ο μέρος.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Λαπαθιώτη, Ε. (1991). Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 14, 20-22.
- Μάνου, Α. (1999, 6 Ιουλίου). Απρόσιτες οι στελεχικές θέσεις για τις γυναίκες στις τράπεζες. *Καθημερινή*.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C.A.: SAGE Publication.
- Spencer, W., & Kochan, F. (2000). Gender related differences in career patterns of principals in Alabama: A state wide study. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (9), 1-12.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Συμεωνίδου, Χ. (1989). Η σύγκρουση των ρόλων της μητρότητας και της γυναικείας απασχόλησης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 74, 141-156.
- Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2003). Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 19-28.
- Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης: *Εθνική Έκθεση της Ελλάδας* (1996). Αθήνα.
- Φουσέκα, Μ. (1994). Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 16-17.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα

Χριστίνα Αργυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Αρχικά, μέσα από ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζεται το προφίλ της γυναικείας μόρφωσης και η μειονεκτική της θέση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους της όσον αφορά την κατάληψη διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση παρά την υπεροχή ως διδακτικό προσωπικό. Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή γίνεται αναφορά στα Παρθενագωγεία και στη δράση των γυναικών εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται η γυναικεία γραφή που ανθολογείται στα Κ.Ν.Α. και αναδεικνύεται η γυναίκα εκπαιδευτικός με αναφορές σε μεγάλες μορφές. Τέλος, ακολουθεί ενότητα με χαρακτήρες/πορτρέτα γυναικών εκπαιδευτικών, έτσι όπως αναδεικνύονται μέσα από την αρχαία και νεοελληνική λογοτεχνία.

1. Γενικά εισαγωγικά στοιχεία για τη γυναίκα και τη μόρφωσή της

1.1. Ερευνητικά δεδομένα

Αν παρακολουθήσουμε τα ερευνητικά δεδομένα θα δούμε ότι στις μέρες μας οι γυναίκες επιλέγουν κυρίως το εκπαιδευτικό επάγγελμα (62% των φοιτητών και 65% των εργαζομένων στα σχολεία είναι γυναίκες, ΒΗmagazino), αλλά στα Α.Ε.Ι. υπερισχύει ο ανδρικός πληθυσμός και τα νούμερα των γυναικών φθίνουν συνεχώς όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες¹ (βλ. έρευνα Μ. Ηλιού²). Επίσης, επισημαίνεται σύμφωνα με έρευνες ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα σε ηλικίες 25-49 ετών είναι υψηλότερο από των ανδρών³ και ότι επιλέγουν συχνά το

Η κ. Χριστίνα Αργυροπούλου είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

εκπαιδευτικό επάγγελμα και το επάγγελμα του αρχιτέκτονα⁴. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Τέχνη η γυναίκα είναι το πλέον αγαπητό θέμα, καθώς όλα σχεδόν τα θέματα της Τέχνης αναφέρονται στη γυναίκα⁵ ή έχουν ως θέμα τους τη γυναίκα. Η ιστορία των γυναικών και η δράση τους στο δημόσιο στίβο αναδεικνύει και πολλά στερεότυπα για τη γυναίκα, τα οποία επηρεάζουν τους θεσμούς και δημιουργούν ανισότητα. Η ανισότητα αυτή, όπως επισημαίνει ο Χρ. Αντωνίου⁶, νομιμοποιείται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες όπου ο αριθμός των εισακτέων γυναικών ήταν περιορισμένος κατά το παρελθόν έναντι των αρρένων υποψηφίων. Παρατηρείται ότι από το 1983 και εξής όχι μόνον αίρεται η ανισότητα, αλλά σχεδόν διπλασιάζεται ο αριθμός των εισαγομένων γυναικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων της χώρας (Π.Τ.Δ.Ε.), καθώς δεν υπάρχει περιορισμός λόγω φύλου (βλ. έρευνες Μ. Φουσέκα⁷ και Έφης Τσαπαρδώνη-Μαυραγάνη⁸). Η παρουσία της εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας⁹ είναι πολύ μεγάλη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σήμερα η γυναίκα εκπαιδευτικός συμμετέχει ισότιμα και μπορεί να κατακτήσει υψηλότερες θέσεις, αρκεί να το θελήσει. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο ότι, ενώ οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό υπερισχύουν, υστερούν στην κατάληψη θέσεων στη διοίκηση, όπου τα υπηρεσιακά συμβούλια είναι ανδροκρατούμενα. Δηλαδή, οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, έτσι διαιωνίζονται παλιά στερεότυπα¹⁰.

Μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των υποψηφίων γυναικών είναι πολύ μικρός σε σχέση με τον αντίστοιχο των ανδρών και η διάκριση αυτή σε βάρος των γυναικών γίνεται ακόμη μεγαλύτερη, αν λάβουμε υπόψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα των διδασκόντων. Είναι άξιο παρατήρησης ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουμε καμία γυναίκα Προϊσταμένη Διεύθυνσης και μόνο δύο είναι Προϊστάμενες Γραφείου (1,4%). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν μόνον δύο γυναίκες Προϊστάμενες Διεύθυνσης (3,5%) και οκτώ (8) Προϊστάμενες Γραφείου, δηλαδή ποσοστό 5,8%. Κάτι ανάλογο (ανδροκρατία) παρατηρείται και στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αν και καθιερώθηκε (Ν. 1304/84) ως θεσμός που αποβλέπει στην εξάλειψη των διακρίσεων και της ανισότητας. Στην Ανώτατη Εκπαίδευση οι γυναίκες αποτελούν το 37,6% του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. και το 28,5% των Α.Ε.Ι., ποσοστό που μειώνεται δραματικά όταν ανεβαίνουμε την κλίμακα της ιεραρχίας. Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές η γυναίκα υστερεί, καθώς παρακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές άνδρες σε ποσοστό 43,3% και γυναίκες σε ποσοστό 36,4%. Το 66,1% των ανδρών απέκτησαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 59,6%. Η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των γυναικών έχει αργή εξέλιξη σε έναν επαγγελματικό χώρο που ήταν ανδροκρατούμενος και που δεν υπάρχει η απαιτούμενη κοινωνική μέριμνα για τα παιδιά, καθώς ο χρόνος απασχόλησης της

γυναίκας για τη φροντίδα της οικογένειας λειτουργεί αρνητικά στον επαγγελματικό της τομέα (μεταπτυχιακά, έρευνες, αρθρογραφία).

1.2. Ιστορική αναδρομή

Αν ανατρέξουμε στην ιστορική πληροφόρηση θα δούμε ότι όλοι οι προηγούμενοι πολιτισμοί ως το 19^ο αιώνα έχουν να επιδείξουν υψηλές γυναικείες προσωπικότητες στην τέχνη, στη μουσική, στα ανώτατα αξιώματα, στην ιστορία και στα γράμματα. Οι γυναίκες πρωταγωνιστούν σε έργα μεγάλων τραγικών, αλλά οι γυναίκες ως το 1917 στην Ελλάδα δεν μπορούσαν να αναλάβουν άλλο δημόσιο ρόλο εκτός από αυτόν της δασκάλας¹¹. Ο Σωκράτης μέσα από την πένα του Πλάτωνα αναγνωρίζει ότι δασκάλα του ήταν η Ασπασία, μια γυναίκα που ανοιχτά δίδασκε την ισότητα των φύλων¹². η Υπατία, που δίδασκε μαθηματικά στη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας γύρω στο 400-414 μ.Χ. κήκε από τους χριστιανούς. Έτσι, η προϊστορική μητριαρχία έμεινε μόνον στα μητρώα αρρένων. Τα άσματα και οι μαρτυρίες από την αρχαιότητα προβάλλουν τη γυναίκα πρώτα για το κάλλος της και μετά για τις άλλες αρετές της¹³.

Στο 15^ο-16^ο αιώνα η γυναίκα είναι μόνον για το σπίτι, εκτός από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις όπου οι γυναίκες έπαιρναν κάποια παιδεία, ιδιωτικά. Καθώς, όμως, συνειδητοποιείται ότι η μορφωμένη γυναίκα μπορεί να βοηθήσει τον άντρα της και την κοινωνία τα πράγματα αλλάζουν. Έτσι, ακόμα και ο μισογύνης Έρασμος θεωρεί απαραίτητη τη μόρφωση των κοριτσιών της αστικής, βέβαια, τάξης¹⁴, ενώ στην Ελλάδα η κατάσταση των γυναικών δεν είναι καλύτερη¹⁵.

Στο 19^ο και 20^ο αιώνα οι γυναίκες στην Ελλάδα συμμετέχουν στον Αγώνα Ανεξαρτησίας, ο Σολωμός με την ποίησή του αναδεικνύει τη θέση της γυναίκας από φίλη (Ξανθούλα), από κατατρεγμένη (Φαρμακωμένη), από μάνα, σε προσωποποίηση της Ελευθερίας, είτε να περπατάει στον Ψαρών την ολόμαυρη ράχη είτε ως Φεγγαροντυμένη να φέρνει το μήνυμα της ελευθερίας στο πολιορκούμενο Μεσολόγγι. Σε πολλούς νεοέλληνες δημιουργούς η γυναίκα δεν είναι παρά για το σπίτι ή για να εμπνέει τον έρωτα, πέρα από μάνα και αδελφή (Καζαντζάκης¹⁶). Δεν είναι τυχαίο που σε όλο το έργο του Άγγελου Τερζάκη οι γυναίκες περιορίζονται μόνον στα έργα του σπιτιού και συχνά δεν μιλούν μπροστά στους άνδρες, ούτε μια εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται στο έργο του, προβάλλεται μόνον η γυναίκα-μητέρα¹⁷, ενώ στο έργο της Ρέας Γαλανάκη *Ελένη ή Κανένας* η γυναίκα ζωγράφος έπρεπε να παρουσιάζει τα έργα της με ψευδώνυμο άνδρα για να μπορέσει να κάμει κάποια έκθεση.

Όμως, οι γυναίκες από το 19^ο, 20^ο και 21^ο αιώνα έχουν κάμει μεγάλο άλμα με τη συμμετοχή τους στα κοινά. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών, όχι μόνο διότι επιτελούν το έργο τους υπεύθυνα, αλλά διότι επιτελούν και εθνικό έργο σε καιρούς δίσεκτους, ιδρύουν και διευθύνουν σχολεία, γαλουχούν με τα

λογοτεχνικά τους κείμενα γενιές και γενιές ελληνοπαίδων. Οι γυναίκες σήμερα διεκδικούν θέσεις σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα (πιλότοι, στρατιωτικοί, οδηγοί ταξί, λεωφορείων, φορτηγών κ.ά.). Εκεί, όμως, που διαπρέπει η γυναίκα είναι στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στις γυναίκες ξεχωρίζουν η Καλλιρρόη Παρρέν, η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, η Πηνελόπη Δέλτα, η Έλλη Αλεξίου και η Ρόζα Ιμβριώτη.

1.3. Παρθεναγωγεία, εκπαίδευση και δράση γυναικών εκπαιδευτικών

Πολλά είναι τα Παρθεναγωγεία και οι δασκάλες που δίδαξαν τον υπόδουλο ελληνισμό και επιτέλεσαν εθνικό έργο, αλλά και στη διασπορά, όπως τα Παρθεναγωγεία σε Ρωσία, σε Αίγυπτο, σε Ρουμανία -Παρθεναγωγεία Βουκουρεστίου, Βραΐλας, Κωσταντζας, όπου έδινε παραστάσεις η Μ. Κοτοπούλη. Η διευθύντρια Σ. Αλιμπέρτη συνέβαλε στην ίδρυση Παρθεναγωγείων και η Παρρέν¹⁸ εξέδωσε τα έργα της Παπαδοπούλου που πέθανε νέα. Στην Αθήνα λειτουργεί το Παρθεναγωγείο/Αρσάκειο για κορίτσια με γυναίκες εκπαιδευτικούς και το μουσικό σχολείο, όπου οι πρώτοι μαθητές κατά το σχολικό έτος 1876-77 ήταν 253 αγόρια και 217 κορίτσια, αλλά οι καθηγητές ήταν μόνον άνδρες. Από μνήμες της Δροσίνης Μελετοπούλου κατά την υποδοχή του Διαδόχου Κωνσταντίνου στο Αρσάκειο (γι' αυτήν έγραψε ο Γ. Δροσίνης την *Ανθισμένη Αμυγδαλιά*), μας αποκαλύπτεται το *δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης*¹⁹.

1.4. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για τη γυναικεία γραφή στα Κ.Ν.Α.

Η εκπροσώπηση της γυναικείας γραφής, σύμφωνα με έρευνα της Χρ. Αργυροπούλου²⁰, κατά λογοτεχνικά ρεύματα και γενιές δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική λόγω μικρής παρουσίας της γυναίκας στα λογοτεχνικά δρώμενα, θα μπορούσε όμως να είναι πιο αντιπροσωπευτική, το ίδιο επισημαίνει και η Ελ. Λόππα²¹ σε δική της έρευνα. Βέβαια, τόσο στην ποίηση όσο και την πεζογραφία η γυναίκα είναι η αγαπημένη των λογοτεχνών. Καιρός είναι να αρθεί αυτή η ανισότητα της ανθολογούμενης γυναικείας γραφής, που ως τώρα είναι ισχνή. Στα Κ.Ν.Α. γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτικό, δασκάλα ή σπανιότερα καθηγήτρια στα εξής βιβλία: Α' Γυμνασίου «Τα χαιρετίσματα» της Αλ. Παπαδοπούλου, όπου η ίδια λειτουργεί ως κοινωνική λειτουργός, ως άνθρωπος που με τον τρόπο της απαλύνει πόνους, Β' Γυμνασίου «Πρόποση» του Α. Μήτσου και «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Ν. Βρεττάκου, Γ' Γυμνασίου «Ο μικρός λαγός» του Ν. Παππά, Β' λυκείου «Το σπίτι του δασκάλου» του Κ. Χατζόπουλου, όπου δασκάλα ονομάζεται η πολύτεκνη σύζυγος του δασκάλου και Γ' Λυκείου «Η τελετή» του Γ. Γιατρομανωλάκη, όπου έχουμε συμφυρμό σε μια ηρωίδα της αυστηρής καθηγήτριας, της ευαίσθητης συναδέλφου, της ερωμένης και της μάνας. Αξίζει να προστεθεί ότι σε 129 Νεοελληνικά Αναγνώσματα από το 1884-1977 και σε 480 συγγραφείς οι 453 είναι άνδρες και

μόνον οι 27 είναι γυναίκες, επίσης σε 3.385 κείμενα, τα 1.811 είναι πεζά και τα 1.574 είναι ποιητικά²². Όσον αφορά τις αναφορές στο δάσκαλο και το σχολείο αυτές είναι πολλές και μπορούμε να πούμε ότι αναπαράγονται τα στερεότυπα για τα φύλα και στον εργασιακό τομέα. Όσον αφορά, όμως, την παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη λογοτεχνία, αυτή μπορεί να ταξινομηθεί ανάλογα με τους ρόλους της και με αναφορές σε συγκεκριμένα έργα, όπως: δασκάλα, καθηγήτρια, εκπαιδευτικός και μοιραία γυναίκα, ερωτευμένη ή αντικείμενο έρωτα, μητέρα και αδελφή.

2. Η γυναίκα ως εκπαιδευτικός

Εμπειρικά μπορούμε να πούμε ότι η γυναίκα με το μητρικό της ένστικτο και τη γυναικεία ψυχολογία της είναι πολύ κοντά στα παιδιά, ότι της ταιριάζει το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και ότι την εξυπηρετεί ως μάνα λόγω ωραρίου, ενώ ένα ελεύθερο επάγγελμα την θέλει όλη την ημέρα έξω από το σπίτι. Η προσφορά της δασκάλας και της καθηγήτριας στο σχολείο είναι σημαντική σε όλα τα επίπεδα όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Από κοινωνική άποψη τα παιδιά μετά την οικογένεια έρχονται σε άμεση σχέση με τη δασκάλα τους που μπορεί να είναι αποφασιστική, αν λειτουργήσει ως καλό πρότυπο. Έχει αναφερθεί σε συζητήσεις ότι αρκετοί μαθητές έγιναν εκπαιδευτικοί, διότι είχαν καλό δάσκαλο ή δασκάλα και οι φιλόλογοι συχνά επιλέγουν το επάγγελμα αυτό, διότι ήταν καταλυτική η επίδραση της φιλόλογου τους, κυρίως στο γυμνάσιο (έρευνα από Χρ. Αργυροπούλου, ανακοινώσεις σε Συνέδρια). Άλλοι κοινωνικοί λόγοι είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από αγροτικά και μεσαία οικονομικά στρώματα και το επάγγελμα αυτό είχε εξασφαλισμένη εργασία -διορισμός και μόνιμος μισθός. Παλαιότερα, το επάγγελμα της εκπαιδευτικού έχαιρε μεγάλης κοινωνικής αναγνώρισης, ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1960-70. Σήμερα, η οικονομική υποβάθμιση έχει ως συνέπεια και την περιφρόνηση του επαγγέλματος (στατιστικά Προγράμματος *Ευρυδίκη*, Ομάδα Α' για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Ευρωπαϊκή Επιτροπή- στοιχεία CIRCA, 2004-4).

Από τα αρχεία διαφόρων σχολείων, από την ιστορία της εκπαίδευσης, από αρθρογραφία, από αφηγήσεις και από προσωπικές εμπειρίες γνωρίζουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει μια νέα δασκάλα σε μονοθέσια σχολεία και σε παραμεθόριες περιοχές, όχι μόνον από ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής και διαμονής της, αλλά και από άλλους παράγοντες (νοοτροπία ντόπιων, σχολική διαρροή, υποβαθμισμένες οικονομικά οικογένειες κ.ά). Τα προβλήματα του κάθε παιδιού μεταφέρονται συχνά στο σχολείο και γίνονται πρόβλημα και της εκπαιδευτικού, η οποία αποκτά και το ρόλο του κοινωνικού συμβούλου και συμπάσχει με τα προβλήματα της ευρύτερης «οικογένειάς της», των μαθητών της, οι

οποίοι περιμένουν όχι μόνον να τους μεταδώσει τη γνώση, αλλά να κατανοήσει, να επιβραβεύσει, να ενισχύσει και να τους συμπαρασταθεί.

Η εικόνα της γυναίκας εκπαιδευτικού με τους πολλούς ρόλους -συχνά εν αγνοία της- αντανακλάται σε πολλά λογοτεχνικά έργα. Πολλές γυναικείες μορφές ως εκπαιδευτικοί και λογοτέχνες ή ως κοινωνικοί πρωτοπόροι έχουν προσφέρει με τον τρόπο τους στο θέμα εκπαίδευση και παιδεία. Έτσι, μετά από μια ενδεικτική αναφορά στη γυναίκα της αρχαιότητας, θα παρουσιαστούν μεγάλες γυναικείες μορφές -εικονοστάσια γυναικών της εκπαίδευσης- στους άξονες: α) Η γυναίκα της αρχαιότητας, β) Καλλιρρόη Παρρέν, Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, Πηνελόπη Δέλτα, Έλλη Αλεξίου, Ρόζα Ιμβριώτη και γ) Γυναικείοι χαρακτήρες εκπαιδευτικών μέσα από τη λογοτεχνία.

3. Χαρακτήρες γυναικών

3.1. Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία

Στα αρχαία ελληνικά κείμενα η γυναίκα παρουσιάζεται με τους εξής ρόλους:

- Η γυναίκα ως ερωτικό σύμβολο που φέρνει αναστατώσεις και πολέμους, π.χ. Η Ελένη των Ομηρικών Επών, των τραγωδιών, του Φιλόστρατου *Επιστολαί ερωτικάί*, του Γοργία *Ελένης Εγκώμιον* κ.ά.
- Η γυναίκα σύμβολο μητρότητας, π.χ. Εκάβη και αντι-σύμβολο μητρότητας, Μήδεια.
- Η γυναίκα ως σύμβολο πιστής συζύγου, π.χ. Πηνελόπη, Ανδρομάχη και ως αντισύμβολο, π.χ. Κλυταιμνήστρα, Ελένη κ.ά.
- Η γυναίκα ως καλή «δασκάλα» και έξυπνη σύντροφος, π.χ. Ασπασία του Περικλή.
- Εταίρες και ως παιδοποιητική μηχανή και σκληρή, π.χ. Ξανθίππη του Σωκράτη.
- Η γυναίκα τιμητής του άγραφου ηθικού νόμου (Αντιγόνη) και καλή αδελφή, αλλά και φοβισμένη (Ισμήνη, Ηλέκτρα) ή και θύμα των ανδρών (Ιφιγένεια εν Αυλίδι).
- Η γυναίκα-ποιήτρια, η Σαπφώ, που λειτουργούσε ως δασκάλα στις μαθητευόμενες φίλες, και η γυναίκα-εξαιρετική συζητήτρια, π.χ. Διοτίμα στο Συμπόσιο του Πλάτωνα.

3.2. Νεοελληνική Λογοτεχνία

3.2.1. Δράση και προσφορά γυναικών εκπαιδευτικών

Καλλιρρόη Παρρέν. Η Καλλιρρόη Παρρέν υπήρξε μεγάλη φεμινίστρια, η οποία ίδρυσε το Κυριακόν Σχολείον των Εργατιδών, όπου παρήχето στοιχειώδης

εκπαίδευση στα εργαζόμενα κορίτσια. Η Παρρέν τόνιζε ότι «η μόρφωση της γυναίκας του λαού αποτελεί τον κυριότερον παράγοντα της εξημερώσεως του Έθνους»²³. Ιδρύθηκαν πολλά Παρθεναγωγεία για τη μόρφωση των κοριτσιών όπου δίδασκαν γυναίκες, π.χ. Το Παρθεναγωγείον της Κωνσταντινουπόλεως «ΖΑΠΠΕΙΟΝ» 1875 και πολλά άλλα Παρθεναγωγεία στην Τουρκία, όπου διέπρεψε η Καλλιόπη Κεχαγιά, δασκάλα με άρτια μόρφωση, η οποία ερχόμενη στην Ελλάδα ίδρυσε το Σύλλογο Κυριών υπέρ της γυναικείας παιδείας²⁴. Η ίδρυση Παρθεναγωγείων²⁵ καταδεικνύει την αύξηση του αριθμού των γυναικών που μορφώνονταν και στη συνέχεια πρόσφεραν στην κοινωνία, όπως οι: Ευθαλία Αδάμ, Ελένη Στρούβαλη, Σωτηρία Αλιμπέρτη, Μαρίκα Παπαριστείδου, Ευφροσύνη Αντωνιάδου κ.ά.

Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου. Η Παπαδοπούλου ως δασκάλα και διευθύντρια, με εθνικό και εκπαιδευτικό έργο σημαντικό, δημοτικίστρια, όπως αναφέρει ο Γ. Παπακώστας²⁶, ξεκίνησε από την Πόλη, γνωρίστηκε με την Κ. Παρρέν και ανέπτυξε δράση εθνική ως διδασκάλισσα στο Βουκουρέστι και στη Σηλυβρία. Επανήλθε στην Πόλη όπου δίδαξε αρχαίους από μετάφραση και νεοελληνική λογοτεχνία (μεγάλη καινοτομία για εκείνη την εποχή)²⁷. Ήρθε στην Αθήνα όπου εργαζόταν και παρακολουθούσε μαθήματα στο Πανεπιστήμιο. Μέσα από τις καθημερινές σκηές των διηγημάτων της διδάσκει, ενώ το ταλέντο της αναγνώρισε έγκαιρα ο σύγχρονός της Ξενόπουλος. Στα διηγήματά της φαίνεται και η θέση της γυναίκας στην κοινωνία της Πόλης, εμπνέεται από χαρακτήρες του Βυζαντίου, στα αποσπάσματα παρακολουθούμε τη γυναίκα ως μητέρα, τη διδασκάλισσα ως ερωμένη, αλλά και τη γυναίκα, δασκάλα και συγχρόνως καλή σύζυγο, π.χ. «[...] Πόσα έλεγαν άλλοτε σκυμμένοι σ' αυτό το παράθυρο, πριν ξημερώσει η μαύρη μέρα, κατά την οποίαν ο κ. Μάρκος έφυγε δια την Ευρώπην, με την διδασκάλισσαν της κόρης του. Δώδεκα έτη έλειπε. Δώδεκα έτη η κ. Πουλχερία έζησε ζωντόνεκρη στο παραθαλάσσιο αυτό σπίτι, δώδεκα έτη έκλαιγε κρυφά, δια να μην την βλέπει η κόρη της η ασθενική»²⁸.

Έλλη Αλεξίου. Η Έλλη Αλεξίου στο έργο της *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* παρουσιάζει τα προβλήματα που αντιμετώπισε ως νεαρή δασκάλα τόσο διότι ήθελε να εφαρμόσει τις παιδοκεντρικές αντιλήψεις της Νέας Παιδαγωγικής, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, αφού ό,τι έκανε εθεωρείτο επιλήψιμο. Παρόλα αυτά αγάπησε το έργο της και πρόσφερε στην εκπαίδευση σε δύσκολους καιρούς, τότε που οι τάξεις είχαν 100 και πλέον μαθητές. Όλη η δράση της ως δασκάλας και ως συγγραφέα αποκαλύπτει την εκπαιδευτικό-άνθρωπο, την εκπαιδευτικό-μάννα, που είναι πρόθυμη να συμβάλει σε κάθε επίπεδο για το καλό του συνανθρώπου της. Η Αλεξίου έκαμε τα παιδιά να μιλούν, να μην την τρέμουν, έφερε νέο *αέρα* στο Παρθεναγωγείο, πλησίασε τα παιδιά, έμαθε τα προβλήματά τους και έσπευσε να βοηθήσει, αλλά και γι' αυτό

ακόμη κατηγορήθηκε, π.χ. «-Η κ. Καλλιόπη δεν μας βάζει τέτοιους βαθμούς. - Άλλους, αλλοιώτικους μας βάζει. - Πώς αλλοιώτικους; Εσένα τι σου βάζει; Και ρώτησα μια, που είχε πολύ ταχτικό και όμορφο γράψιμο. -6 μου βάζει. Κάθε μέρα... Και σένα; [...] -Εμένα;... τρία... τέσσερα... μια φορά μού βαλε πέντε...»²⁹, «-Μα βρε Βαγγελίτσα, δεν ξέρεις αν είναι τα τέσσερα πιο πολλά από τα πέντε; [...] Όπου μια μέρα της γίνηκε της δασκάλας εξαιτίας της Βαγγελίτσας σωστή αποκάλυψη. [...] Καθισμένη σ' ένα σκαμνάκι στο κλειστό φύλλο της πόρτας τραγουδούσε η Βαγγελίτσα. [...] Από κείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά [...]»³⁰. Έτσι, η δασκάλα-παιδαγωγός εμπύχωσε τη Βαγγελίτσα που άλλαξε στάση και στα άλλα μαθήματά της. Η Έλλη Αλεξίου ως δασκάλα-παιδαγωγός συμβάλλει με κάθε τρόπο στην ψυχοπνευματική παρώθηση των μαθητών της και όπως φαίνεται από το θεατρικό έργο της *Μια μέρα στο γυμνάσιο*, καυτηριάζει τους εκπαιδευτικούς που για πολιτικούς λόγους δε διστάζουν να αποβάλλουν δια παντός από το σχολείο ένα φτωχό μαθητή που δεν έχει νομάρχη ή κοινοτάρχη να τον υπερασπιστεί. Το θεατρικό αυτό έργο λογοκρίθηκε και απορρίφθηκε το 1972, όταν η *Νέα Πορεία* το είχε επιλέξει να το παίξει στο θέατρο *Βεργή*³¹. Η Έλλη Αλεξίου προσφέρει ταγμένη στο δημοτικισμό και τον πολιτισμό με το έργο της. Προσφέρει και στην τοπική ιστορία της Κρήτης, όταν καταγράφει τα σχετικά με την άφιξη του Πρίγκιπα και την επανάσταση του Θερίσου στο έργο της *Παραπόταμοι*³².

Πηνελόπη Δέλτα. Η προσφορά της Π. Δέλτα στην εκπαίδευση γίνεται με το πλούσιο έργο της, καθώς γράφει για παιδιά, τα οποία μπορούν να αμφισβητούν τους μεγάλους έμμεσα, ενώ υποχωρεί η τιμωρία, π.χ. *Τρελαντώνης* (1879). Το έργο της είναι μεγάλης εκπαιδευτικής και εθνικής σημασίας (*Μυστικά του Βάλτου* 1915, 1937, *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου* 1911, *Για την Πατρίδα* 1909). Συμβάλλει στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, θαυμάζει το «Νέο Σχολείο» του Βόλου και χαιρετίζει την ίδρυση το 1921 της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής. Στις *Μελέτες ή Μελετήματα* (1911) διατυπώνει τις παιδαγωγικές της αντιλήψεις για την ατομικότητα του παιδιού και κάνει κριτική στα Αναγνωστικά του Δημοτικού, στοιχείο που επαινέθηκε από τους Α. Εφταλιώτη και Στρ. Μυριβήλη, ως συμβολή στη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-20. Στο έργο της *Στοχασμοί περί της ανατροφής των παιδιών μας* καταδικάζει την τιμωρία, έρχεται σε αντίθεση με θέσεις του περιοδικού *Διάπλασις των Παίδων* που διευθύνει ο Γρηγόρης Ξενόπουλος. Τα παιδιά-ήρωες της Πηνελόπης Δέλτα έχουν αξίες, φιλοπατρία, αξιοπρέπεια, ειλικρίνεια, αλλά αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία και στον εχθρό³³. Η Π. Δέλτα θεωρείται και σήμερα μεγάλη δασκάλα για τους συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας³⁴.

Ρόζα Ιμβριώτη. Πρόκειται για άλλη μια μεγάλη μορφή της εκπαίδευσης και του δημοτικισμού, που από μαθήτρια γράφει ποιήματα και δημοσιεύει άρθρα. Έγινε

φιλόλογος, δίδαξε στο Κυριακόν Σχολείον Εργατριών, τάχθηκε στον αγώνα για τα δικαιώματα της γυναίκας και δημοσιεύει άρθρα για τη μόρφωση του λαού στο περιοδικό *Ελληνίς*. Διδάσκει *Νέα Ελληνικά*, μάθημα που το χαρακτήρισε στον κανονισμό της Εσπερινής Σχολής πρωτεύον (1927)³⁵. Από το 1917 με την ιδιότητα της καθηγήτριας γίνεται μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, γνωρίζεται με τους Γληνό, Δελμούζο, Τρανταφυλλίδη, το 1927 διακόπτει τη συνεργασία με τον Ε.Ο. και γίνεται μέλος του Κ.Κ.Ε. Εργάζεται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, προσπαθεί να οργανώσει το Νέο Σχολείο, που πρέπει να υπηρετεί το σύνολο του λαού. Συμβάλλει αποφασιστικά στις παιδοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά δημιουργούνται αντιδράσεις από την Πολιτεία για τη νέα μέθοδο που θα οδηγήσουν στα Μαρασλειακά. Παύεται από εκπαιδευτικός για λίγο και επανέρχεται με την εκλογή του Βενιζέλου (1928-1932). Τα Αναγνωστικά με παρεμβάσεις της γίνονται έγχρωμα, εργάζεται σε κάθε τι που έχει σχέση με την εκπαίδευση, ενοχλεί και αποστέλλεται ως γυμνασιάρχης στο Κιλκίς (1934-1936), ο Μεταξάς την ανακαλεί για να μην «διαφθείρει τους νέους». Προτείνει στο Μεταξά να ιδρυθεί σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και ο δικτάτορας το αποδέχεται και της το αναθέτει. Εργάζεται για αυτά τα σχολεία με πάθος, συγκροτεί ειδικά προγράμματα, συμβάλλει στην επιμόρφωση του προσωπικού και το σχολείο αυτό της Καισαριανής λειτούργησε από το 1937-1940, τότε και η Ρόζα Ιμβριώτη στρατεύτηκε στην αντίσταση. Το αρθρογραφικό έργο της είναι πλούσιο³⁶, έγραψε για τη γυναίκα, για την εκπαίδευση και για το συνδικαλισμό. Το 1965 με την ανακοπή της μεταρρύθμισης Παπανδρέου διαμαρτύρεται για το πισωγύρισμα στην Παιδεία.

3.2.2. Η εκπαιδευτικός μέσα από τη λογοτεχνία

3.2.2.α. Η εκπαιδευτικός ως πρόσωπο ανατρεπτικό και ερωτικό

Στρατής Μυριβήλης. Στο έργο του η γυναίκα είναι η αγαπημένη που η σκέψη της κρατάει συντροφιά στο στρατιώτη (*Η Ζωή εν Τάφω*) ή γίνεται η μοιραία γυναίκα (*Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*), που κακολογείται στο χωριό χωρίς αφορμή και όταν ερωτεύεται το Λεωνή προσπαθεί να το κρύψει. Όμως την ερωτεύεται ο Λεωνής, ο φίλος του σκοτωμένου στον πόλεμο άντρα της, π.χ. «-Σας αρέσει πολύ η κυρία Σαπφώ (η δασκάλα); έκανε αργά αργά με αδιαφορία. -Αρέσει σ' όλους! λέει σιγανά, με ζεστή φωνή ο Ξυνέλλης. Αυτή, μάλιστα. Είναι γυναίκα. Είναι 'η γυναίκα'. Ξεχωρίζει απ' όλες, δεν είν' έτσι; [...] Αφού όλοι την κακολογούν [...] Γιατί δε λογαριάζει κανέναν [...] Την αγαπάτε όμως [...] Τη θαυμάζω»³⁷.

*Αργύρης Εφταλιώτης, Νησιώτικες Ιστορίες*³⁸. Η Αγγέλικα είναι μια νεαρή δασκάλα που πάει στο νησί, αλλά όσο να χτίσουν το σχολείο μαζεύει τις κοπέλες στο σπίτι της και «Ρίχνονται λοιπόν της Αγγέλικας κ' ησυχία δεν της αφήνουν [...] να λέει ιστορίες, να ξηγά συνήθειες της χώρας [...] κι αυτές να λησμονούν κάθε χωριάτικο

παιχνίδι, τραγούδι και παραμύθι, και να κάθονται σα μαγεμένες ν' ακούν την Αγγέλικα [...]. Να τη διώξουνε δεν ταίριαζε. Μια δασκάλισσα έπρεπε νάχουν. Ποιος ξέρει αν δεν τους ήρχονταν και χειρότερη. [...] Να την παντρέψουμε τη δασκάλισσα. [...] Και της ρίχτει τώρα φλογερή ματιά ο Μυζήθρας, και της μουρμουρίζει: *Αγγελικούλα ζάχαρη, κι Αγγελικούλα μέλι/ Κι Αγγελικούλα κρύο νερό που πίνουν οι Αγγέλοι.* Έτσι έγινε το προξενιό και ο γάμος της Αγγέλικας και «γλύτωσαν και του χωριού οι κοπέλλες από την τρέλλα να θέλουν και καλά να φαίνονται Φράγκισσες».

*Λιλίκα Νάκου, Η Κυρία Ντορεμί*³⁹. Η Κυρία Ντορεμί είναι μια νεαρή δασκάλα των γαλλικών και της ωδικής που διδάσκει σε γυμνάσιο της Κρήτης. Αφηγείται τις περιπέτειές της, τη δυσκολία να βρει σπίτι για να μείνει, τον κατατρεγμό της, διότι διαδίδουν ότι ο πατέρας της φαλίρισε για μια θεατρίνα και αυτοκτόνησε. Παρά τις καλές προθέσεις της συνέχεια γίνεται αντικείμενο συζήτησης. Οι μαθητές την αγαπούν, όχι όμως και οι γονείς που τη διώχνουν από το νησί, ιδιαίτερα, όταν μαθαίνουν ότι βγαίνει με έναν μαθητή της, αν και είναι μεγαλύτερος από εκείνη, π.χ. «Ίντα κοπελιά μας στείλαν για δασκάλα; Μια πιθαμή!...», «Έβρισκαν πως δεν ήταν σωστό μια δασκάλα, μια καθηγήτρια του Γυμνασίου, να τα 'σιάξει' με ένα μαθητή της». Ακολούθησε επίπληξη από τον επιθεωρητή «Σας κατηγορούν πως δεν πηγαίνετε τις Κυριακές στην εκκλησία... Πως ξεμυαλίσατε ένα μαθητή της μεγάλης τάξης [...] Σας κατηγορούν ακόμα πως πηγαίνετε συχνά και βλέπετε ένα φυματικό αγόρι». Πράγματι, η δασκάλα βοήθησε να μεταφερθεί το αγόρι στην Αθήνα και να θεραπευθεί. Έτσι διώχθηκε και φεύγοντας όλα τα παιδιά από την προκουαία της φώναζαν «σας αγαπάμε».

*Εμμανουήλ Κοντογιάννης*⁴⁰ παρουσιάζει ποιητικά τη δασκάλα που καίει καρδιές.

*Πέσμον δασκάλα πια 'χενες και σου 'δειξε τον τρόπο
Και ξελοιάζεις τσι καρδιές μικρή μου των ανθρώπω.
Πέσμον δασκάλα πια 'χενες και σου 'δειξε κερά μου
Να στραταρίζεις τσα λογιω κι 'κλεψες τη καρδιά μου.
Σα το φεγγάρι φωτεινό είναι το πρόσωπό σου
Και σαν τον ήλιο όμορφο κάθε χαμόγελό σου.*

3.2.2.β. Η εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός, ως φίλη και κοινωνική λειτουργός με ενδεικτική αναφορά σε σύγχρονες συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας

Μέλπω Αζιότη, Δύσκολες νύχτες. Η ταύτιση της δασκάλας με την πεθαμένη μάνα.

«Η δασκάλα θα 'μοιαζε της μανούλας μου. Τι ωραία που ήτανε η μανούλα μου! [...] Και λοιπόν, η δασκάλα θα 'μοιαζε στη μανούλα μου, και θα 'χα φίλες, όλα τα παιδιά θα τα 'χα φίλες και θα τους διάβαζα τις ιστορίες που θα 'κοβα απ' τα δέντρα, κι όλο θα 'χα χαρά!»⁴¹

Νένα Κοκκινάκη, Η Ζωίτσα. Η προσφορά της φιλόλογου. Η συγγραφέας προβάλλει την επίδραση που έχει στα παιδιά η καθηγήτρια που εμπνέει με το μάθημά της, π.χ. «Η φιλόλογός μας ξέρει απ' έξω κι ανακατωτά τη γραμματική και τρελαίνεται να μας βάζει διαγωνίσματα μόλις τελειώνει κάθε ενότητα. Δίχως να το καταλάβω σιγά-σιγά έμαθα κι εγώ τόσο καλά τη γραμματική που με παραξένευε πώς κατάφερνα να εξηγώ μικρές αρχαίες φράσεις σε άλλα κείμενα, άγνωστα, που μας τα έδινε η κυρία Καλαντζή, τους μύθους του Αισώπου για παράδειγμα, που τους διαβάζαμε στην αρχαία τους μορφή και ήταν πολύ διασκεδαστικό. [...] Η καθηγήτριά μας, η κυρία Πιπερίγκου, είναι σίγουρο πως στην προηγούμενη ζωή της θα είχε ζήσει στην αρχαία Αθήνα! [...] διηγείται τόσο όμορφα, έτσι που όλες αγαπάμε πολύ την ιστορία και δεν τη βαριόμαστε ποτέ»⁴².

Σοφία Παράσχου, Το παιδί της καρδιάς. Η φιλόλογος παιδαγωγός. Ένα υιοθετημένο κορίτσι όταν συναντιέται με την πραγματική της μητέρα, θυμάται μια ζωή εγκιβωτισμένη σε ένα λεπτό, ταυτίζεται με ήρωες των φιλολογικών μαθημάτων, επηρεάζεται ιδιαίτερα από τη φιλόλόγό της, την κ. Ποταμίτη και αποφορτίζεται κάπως από τα προβλήματά της, π.χ. «Λοιπόν είναι περίεργο πως το μυαλό της πηγαίνει συνέχεια στη φιλόλόγό της, εκείνη τη μικροφτιαγμένη γυναίκα που τρία χρόνια τώρα τους έκανε αρχαία και νέα ελληνικά με έναν τρόπο τόσο διαφορετικό από τους άλλους καθηγητές. Όταν μπήκε για πρώτη φορά στην τάξη τους [...] αφού κοίταξε στα μάτια ένα ένα παιδί, έβγαλε έναν αναστεναγμό και είπε: Ουφ, ευτυχώς! Για μια στιγμή φοβήθηκα πως θα κάθεστε έτσι αμίλητοι όλο το χρόνο και σκέφτηκα πως θα 'τανε ατέλειωτη η χρονιά. Τώρα που σας κοιτάζα καλά όμως, κατάλαβα πως είστε έξυπνα παιδιά κι εγώ τυχερή που θα είμαι η φιλόλογός σας. Ξέρετε πόσα πράγματα περιμένω να μου μάθετε μέχρι τον Ιούνιο; [...]. Αυτά που θα σας πω εγώ, αγόρι μου, τα γράφουν τα βιβλία. Αυτά που θα μάθω όμως από σας θα 'ναι πιο φρέσκα κι απ' τα προσωπάκια σας, κατάλαβες;»⁴³

Βασιλική Παπαγιάννη, Κυράνω. Ο ρόλος της μάνας για τη μόρφωση του κοριτσιού. «Είχε πει η γιαγιά μου για την κόρη της. -Ας είναι κορίτσι, να πάει στο σχολείο! Εγώ την Κυράνω δεν την αφήνω αγράμματη! Να 'ναι το κούτσουρο που είμαι εγώ! [...] Τόσο που μ' ευχαριστεί, μάνα, έλεγε το κορίτσι. [...] Εκεί, όπου ξεκαλοκαίριαζαν, συνέχιζε πάλι τα μαθήματα, στο πιο κοντινό χωριό. Ερχόταν δασκάλα, δεν είχανε παύσεις το καλοκαίρι. Για τα παιδιά των κοπαδιάρηδων ερχόταν ετούτη η δασκάλα. Πλερωνότανε από αυτούς»⁴⁴. Έτσι, η Κυράνω έμαθε γράμματα ενώ συγχρόνως βοηθούσε και στο σπίτι, παρά τις διαμαρτυρίες του παππού ότι «κορίτσι πράμα τι να τις κάμει τις αλφαβήτες, αυτά είναι για τον Κοσμά και τον Κυριάκο, έλεγε»⁴⁵.

Μάνος Κοντολέων, *Μάσκα στο φεγγάρι*⁴⁶. Η φιλόλογος εμπνέει, αποφορτίζει, ανοίγει ορίζοντες. Δυο μαθητές ο Νικήτας και η Κλειώ είναι ερωτευμένοι, έχουν προβλήματα επικοινωνίας με τους δικούς τους και νιώθουν ότι πνίγονται. Βγαίνουν από τα αδιέξοδά τους όταν η νεαρή φιλόλογός τους, η Έλλη, τους πλησιάζει και τους μιλάει για το θέατρο και για έναν ηθοποιό που της έκανε εντύπωση. Η καθηγήτρια θέλει να κάμει διατριβή σε αυτό το θέμα και προτείνει στους δυο μαθητές που της μιλούν για τα αδιέξοδά τους να ψάξουν μαζί της για να αποκαλύψουν το μυστικό εκείνου του ηθοποιού. Στη συνέχεια αποφασίζουν να παίξουν το έργο *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* και να πληρωθούν αφού ψάχνουν και για δουλειά, ενώ παράλληλα θα μελετούν βιοματικά το ρόλο του ηθοποιού Αλεξίου που έπαιξε αυτό το έργο. Τα παιδιά ενθουσιάζονται, διαβάζουν, μπαίνουν στο κλίμα της έρευνας και του θεάτρου, μαγεύονται, ξεχνούν τα αδιέξοδά τους, η ζωή τους αποκτά νόημα, αλλά η καθηγήτρια βρίσκει το μπελά της από άλλους εκπαιδευτικούς και τη λυκειάρχη κ. Πυλαρινού. Ο Νικήτας και η Κλειώ βελτιώνουν πολύ τους βαθμούς τους σε όλα τα μαθήματα και περνούν την τάξη κάνοντας νέα όνειρα.

Συνοψίζοντας, αναφέρω ότι πολλά βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας έχουν ως κεντρικό ή περιφερειακό πρόσωπο τη γυναίκα εκπαιδευτικό, ενδεικτικά αναφέρω τα ακόλουθα: Ζωή Κανάβα, *Το κλειδάκι με την άγκυρα*, εκδ. Ψυχογιός, Ε. Χωρεάνθη, *Ο Αναποδιάρης και Η μάγια η δασκάλα*, εκδ. Ψυχογιός, Λότη Πέτροβιτς, *Τραμ για τρεις*, εκδ. Πατάκη, Τζέμη Τασάκου, *Το κρυφό μονοπάτι*, εκδ. Ψυχογιός, Α. Βαρελλά, *Ο θεός αγαπάει τα πουλιά*, εκδ. Πατάκη κ.ά. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η γυναίκα μέσα από τη λογοτεχνία παρουσιάζεται με πολλούς ρόλους ως εκπαιδευτικός, ως μάνα, ως κοινωνική λειτουργός και ως ερωτικό αντικείμενο. Σήμερα, ευτυχώς, οι συνθήκες έχουν αλλάξει για την εκπαιδευτικό σε πολλά επίπεδα και η εκπαίδευση είναι στα χέρια άξιων εκπαιδευτικών, γυναικών και ανδρών, που προσπαθούν να επιμορφώνονται και να αυτομορφώνονται για να παρακολουθούν τα νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως υπεύθυνοι πολίτες που έχουν στα χέρια τους το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας, τους μαθητές και αυριανούς πολίτες.

Σημειώσεις

1. Α. Γιάνναρου, (2005, 30 Ιανουαρίου) *Καθημερινή*. Μ. Πίνη (2005, 10 Ιανουαρίου) *Ελευθεροτυπία*.
2. Μ. Ηλιού (1990³), *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία, σ. 99, 222-3, 240.
3. Μ. Δρεττάκης, (2005, 13 Φεβρουαρίου) *Καθημερινή*. Χαρ. Κωνσταντίνου, (2005, 13 Φεβρουαρίου) *Το Βήμα*.

4. Έρευνα Μ. Ηλιού για τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών στο πλαίσιο της Ευρώπης.
5. G. Duby, & M. Perrot (1995), *Γυναίκες και Ιστορία*, Πρακτικά Συμποσίου, Σορβόνη 1992, μτφ. Κ. Καρλαύτη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Χρ. Αντωνίου (1996), Ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης των Γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1933-87, *Νέα Παιδεία*, 77 (1934-45 εισήχθησαν 202 άνδρες έναντι 79 γυναικών, 1957-8, 1.275 άνδρες έναντι 981 γυναικών, 1978-9 άνδρες 1.304 έναντι 1.085, 1982-3, 2.603 άνδρες έναντι 1.927 γυναικών, 1983-4 άνδρες 2.838 και 4.669 γυναίκες, 1985-6 άνδρες 3.329 και 7.248 γυναίκες, 1986-87, 1.597 άνδρες και 2.791 γυναίκες).
7. Μ. Φουσέκα (1994), Η Γυναίκα Εκπαιδευτικός και η Θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, Θεσσαλονίκη, σ. 16-17 (1991-92 το 63% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδακτικό προσωπικό είναι γυναίκες, διευθύντριες 30% και 40% υποδιευθύντριες στην Αθήνα. Κυριαρχούν οι γυναίκες φιλόλογοι 82% έναντι 18% των αντρών, ακολουθούν φυσικοί και χημικοί 33% γυναίκες και 67% άντρες, 100% είναι γυναίκες οι εκπαιδευτικοί για τη γαλλική γλώσσα και την κοινωνιολογία).
8. Ε. Τσαπαρδώνη-Μαυραγάνη (1993), Η γυναίκα στη Μέση Εκπαίδευση, *Λόγος και Πράξη*, 54 (Φθινόπωρο), σ. 96-105.
9. Υπ.Ε.Π.Θ. (1990) το 99,8% των Νηπιαγωγών ήταν γυναίκες, με το νόμο 1286/82 εισάγονται και άνδρες στις Σχολές Νηπιαγωγών (8.357 γυναίκες, 20 άνδρες). Στη Δημοτική Εκπαίδευση υπάρχει περίπου ίσος αριθμός διδασκόντων και διδασκουσών. Το 1990 οι γυναίκες αποτελούσαν το 51,3% του διδακτικού προσωπικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 48,9% στη Δευτεροβάθμια στα Γενικά Λύκεια και 35,9 % στα Τεχνικά Λύκεια. Συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπερτερούν οι γυναίκες σε ποσοστό 63,2 %.
10. Έρευνα (1997) των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Α' και Β' Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και στο Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ημαθίας για κατάληψη θέσεων διευθυντή/διευθύντριας. Στο Α' Π.Υ.Σ.Π.Ε. Θεσσαλονίκης από τις 152 διευθυντικές θέσεις μόνον οι 7 κατελήφθησαν από γυναίκες, ποσοστό μόνον 4,6 %. Στο Β' Π.Υ.Σ.Π.Ε. Θεσσαλονίκης σε σύνολο 151 διευθυντικών θέσεων, οι 20 κατελήφθησαν από γυναίκες, ποσοστό 13,2%. Στο Π.Υ.Σ.Π.Ε. του νομού Ημαθίας από τις 6 υποψηφιότητες γυναικών, οι 3 έγιναν διευθύντριες, ποσοστό 4,7%.
11. Ρ. Κακλαμανάκη (1979), *Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία*, Αθήνα: Παιδεία, σ. 10-11, 31, 45, 59, 114 κ.ε.
12. Θ. Καρζής (1990), *Η Γυναίκα της Νέας Εποχής*, Αθήνα: Φιλippότη, σ. 20-21.
13. Θ. Καρζής (1987³), *Η Γυναίκα στην Αρχαιότητα*, Αθήνα: Φιλippότη, σ. 29-34, 49, 67, 118, 154, 184.

14. Θ. Καρζής (1990), *Η Γυναίκα της Νέας Εποχής*, Αθήνα, σ. 37-38.
15. Η περίπτωση της Φιλοθέης είναι ενδεικτική, την πάντρεψε ο πατέρας της με έναν γέρο και μετά το θάνατό του έγινε μοναχή, μορφώθηκε και μόρφωνε τις γυναίκες, πρόκειται για τη γνωστή Αγία Φιλοθέη.
16. Α. Αρμένη, Μ. Ιατροπούλου-Θεοχαρίδου, & Κ. Νικητοπούλου (1987), *Η Γυναίκα στη ζωή και στο έργο του Γκαίτε και του Καζαντζάκη*, Αθήνα.
17. Π. Μπίστα (1998), *Γυναικεία Προσωπογραφία στο Πεζογραφικό Έργο του Αγγ. Τερζάκη*, Αθήνα: Αρμός.
18. Κ. Κούλα (1973), *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου, Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του Υπόδουλου Ελληνισμού, τόμος Β΄*, Αθήνα.
19. Γ. Καιροφύλλας, *Η Αθήνα και οι Αθηναίοι 1834-1934*, Αθήνα: Τυπογραφείον Ι. Α. Δασκαλάκη, χ.χ., σ. 119.
20. Χ. Αργυροπούλου (2001), Υπήρξε ένας ιδιότυπος ρατσισμός για τις ποιήτριες, *Νέμεσις*, 14, σ. 79-82.
21. Ε. Λόππα-Γκουνταρούλη (1996), Η γυναικεία παρουσία στα *Κ.Ν.Α.* του Λυκείου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σ. 49-60.
22. Χ. Κουμπάρου-Χανιώτη (2003), *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση, 1884-1977*, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, σ. 187.
23. Γ. Καιροφύλλας, *Η Αθήνα και οι Αθηναίοι 1834-1934*, Αθήνα: Τυπογραφείον Ι. Α. Δασκαλάκη, χ.χ., σ. 95.
24. Κ. Ξηραδάκη (1972), *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου, Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του Υπόδουλου Ελληνισμού, τόμος Α΄*, Αθήνα, σ. 40.
25. Παρθεναγωγείο Επιβατών Θράκης, Ραιδεστού, Σηλυβρίας, όπου δίδαξε η λογοτέχνης και εκπαιδευτικός Αλεξ. Παπαδοπούλου (1867-1906), Παρθεναγωγείο Φιλιππουπόλεως, Κορυτσάς, Στενημάχου, Πρεμετής, Μοσχοπόλεως, Παρθεναγωγεία Κύπρου με δασκάλες και διευθύντριες τις Ελένη Χρήστου, Ερατώ Καρύκη, Τριανταφυλλιά Οικονόμου κ.ά.
26. Γ. Παπακώστας (1980), *Η Ζωή και το Έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου*, Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
27. Γ. Παπακώστας (2003), *Ιχνηλασίες, φιλολογικά μελετήματα*, Αθήνα: Πατάκη, σ. 107.
28. Α. Παπαδοπούλου (1987), *Διηγήματα*, Αθήνα: Στιγμή, σ. 27.
29. Ε. Αλεξίου (1999¹⁰), *Γ΄ Χριστιανικών Παρθεναγωγείων*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 27.
30. Ε. Αλεξίου (2002), «Η Βαγγελίτσα», *Σκληροί Αγώνες για τη Μικρή Ζωή, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε΄ και Στ΄ τάξη Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 105-107.
31. Ε. Αλεξίου (1978⁴), *Μια μέρα στο γυμνάσιο*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 39, 81, 89, 92, 100-102.

32. *Ημερολόγιο 2005, Αφιέρωμα στο Θέρισο 1905*, Σύνδεσμος Φιλολόγων Νομού Χανίων, υπεύθυνος έκδοσης Κ. Μουτζούρης, Χανιά: Εκτυπώσεις Κασσιμάτη, σ. 32, 118, 162.
33. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (1997⁴), *Το θαυμαστό ταξίδι*, Αθήνα: Πατάκη, σ. 56.
34. Π. Δέλτα (2002), *Εξήντα Χρόνια από το Θάνατό της, Πρακτικά Δημερίδας 18-19/6/02*, Ναύπλιο: «Ικόνια» Ν. Γ. Χριστόπουλος, σ. 35.
35. Χ. Χρονοπούλου (2002), *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*, προσωπική έκδοση, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα (Πανεπιστήμιο Αθηνών), σ. 73-88.
36. Χ. Χρονοπούλου, *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*, ό.π., σ. 116-137, 169, 203-220, 353-359.
37. Στρ. Μυριβήλη, *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*, ό.π., σ. 144, 145.
38. Α. Εφταλιώτης (1989), *Νησιώτικες Ιστορίες*, Αθήνα: Νεφέλη, σ. 96-97, 102, 105.
39. Λ. Νάκου (1997), *Η Κυρία Ντορεμί*, Αθήνα: Δωρικός, σ. 29, 68, 73, 171, 182, 214.
40. Ε. Κοντογιάννης (1999⁴), *Τση Κρήτης η Παράδοση*, Ηράκλειο Κρήτης: Αφοί Καββαδία, σ. 26-27.
41. Μ. Αξιώτη (1964), *Δύσκολες νύχτες*, τόμος Α', Αθήνα: Κέδρος.
42. Ν. Κοκκινάκη (2002), *Η Ζωίτσα*, Αθήνα: Εστία, σ. 93-94.
43. Σ. Παράσχου (1998), *Το παιδί της καρδιάς*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 72-73, 100-101.
44. Β. Παπαγιάννη (1990), *Κυράνω*, εκδ. Νεφέλη, από Κ. Ακρίβος, *Να μαθαίνω γράμματα* (2003), Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 64-66.
45. Β. Παπαγιάννη, *Κυράνω*, ό.π., σ. 66.
46. Μ. Κοντολέων (1998), *Μάσκα στο φεγγάρι*, Αθήνα: Πατάκη.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Ε. (1978⁴). *Μια μέρα στο γυμνάσιο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (1999¹⁰). *Γ' Χριστιανικών Παρθεναγωγείων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (2002). «Η Βαγγελίτσα», *Σκληροί Αγώνες για τη Μικρή Ζωή. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Αντωνίου, Χ. (1996). Ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης των Γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1933-87. *Νέα Παιδεία*, 77. Αθήνα.
- Αξιώτη, Μ. (1964). *Δύσκολες νύχτες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αργυροπούλου, Χ. (2001). Υπήρξε ένας ιδιότυπος ρατσισμός για τις ποιήτριες. *Νέμεσις*, 14.
- Αρμένη, Α., Πατροπούλου-Θεοχαρίδου, Μ., & Νικητοπούλου, Κ. (1987). *Η Γυναίκα στη ζωή και στο έργο του Γκαίτε και του Καζαντζάκη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Δέλτα, Π. (2002). Εξήντα Χρόνια από το Θάνατό της. *Πρακτικά Δημερίδας 18-19/6/02*, Ναύπλιο: «Ίκονα» Ν. Γ. Χριστόπουλος.
- Duby, G., & Perrot, M. (1995). Γυναίκες και Ιστορία. *Πρακτικά Συμποσίου, Σορβόνη 1992*, μτφ. Κ. Καρλαύτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εφταλιώτης, Α. (1989). *Νησιώτικες Ιστορίες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία (γ).
- Κακλαμανάκη, Ρ. (1979). *Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία*. Αθήνα: Παιδεία.
- Καρζής, Θ. (1987³). *Η Γυναίκα στην Αρχαιότητα*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Καρζής, Θ. (1990). *Η Γυναίκα της Νέας Εποχής*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Κοκκινάκη, Ν. (2002). *Η Ζωίτσα*. Αθήνα: Εστία.
- Κοντογιάννης, Ε. (1999⁴). *Τση Κρήτης η Παράδοση*. Ηράκλειο Κρήτης: Αφοί Καββαδία.
- Κοντολέων, Μ. (1998). *Μάσκα στο φεγγάρι*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2003). *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση, 1884-1977*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996). Η γυναικεία παρουσία στα Κ.Ν.Λ. του Λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88.
- Μπίστα, Π. (1998). *Γυναικεία Προσωπογραφία στο Πεζογραφικό Έργο του Αγγ. Τερζάκη*. Αθήνα: Αρμός.
- Νάκου, Λ. (1997). *Η Κυρία Ντορεμί*. Αθήνα: Δωρικός.
- Ξηραδάκη, Κ. (1973). *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου, Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του Υπόδουλου Ελληνισμού, τόμος Β'.* Αθήνα.
- Παπαγιάννη, Β. (1990). *Κυράνω*, εκδ. Νεφέλη, από Ακρίβος Κ. (2003). *Να μαθαίνω γράμματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Α. (1987). *Διηγήματα*. Αθήνα: Στιγμή.
- Παπαδοπούλου, Α. (1993). *Ευπειθής κόρη και άλλα διηγήματα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπακώστας, Γ. (1980). *Η Ζωή και το Έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Παπακώστας, Γ. (2003). *Ιχνηλασίες, φιλολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παράσχου, Σ. (1998¹). *Το παιδί της καρδιάς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσαπαρδώνη-Μαυραγάνη, Ε. (1993). Η γυναίκα στη Μέση Εκπαίδευση. *Λόγος και Πράξη*, 54.
- Φουσέκα, Μ. (1994). Η Γυναίκα Εκπαιδευτικός και η Θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25.
- Χρονοπούλου, Χ. (2002). *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μύθου:
«Ο Οδυσσέας στο ποτάμι» του Τάκη Σινόπουλου
(Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου)

Ηλίας Γιούρης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Εκκινώντας από την έννοια του «λογοτεχνικού μύθου» –κεντρικού ερμηνευτικού εργαλείου της Συγκριτικής Γραμματολογίας– το παρόν κείμενο προτείνει μια ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος του Τάκη Σινόπουλου «Ο Οδυσσέας στο ποτάμι» μέσα από την περιγραφή της διακειμενικής σχέσης που το συνδέει με την ομηρική Οδύσσεια. Ταυτόχρονα όμως προχωρά σε μια πιο γενική θεώρηση της σχέσης μύθου και λογοτεχνίας και διερευνά ορισμένους από τους περίπλοκους μετασχηματισμούς που υφίσταται η μυθική αφήγηση κατά τη μεταφύτευσή της στο λογοτεχνικό κείμενο. Από αυτή την άποψη, η στόχευση του κειμένου είναι μεθοδολογική. Επιχειρεί να αναδείξει τη θεωρητική προβληματική του λογοτεχνικού μύθου ως πλαισίου για τη διδακτική προσέγγιση όλων εκείνων των λογοτεχνικών κειμένων που, όπως και το ποίημα του Σινόπουλου, συγχωνεύουν και μεταλλάσσουν στον ιστό τους παλαιότερο μυθικό υλικό.

Είναι αρκετά σύνηθες στην ιστορία της λογοτεχνίας αυτό που αποκαλούμε λογοτεχνική πραγματικότητα να προέρχεται από διαδικασίες μετασχηματισμού παλαιότερων κειμένων και να διατηρεί περίπλοκη γενετική σχέση με ένα σύμπαν μυθικών αρχετύπων. Οι σχέσεις ανάμεσα στο μύθο και τη λογοτεχνία δεν αποτελούν ένα απλό περιφερειακό φαινόμενο της λογοτεχνικής ιστορίας, αλλά πιστοποιούνται ως ένας από τους ζωτικότερους τρόπους ανανέωσης και εξέλιξης των λογοτεχνικών

Ο κ. Ηλίας Γιούρης, δ.φ., είναι Φιλολόγος αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

μορφών. Ο συγγραφέας μπορεί να επιστρέφει στο μυθικό σύνολο της παράδοσης, να το επεξεργάζεται, να το υποβάλλει σε δημιουργική ανάπλαση, ή ακόμη και να προσθέτει σε αυτό νέες σημασίες. Σε κάθε περίπτωση, ο μύθος αποτελεί ένα κεφαλαιώδες πολιτισμικό απόθεμα με το οποίο οι συγγραφείς συνάπτουν συχνά ένα σύνθετο δίκτυο συναρτήσεων. Εγκαταλείποντας το αρχικό πλαίσιο συμφραζομένων, ο μύθος παύει να είναι ένα ασταθές, αδρανές υλικό και γίνεται η γενεσιουργός ύλη της λογοτεχνικής διαδικασίας, επιβιώνοντας με ποικίλους τρόπους –υφολογικά ή σημασιολογικά– στο σύγχρονο λογοτεχνικό κείμενο. Η νεότερη συγκριτική φιλολογία έχει επινοήσει μάλιστα τον όρο «λογοτεχνικό μύθος», προκειμένου ακριβώς να διερευνήσει τη γόνιμη σχέση μύθου και λογοτεχνίας, καθώς και τους τρόπους επεξεργασίας, μετεξέλιξης και μετασχηματισμού της μυθικής αφήγησης σε λογοτεχνική μορφή¹.

Το πεδίο των σχέσεων αρχαίου μύθου και νεότερης γραμματείας είναι πραγματικά δαιδαλώδες. Αρκεί να σκεφτούμε την πληθώρα των τραγωδιών, των ποιημάτων, των μυθιστορημάτων ή των θεατρικών έργων που στηρίχτηκαν σε κάποια περιφημα μυθικά πρόσωπα όπως ο Οιδίποδας, η Ιφιγένεια, η Ηλέκτρα, η Ελένη, για να καταλάβουμε ότι το φαινόμενο είναι ουσιαστικά συνεκτατό με την ίδια την ιστορία της λογοτεχνίας. Σε αυτή την παράδοση της αξιοποίησης του μυθικού υλικού ανήκει και ο μύθος του Οδυσσέα, ο οποίος αποτέλεσε ένα από τα πιο δημοφιλή αποθέματα πολιτισμικών προτύπων και σημασιών και αποκρυσταλλώθηκε σε μια σειρά συναφών θεμάτων: ο πόλεμος, η πολύτροπη νόηση, οι θαλασσινές περιπέτειες, η περιπλάνηση, ο νόστος συγκρότησαν έναν διαχρονικά συμπαγή λογοτεχνικό μύθο, ένα συμβολικό πεδίο με το οποίο συνέδεσαν τις μορφικές αναζητήσεις τους πολυάριθμοι δημιουργοί τόσο από την ελληνική όσο και από την ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Ο μύθος του Οδυσσέα διαιωνίστηκε μέσα ακριβώς από αυτή τη μακρά αλυσίδα των αισθητικών μετασχηματισμών του, γεγονός που καθορίζει πλέον εξ ολοκλήρου το διακειμενικό χαρακτήρα του. Όπως συμβαίνει με τους περισσότερους ζωτικούς μύθους, η παρέκκλιση αυτή από τον αρχικό μυθικό πυρήνα όχι μόνο δεν αποτελεί ένα παράπτωμα «αθέτησης» του αρχετυπικού μοντέλου, αλλά μάλλον συνιστά ουσιώδη τρόπο της λειτουργίας του μύθου και δομική προϋπόθεση της διαχρονικής επιβίωσής του.

Αν κάτι αποδεικνύει η διαχρονική μετεξέλιξη του οδυσσειακού μύθου είναι ακριβώς ότι ο μύθος συνδέεται με τις ιστορικές συνιστώσες της εποχής στην οποία προσλαμβάνεται, και αυτές είναι που διαμορφώνουν την αξία του. Έτσι, ο ελληνικός εικοστός αιώνας ενέταξε τον ομηρικό ήρωα σε μια σειρά ετερόκλητων και αντιφατικών συμφραζομένων, τα οποία παρακολουθούν και αντικατοπτρίζουν αντίστοιχες ανακατατάξεις στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα της χώρας. Άλλοτε φορτισμένος με την πείρα του πολύπαθου και σοφού ναυτικού, όπως στην ποίηση της

γενιάς του '30², άλλοτε αγέρωχα υπεράνθρωπος όπως στον Καζαντζάκη, άλλοτε συνειδητά πλάνητας που απορρίπτει κάθε έννοια επιστροφής, όπως στον Ξεφλούδα, ο Οδυσσεάς χρησίμευσε ποικιλοτρόπως ως πολύσημος καμβάς πάνω στον οποίο εξυφάνθηκαν ποικίλες θεωρήσεις της πραγματικότητας³.

Μέσα σε αυτή την αλυσίδα των κειμενικών παραλλαγών του οδυσσειακού μύθου εντάσσεται και το ποίημα του Σινόπουλου, του οποίου την ανάλυση θα επιχειρήσουμε παρακάτω. Η χρήση μυθικού υλικού στην ποίηση δεν είναι κάτι ασυνήθιστο για τον Σινόπουλο (όπως άλλωστε και για αρκετούς από τους ποιητές της μεταπολεμικής γενιάς). Η Ελένη της Τροίας και ο Ελπήνωρ αποτελούν επαναλαμβανόμενα θέματα του ποιητή στις πρώτες του συλλογές, όπου καταφεύγει στη χρήση μυθικών αρχετύπων για να εκφράσει την επώδυνη ιστορική περιπέτεια της εποχής του⁴. Με τη διαμεσολάβηση του μύθου είναι σαν να ξορκίζει τον εφιάλτη της Ιστορίας (τον πόλεμο και τους νεκρούς του πολέμου) κάτω από επιστρώματα άλλων εποχών και να μυθοποιεί τη σύγχρονη εμπειρία. Από αυτή την άποψη, το έργο του Σινόπουλου αποτελεί ακριβές παράδειγμα της «μυθικής μεθόδου», όπως την περιέγραψε ο Τ. Σ. Έλιοτ: χρησιμοποιεί δηλαδή τον αρχαίο μύθο για να καθιερώσει έναν παραλληλισμό ανάμεσα στην αρχαιότητα και τη σύγχρονη εποχή, τον οποίο ο αναγνώστης καλείται να ανασυστήσει⁵.

Το μυθικό περιεχόμενο της ποίησης

Ήδη από τον τίτλο του «Ο Οδυσσεάς στο ποτάμι»⁶– το ποίημα παραπέμπει στη σχέση του με τον ομηρικό ήρωα. Η αναφορά του ονόματος του Οδυσσέα δεν αποτελεί απλή περίπτωση δανεισμού μιας μυθικής μονάδας αλλά μια ουσιαστική διακειμενική πράξη: το όνομα του Οδυσσέα είναι πρωτίστως ένα σύμβολο και αρκεί η απλή μνεία του για να εισαχθεί στο ποίημα μια ιστορία, ένα αναπαραστατικό πλαίσιο, ένα ολόκληρο σύστημα σημασιών το οποίο συναρθρώνεται στο ποίημα χωρίς καν ο ποιητής να είναι ανάγκη να μιλήσει γι' αυτό. Αυτή η πρόδηλη αναφορικότητα του ποιήματος έναντι της ομηρικής *Οδύσσειας* τού προσδίδει εξαιρετική πυκνότητα και μαζί διαμορφώνει μια ιδιάζουσα αναγνωστική κατάσταση, την οποία θα πρέπει οπωσδήποτε να εκμεταλλευτούμε στην τάξη. Όπως θα δούμε, το ποίημα που έχουμε μπροστά μας δεν είναι τόσο ένα κείμενο όσο ένα *διακείμενο* – το οποίο περιλαμβάνει, εκτός από τη λεκτική αναφορά στο διάσημο ομηρικό έπος, και την επιπλέον παράθεση σημασιολογικών στοιχείων αντλημένων από τον πλούσιο ιστό της αφήγησής του. Πράγματι, το ποίημα επανεγγράφει τη γνωστή ομηρική σκηνή της συνάντησης του Οδυσσέα με τη Ναυσικά στο νησί των Φαιάκων, η οποία αναπτύσσεται στη ραψωδία ζ.

Η διδασκαλία που προτείνουμε έχει ως στόχο να στρέψει την προσοχή των μαθητών σε αυτό ακριβώς το γεγονός, στο γεγονός δηλαδή ότι το ποίημα χρησιμοποιεί ως προϋπάρχον υλικό έναν αρχαίο μύθο και να τους εισαγάγει σταδιακά στην έννοια του διαλόγου με το αρχαίο κείμενο. Επιπλέον, ο συγκριτολογικός προσανατολισμός της διδασκαλίας μας θα έχει ορισμένα επιμέρους διδακτικά οφέλη:

- α) Θα δώσει ένα ικανοποιητικό παράδειγμα της ελευθερίας που μπορεί να πάρει ο σύγχρονος δημιουργός απέναντι στην αρχαία κληρονομιά, καθώς και της ικανότητάς του να την εμπλουτίζει με νέες σημασίες.
- β) Θα καταστήσει επίσης σαφές ότι ο σύγχρονος δημιουργός έχει τη δυνατότητα να ενεργεί επιλεκτικά και, αντί να χρησιμοποιεί ολόκληρη τη μυθική αφήγηση, να την κατακερματίζει και να απομονώνει απλώς κάποια συγκεκριμένη σκηνή και γύρω από αυτήν να οργανώνει τον αισθητικό του στόχο.
- γ) Θα δείξει ότι το διακειμενικό μόσχευμα όχι μόνο δεν δημιουργεί προβλήματα επιβίωσης για το κείμενο στο οποίο εμφυτεύεται, αλλά μάλλον αποτελεί μια θετική προσθήκη και μάλιστα αποβαίνει καθοριστικός παράγοντας στη σημασιολογία του κειμένου, αφού λειτουργεί ως δομική αφετηρία γύρω από την οποία οργανώνεται ολόκληρη η ποιητική διήγηση⁷.
- δ) Τέλος, θα εισαγάγει τους μαθητές σε μια πιο δυναμική αντίληψη περί ποιήσεως και θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν ότι το ποιητικό κείμενο δεν λειτουργεί ως κλειστό σύστημα ή ως στατικό μόρφωμα αλλά ότι αποτελεί πρωτίστως ένα μηχανισμό παραγωγής και μετασχηματισμού της σημασίας⁸ και ότι η λογοτεχνία δεν είναι ένα πεδίο όπου κάτι λέγεται αλλά πρωτίστως ένα πεδίο όπου κάτι συμβαίνει. Με άλλα λόγια, οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν ότι ο ποιητής είναι και αυτός αναγνώστης κειμένων πριν γίνει ο ίδιος δημιουργός κειμένων⁹ και ότι, συνεπώς, το έργο του, χωρίς να χάνει το δημιουργικό και πρωτότυπο χαρακτήρα του, μπορεί να αφομοιώνει απρόσκοπτα παραπομπές, παραθέματα και κάθε είδους επιδράσεις.

Καταρχήν, αφού διαβάσουμε το ποίημα στην τάξη, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να ανακαλέσουν ολόκληρη τη μυθική αφετηρία της ποιητικής εικόνας: την άφιξη της Ναυσικάς και της ακολουθίας της στην ακροποταμιά, το παιχνίδι με τη σφαίρα, την αφύπνιση του κοιμισμένου Οδυσσέα, την εμφάνισή του ενώπιον των κοριτσιών, τον αιφνιδιασμό και τη φυγή όλων των παρθένων εκτός από τη Ναυσικά κ.τ.λ. Η ανάκληση της αρχαιολογικής μυθικής αφήγησης είναι απαραίτητη, προκειμένου ακριβώς να πιστοποιήσουμε την ευλυγισία της, την ικανότητά της δηλαδή να εισχωρεί στους στίχους του ποιήματός μας, να τους στελεχώνει με το εικονοποιητικό δυναμικό της και έτσι να ανανεώνεται και η ίδια ριζικά. Αυτό που

έχει σημασία είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στο ποίημα συντελείται πραγματικά μια διαδικασία οικειοποίησης και μετασχηματισμού, όπου αναπτύσσονται αμοιβαίες διαπλοκές ανάμεσα στο μύθο και την ποιητική γλώσσα. Η ανάλυσή μας λοιπόν θα πρέπει να έχει διπλή κατεύθυνση: αφενός να αναδείξει τον μυθικό ήρωα ως τη γενεσιουργό αρχή της λογοτεχνικής αναπαράστασης και αφετέρου να καταγράψει τις μεταβολές που υφίσταται αυτός ο ήρωας εξαιτίας της υποταγής του στις αναγκαιότητες του ποιητικού ιδιώματος. Όπως συμβαίνει με τα περισσότερα μυθικά πρόσωπα στην ποιητική τους μετάπλαση, η μυθική μορφή του Οδυσσέα χάνει ίσως το αρχικό ιστορικό βάρος της, αλλά σε αντιστάθμισμα κερδίζει μια έντονη ποιητική διάσταση: εφεξής, είναι αδιαχώριστη από την ποιητική γλώσσα μέσω της οποίας ενσαρκώνεται και μέσω της οποίας αποκτά αισθητική υπόσταση και αξία.

Πράγματι, το μυθικό επεισόδιο της συνάντησης με τη Ναυσικά ο Σινόπουλος το αποδίδει με μια σειρά από εικόνες. Το ποίημα διακρίνεται από έντονο εικονισμό και η αισθητική αξία του είναι άμεσα συναρτημένη με τον τρόπο συσχέτισης, συνάρθρωσης και αλληλοδιείσδυσης των εικόνων. Οι πρώτοι στίχοι σκηνοθετούν ένα σχεδόν ονειρικό τοπίο με μεγάλη υποβλητική δύναμη, η οποία ενισχύεται από μια πολύ προσεκτική επιλογή εικονιστικών στοιχείων: φεγγάρι, νύχτα, ασημένια χορδή, ποτάμι, σιωπή – όλα αυτά διαμορφώνουν μια αμφίσημη εικόνα που κινείται μεταξύ ονείρου και πραγματικότητας:

*Ένα φεγγάρι ολονυχτίς ταξίδευε
πάνω στην ασημένια σου χορδή
ποτάμι σιγανό
ποτάμι.*

Ωστόσο, αμέσως μετά ο ποιητής αναπροσαρμόζει τη σκηνοθετική μανιέρα του: το περιβάλλον γίνεται ειδυλλιακό, η φύση ζωντανεύει, και η μορφή του Οδυσσέα κάνει την εμφάνισή της μέσα σε ένα περιβάλλον φορτισμένο με θετικές συνδηλώσεις:

*Ήσυχος ήλιος τώρα απλώνεται στη γη
ζεσταίνει το αίμα σου με φως.*

Ύστερα από μακροχρόνια περιπλάνηση, ο Οδυσσέας ελλιμενίζεται επιτέλους σε ένα παρόν που φωτίζεται από τις υποσχέσεις και τις δυνατότητες μιας ήσυχης και ειρηνικής ζωής. Είναι έντονη η αίσθηση της επιβίωσης μετά το ναυάγιο, της γαλήνης μετά την καταιγίδα. Ο Οδυσσέας του Σινόπουλου είναι ένας Οδυσσέας που, έχοντας μόλις διασωθεί «από την τρικυμία και τον πνιγμό», αναδύεται στην αυγή ενός καινούργιου κόσμου, για να παραδοθεί αμέσως στην προοπτική των ειρηνικών πράξεων οι οποίες του προσφέρονται αφειδώως ως το νέο του πεπρωμένο:

Ύστερα θάρθει το κορίτσι το αλαφρό
θα κρούσει φωτεινές παλάμες
η πέτρα του ύπνου θα κυλήσει από τα μάτια σου
θα σηκωθείς μέσα στην πρασινόλευκη σιωπή
κι οι νύμφες θα τρομάζουνε
θα φύγουν στην κοιλάδα γοργοπόδαρες
και το κορίτσι τ' άσπρο θάναι δροσερό
σα δέντρο κάτω από το φως
πιο πέρα τ' άλλα δέντρα κι η σιωπή
θα στρίψουν θα κοιτάζουν
το δέντρο με το φόρεμα της άνοιξης
να σκύβει ατάραχο ν' αγγίζει το ποτάμι
την ασημένια σου χορδή
ποτάμι σιγανό
ποτάμι.

Οι νέες προοπτικές εισβάλλουν λοιπόν μες στους αρμούς της ποιητικής αφήγησης μέσα από έναν καταγισμό ρημάτων (θάρθει, θα κρούσει, θα κυλήσει, θα σηκωθείς, θα τρομάζουνε, θα φύγουν κ.τ.λ.) με την κοφτή, σχεδόν ασθματική παράθεσή τους τα ρήματα αυτά μεταδίδουν μια αίσθηση κατεπείγοντος, εικονογραφούν τη σπουδή του ποιητή να δείξει ότι ο κύκλος της ζωής είναι έτοιμος να αρχίσει ξανά. Εν τω μεταξύ, η ποιητική μετουσίωση του πρωτογενούς μυθικού υλικού έχει ήδη αρχίσει. Παρασυρμένες από την ποιητική δύναμη του μετασηματισμού, η Ναυσικά και οι φίλες της παρουσιάζονται μέσα στο ποίημα σαν να έχουν μεταμορφωθεί σε δροσερά και τρυφερά δέντρα. Αξίζει να επιμεινουμε λίγο περισσότερο στη μεταμορφωτική δύναμη των εικόνων: οι μεταμορφώσεις προκαλούν ένα αίσθημα ανοικειότητας και παραπέμπουν σε έναν κόσμο με ρευστά περιγράμματα⁸. Αλλά ταυτόχρονα αποτελούν ένδειξη της ελευθερίας του ποιητή να υποτάσσει το μύθο σε ένα λειτουργικό σύστημα μεταφορών και συμβόλων, το οποίο προσιδιάζει καίρια στην ποιητική γλώσσα. Ο ποιητής παρεμβαίνει έτσι στο μυθικό υλικό διασπώντας τον πρωτογενή πυρήνα του σε έναν αστερισμό ποιητικών μεταφορών. Η διακειμενική διεργασία του δεν δανείζεται απλώς, αλλά επιπλέον διασκευάζει μια ολόκληρη μυθική σκηνοθεσία. Από το ένα κείμενο στο άλλο, από την *Οδύσσεια* στον Σινόπουλο, αλλάζει ελαφρώς η οργάνωση, ο τόνος, η ίδια η κίνηση του επεισοδίου. Το ομηρικό κείμενο χρησίμευσε στον ποιητή ως ιδεώδες πλαίσιο για να δημιουργήσει την αίσθηση του ξεκινήματος μιας καινούργιας ζωής. Ωστόσο, για να επιτύχει το στόχο του αυτό ο ποιητής δεν διστάζει να απομακρυνθεί από το πρότυπό του και να προσθέσει σε αυτό μια καινούργια σημασία: ο αόριστος υπαινιγμός στην ερωτική έλξη Οδυσσέα και Ναυσικάς αυτή τη σκοπιμότητα εξυπηρετεί.

Ωστόσο το ποίημα δεν τελειώνει εδώ. Στο δεύτερο μέρος ο τόνος αλλάζει και το κλίμα που δημιουργήθηκε αντιστρέφεται. Διότι, όπως θα δούμε αμέσως τώρα, ο Σινόπουλος δεν αρκείται σε μια απλή αναπαραγωγή του μύθου. Η δεύτερη στροφή αποτελεί το σχόλιό του, το οποίο ουσιαστικά αναλαμβάνει και το μεγαλύτερο βάρος στην παραγωγή του συμβολικού μηνύματος. Ας τη διαβάσουμε:

*Μα εσύ μιλώντας τώρα εμπρός στο Βασιλιά
– και τ' άσπρο δέντρο ακούγοντας στα δώματα.
Μιλώντας με τον τρόπο που μιλούν
οι ζωντανοί θυμήσου.
Στη θάλασσα οι πνιγμένοι ταξιδεύοντας
γυρεύουν την πατρίδα τους κι όλο κοιτάνε κάτω.*

Ενώ παραπάνω ο ποιητής σκιαγράφησε την προοπτική μιας καινούργιας ζωής, εδώ είναι σαν να υπαναχωρεί και να επαναφέρει τον Οδυσσέα στο πραγματικό του χρέος, θυμίζοντάς του ότι δεν πρέπει να ξεχνά τους νεκρούς συντρόφους του. Ενώ παρουσίασε αρχικά τον πειρασμό του ήρωά του να ενδώσει στα θέλητρα του έρωτα, στη συνέχεια ο ποιητής επανακάμπτει αυστηρότερος: χρησιμοποιώντας την απερίφραστη απεύθυνση «εσύ» και την κοφτή προστακτική «θυμήσου», ζητά από τον ήρωά του αν όχι να αποποιηθεί τον παραπάνω πειρασμό, πάντως να μετριάσει την παρόρμησή του και να αφοσιωθεί στο καθήκον της μνήμης. Πράγματι, με μια αποφασιστική χειρονομία ρήξης, ο Σινόπουλος ξεπερνά και εγκαταλείπει το πλαίσιο της μυθικής αφήγησης που χειρίστηκε στην πρώτη στροφή, και ξαφνικά γειώνει το ποίημά του στο τραγικό παρόν, επιτρέποντας να εισβάλουν στη σκηνή οι νεκροί της δεκαετίας του 1940. Ο ιστορικός χρόνος του παρόντος κατακλύζει πλέον το ποίημα και, υπονομεύοντας την προσήλωσή του στην αισιόδοξη προοπτική της μυθικής αφήγησης, του προσδίδει αναδρομικά μια καινούργια σημασία.

Το ποίημα, πράγματι, διαπερνάται από μια βασική αντίθεση, η οποία απεικονίζεται εναργώς στις δύο στροφικές μονάδες και οι οποίες αναλαμβάνουν τη διακίνηση δύο διαφορετικών συστημάτων αξιών. Στην πρώτη έχουμε τις αξίες της γαλήνης, της κατάφασης στη ζωή, του καινούργιου ξεκινήματος· στη δεύτερη εγείρονται οι αξιώσεις του καθήκοντος, της διαρκούς επαγρύπνησης, της συνειδησιακής ανησυχίας, του χρέους, οι οποίες έρχονται να υπονομεύσουν την εδραίωση των πρώτων. Από την αρχή μέχρι το τέλος του ποιήματος η στάση του ποιητή απέναντι στο μυθικό επεισόδιο αλλάζει. Όσο κι αν ήταν δεσμευτική η αρχική εξάρτηση από το ομηρικό κείμενο, ωστόσο ο ποιητής δεν διστάζει να ανιχνεύσει τη δυνατότητα μιας απόκλισης από το αρχικό πρότυπο και να δώσει μια αναπάντεχη σημασιολογική στροφή σε αυτό. Ενώ σε ένα πρώτο επίπεδο το επεισόδιο της

Ναυσικάς φορτίζεται με θετικές συνδηλώσεις όπως και στο ομηρικό κείμενο, σε ένα δεύτερο επίπεδο ο ποιητής είναι σαν να παλινωδεί και, αποποιούμενος τη σύμπνοια με το πρότυπό του, αφήνει να εισχωρήσουν στο ποίημα οι αναγκαιότητες της δικής του εποχής. Μέσα στο νέο του ποιητικό περιβάλλον ο μύθος υφίσταται την πίεση από αντικρουόμενες και αντιφατικές προτεραιότητες, και αυτό είναι που του προσδίδει μια ριζική αμφισημία, η οποία τον διαφοροποιεί από το αρχικό κείμενο της *Οδύσσειας*. Συνεπώς ο Σινόπουλος αναπτύσσει μια αμφίσημη σχέση με το μύθο, που εκδηλώνεται αφενός με την οικειοποίηση του νοήματός του και αφετέρου με μια κριτική αποστασιοποίηση από αυτόν. Αυτή η επαμφοτερίζουσα στάση καθιερώνει τη μεταιχμιακή δομή του ποιήματος και προσδίδει εντέλει στην εμπειρία της συνάντησης με τη Ναυσικά ένα βαθιά ενοχικό χαρακτήρα.

Μπορούμε να ερμηνεύσουμε καλύτερα αυτή την αμφιθυμική στάση του ποιητή εστιάζοντας την προσοχή των μαθητών στο χρόνο συγγραφής του ποιήματος. Το ποίημα προέρχεται από τη συλλογή *Μεταίχμιο Β'*, που περιλαμβάνει ποιήματα γραμμένα στη διάρκεια της εξαετίας 1949-1955. Όπως όλοι οι μεταπολεμικοί ποιητές, ο Σινόπουλος έχει πλήρη επίγνωση ότι βρίσκεται τοποθετημένος στο μεταίχμιο δύο εποχών. Έχοντας μόλις γλιτώσει από τον ιστορικό εφιάλτη του πολέμου, βλέπει εντούτοις να διανοίγεται μπροστά του η τρομακτική προοπτική ενός άδηλου μέλλοντος. Ανάμεσα στο τώρα και το χθες, τη ζωή και το θάνατο, ο ποιητής διακατέχεται αναπόφευκτα από το αίσθημα ενοχής του «επιζώντος», και αναζητά την ταυτότητά του⁹. Η εποχή του έχει πάψει βέβαια να είναι εποχή πολέμου, ωστόσο δεν είναι ακόμη εντελώς ειρηνική, αφού αγωνίζεται να ξεπεράσει τα οδυνηρά βιώματα του πρόσφατου παρελθόντος. Προκύπτει λοιπόν μια συνεχής αμφιταλάντευση η οποία αποτυπώνεται τόσο στον τίτλο της συλλογής –*Μεταίχμιο*– όσο και στα επιμέρους ποιήματα που την αποτελούν. Είναι αυτονόητο ότι μέσα σε αυτό το πλαίσιο η χρήση του μυθικού υλικού –εν προκειμένω η πρόσληψη του ομηρικού επεισοδίου της Ναυσικάς– δεν θα μπορούσε παρά να αντανακλά και αυτή την ίδια αμφιθυμία: κατάφαση στην προοπτική της νέας ζωής και συγχρόνως ενοχή για τη συνέχισή της.

Σε κάθε περίπτωση η μυθική αφήγηση παραμένει ένα μείζον ποιητικό στρατήγημα, με το οποίο ο ποιητής προάγει τις μορφικές του αναζητήσεις και ταυτόχρονα καταφέρνει να τοποθετηθεί απέναντι στο ερώτημα της εποχής του. Και αυτό που απαιτείται από τον αναγνώστη είναι η αυξημένη συμμετοχή από μέρους του, έτσι ώστε να έχει επίγνωση όχι μόνο του μυθικού υλικού αλλά και της αισθητικής και ιδεολογικής στόχευσης του δημιουργού, δηλαδή του λόγου για τον οποίο ο δημιουργός χρησιμοποιεί αυτό το υλικό.

Η ποιητική διάσταση του μύθου

Με την παραπάνω ανάλυση προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο μύθο και τις απαιτήσεις του ποιητικού ιδιώματος, την οποία, έστω και στοιχειωδώς, θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε μέσα στην τάξη. Αφενός η ποιητική γλώσσα παραδίδεται στο μύθο προκειμένου να αντλήσει από αυτόν τη μορφοπλαστική δύναμη που της είναι αναγκαία για τη δημιουργία της κυρίαρχης στο ποίημα εικόνας¹⁰. Αφετέρου ο μύθος ακολουθεί τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της ποιητικής γλώσσας, εισέρχεται δηλαδή σε μια γλώσσα στην οποία βασικό ρόλο παίζουν η ελλειπτικότητα και η κρυπτικότητα στην έκφραση, και με τον τρόπο αυτό ο μύθος εντάσσεται στο προσωπικό σύμπαν του ποιητή και αρχίζει την ποιητική σταδιοδρομία του. Με άλλα λόγια, η ιδιαιτερότητα της ποιητικής γλώσσας, η αποσπασματικότητα φράσεων και εικόνων, καθώς και ο βαθμός απόκλισης από την κοινή γλώσσα επικοινωνίας αποτελούν τη συνθήκη μετάλλαξης του μυθικού υλικού σε ποιητικό μόρφωμα.

Θα δούμε τώρα ένα χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της αμφισημίας που δημιουργείται όταν ο μύθος υποτάσσεται στις αναγκαιότητες της νεοτερικής ποιητικής γλώσσας. Σε όλη την έκταση του ποιήματος ο ποιητής-αφηγητής χρησιμοποιεί το δεύτερο ενικό πρόσωπο, για να απευθυνθεί άλλοτε στο ποτάμι, άλλοτε στον Οδυσσέα και άλλοτε στον εαυτό του, περνώντας αδιαφοροποίητα και συνεχώς από το ένα επίπεδο στο άλλο. Αξίζει να σχολιάσουμε την περιπέτεια αυτής της αντωνυμίας «εσύ»— γιατί παίζει δομικό ρόλο στη δημιουργία του κρυπτικού χαρακτήρα του ποιήματος. Ενώ στην αρχή ο ποιητής φαίνεται σαν να απευθύνεται κατεξοχήν στο ποτάμι, βαθμιαία και με αδιόρατους χειρισμούς, μετατοπίζει ελαφρά το υποκείμενο και δημιουργεί την εντύπωση της ταύτισης ποταμού και Οδυσσέα, χωρίς όμως να μας επιτρέπει ποτέ να αποφασίσουμε σε ποιον ακριβώς αναφέρεται και ποιον εννοεί όταν χρησιμοποιεί την αντωνυμία «εσύ». Η ταυτόχρονη όσο και αμφίσημη χρήση της ίδιας αντωνυμίας για τον Οδυσσέα και για το ποτάμι παράγει διαφορούμενες εννοιολογικές αποχρώσεις που εμπλουτίζουν τη νοηματική περιεκτικότητα των στίχων επιτρέποντας περισσότερες από μία ερμηνευτικές εκδοχές.

Πιστεύω ότι η διδασκαλία θα έπρεπε να αναδείξει αυτή την αμφισημία, διότι έχει νευραλγικό ρόλο στη δομή του ποιητικού λόγου. Παρά την έφεση της ερμηνείας να ανάγει την πολυσημία του λόγου αυτού στην εξηγητική δύναμη κάποιου τελικού νοήματος, έχω την αίσθηση ότι το νεοτερικό ποιητικό κείμενο αμφισβητεί αυτή την έφεση, ότι μάλλον η αμφισβήτηση αυτή είναι ιδίον του νεοτερικού λόγου. Ο ποιητής θέλει τον λόγο σκόπιμα κρυπτικό και ελλειπτικό· περισσότερο υπαινίσσεται, και λιγότερο εκφράζει καθαρά. Γι' αυτό, μία από τις στοχεύσεις της διδασκαλίας θα

μπορούσε να είναι όχι μόνο να αποκρυπτογραφεί το ποιητικό νόημα, αλλά να εμμένει στα προβληματικά του σημεία, να αναδεικνύει τις εκκρεμότητές του, να κάνει αισθητή την ανοιχτή πολλαπλότητα των σημασιών του. Το ποίημα του Σινόπουλου εικονογραφεί εναργώς αυτή τη φυγόκεντρη ανάπτυξη του νοήματος, και από αυτή την άποψη υπερτονίζει την αδυναμία του αναγνώστη να αποφασίσει, υπερτονίζει δηλαδή το μη-αποφασίσιμο της ποιητικής έκφρασης, την ιδιότητά της να συναρθρώνει συγχρόνως διαφορετικές σημασιολογικές εκδοχές, γεγονός που τη διαφοροποιεί ριζικά από την καθημερινή γλώσσα.

Εν κατακλείδι: από τον έναν Οδυσσέα στον άλλο

Για να κατανοήσουν οι μαθητές ακόμη καλύτερα τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι νεότεροι ποιητές χειρίστηκαν το μύθο του Οδυσσέα, θα είχε ενδιαφέρον να επιχειρήσουμε μέσα στην τάξη μία σύγκριση του ποιήματος του Σινόπουλου με το απόσπασμα «Οδυσσέας» από την ομώνυμη έμμετρη τραγωδία του Καζαντζάκη, το οποίο ανθολογείται και αυτό στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου. Θα επισημάνω απλώς δύο-τρία σημεία, τα οποία στοιχειοθετούν ισάριθμες κομβικές διαφορές ανάμεσα στους δύο Οδυσσείς. Σε αντίθεση με τον Οδυσσέα του Σινόπουλου, ο ήρωας του Καζαντζάκη διακρίνεται από έναν αγέρωχο δυναμισμό και μία αμείλικτη προσκόλληση σε κάποιον στόχο, γεγονός που του αφαιρεί κάθε ανθρώπινη και εγκόσμια διάσταση και τον κάνει να μοιάζει περισσότερο με το νιτσεικό πρότυπο του υπερανθρώπου¹¹. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ ο Οδυσσέας του Σινόπουλου αναζητεί τη γαλήνη μετά την καταιγίδα και τη λύτρωση μέσα στα ανθρώπινα, ο Οδυσσέας του Καζαντζάκη παρουσιάζεται γαλήνιος στην καρδιά της θύελλας, να κατευθύνεται μετωπικά και ευθέως προς το σκοπό του, αδιαφορώντας πλήρως για τους άλλους ανθρώπους:

*Στο φως της αστραπής βιγλίζω απάντεχα
στη μέση του πελάγου το Δυσσέα
γαλήνιος να κρατάει σφιχτά το δοιάκι,
κατάματα στυλώνοντας τη μπόρα!
«– Δυσσέα!» του κράζω, «πας για την πατρίδα; ...
Πια μες στις θεάς την κλίνη δε χωρούσες; ... »
Μ' αυτός, με το τιμόνι στην παλάμη
και τ' αρμυρά δαγκώνοντας μουστάκια
τήραε μπροστά, σκυφτός, και δεν εστράφη!*

Ο Καζαντζάκης και ο Σινόπουλος αποτελούν δύο μόνο περιπτώσεις νεότερων συγγραφέων που αναγνώρισαν την πολιτισμική δυναμική της ομηρικής *Οδύσσειας* και δέχτηκαν να διαμορφώσουν το έργο τους μέσα από μια διαδικασία διαλεκτικής

σχέσης με το πρότυπό της. Σε κάθε περίπτωση οι συγγραφείς ενσωμάτωσαν ένα παραδοσιακό υλικό και, υποβάλλοντάς το στη μετασηματιστική στρατηγική του ατομικού ύφους τους, κατάφεραν να αποδεσμεύσουν από αυτό διαφορετικές σημασίες και να το καταστήσουν όχημα για την ερμηνεία της δικής τους εποχής. Η παράλληλη ανάγνωσή τους μπορεί να δείξει ότι η αφομοίωση ενός παλαιότερου υλικού δεν είναι απλώς μια διαδικασία «διαστρέβλωσης» αυτού του υλικού αλλά συγχρόνως και ένας μηχανισμός επαναπροσδιορισμού του αρχικού νοήματός του μέσα από τη διαδικασία ένταξής του σε άλλο πολιτισμικό περιβάλλον.

Σημειώσεις

1. Μια εξαιρετικά εμπειριστατωμένη θεώρηση των σχέσεων μυθικής αφήγησης και λογοτεχνικής αναπαράστασης από τη σκοπιά της μοντέρνας συγκριτολογίας παρέχει το βιβλίο του Ζ. Ι. Σιαφλέκη (1994).
2. Βλ. το διεξοδικό άρθρο της Ελπινίκης Νικολουδάκη-Σουρή (2000), το οποίο ανιχνεύει τη διακειμενική σχέση της ποίησης του Εγγονόπουλου με την *Οδύσσεια*.
3. Μια πολύ ενδιαφέρουσα παρουσίαση των μεταμορφώσεων του Οδυσσέα επιχειρεί η Αγγέλα Καστρινάκη στο κείμενό της «Μορφές του Οδυσσέα στον 20ό αιώνα» (2003).
4. Βλ. σχετικά Κίμων Φράιερ (1978), σ. 11-32.
5. Ο Έλιοτ εισηγήθηκε τον όρο «μυθική μέθοδος» στη βιβλιοκριτική του για τον *Οδυσσέα* του Τζόυς. Για τη μεθοδολογική χρήση του όρου στην προσέγγιση της νεότερης ελληνικής ποίησης βλ. Έντμουντ Κήλυ (1987), σ. 113-146.
6. Το ποίημα συμπεριλαμβάνεται στον τόμο Τάκης Σινόπουλος, *Συλλογή I (1951-1964)* (1990). Ενδιαφέρουσες ερμηνευτικές προσεγγίσεις του ποιήματος έχουν προτείνει, μεταξύ άλλων, ο Αναστάσιος Στέφος (1992), σ. 92-101 και η Μυρσίνη Παπαδοπούλου (1990), σ. 275-295.
7. Για τα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία διακειμενικής ένταξης και αφομοίωσης των παλαιότερων κειμένων στο νέο κειμενικό περιβάλλον τους βλ. Laurent Jenny (1982), σ. 34-63.
8. Για τις μεταμορφώσεις στην ποίηση του Σινόπουλου βλ. το βιβλίο του Δημήτρη Πλατανίτη (1989), σ. 15-45.
9. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος σε συνέντευξή του δημοσιευμένη μεταθανατίως το Νοέμβριο του 1981: «“Επιζών” σημαίνει αυτός που επέζησε, έτσι; Γλύτωσε από τον πόλεμο, γλύτωσε από την κατοχή, γλύτωσε από τον ανταρτοπόλεμο, κ.τ.λ. Δεν απουσίασε. Ήταν παρών κι απλώς γλύτωσε, επέζησε.

[...] [Ε]ίναι το αντίθετο του ήρωα. Δεν είναι παρά ένας άνθρωπος που έτυχε να γλυτώσει και να επιζήσει. Τώρα προσπαθεί να μαρτυρήσει αντικειμενικά, δηλαδή χωρίς να μετέχει των δυνάμεων εκείνων που τον οδήγησαν να ζήσει αυτές τις εμπειρίες». Το απόσπασμα περιλαμβάνεται στο βιβλίο του Μιχάλη Πιερή (1988), σ. 17-18.

10. Για μια θεώρηση των σχέσεων μυθικής αφήγησης και ποιητικής γλώσσας βλ. Ζ. Ι. Σιαφλέκης (1994), σ. 88-97.
11. Για τη σύνδεση αυτή βλ. Αγγέλα Καστρινάκη (2003), σ. 221-223.

Βιβλιογραφία

- Jenny, L. (1982). The Strategy of Form. In Tzvetan Todorov (Ed.), *French Literary Theory Today: A Reader* (pp. 34-63). Cambridge and Paris: Cambridge University Press.
- Καστρινάκη, Α. (2003). Μορφές του Οδυσσέα στον 20ό αιώνα. Στον τόμο *Η λογοτεχνία, μια σκανταλιά, μια διαφυγή ελευθερίας* (αφηγήσεις και δοκίμια) (σ. 214-241). Αθήνα: Πόλις.
- Κήλυ, Ε. (1987). *Μύθος και φωνή στη σύγχρονη ελληνική ποίηση*, μτφ. Σ. Τσακνιάς. Αθήνα: Στιγμή, 113-146.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2000). Η πρόσληψη του οδυσσειακού νόστου στην υπερρεαλιστική ποίηση της γενιάς του '30. Η περίπτωση του Νίκου Εγγονόπουλου. *Θαλλώ*, 11, 93-106.
- Παπαδοπούλου, Μ. (1990). Τάκης Σινόπουλος, «Ο Οδυσσέας στο ποτάμι». Στον τόμο που εξέδωσε Ομάδα Φιλολόγων του Σ. Φ. Ρεθύμνου, *Μεταπολεμική ποίηση* (σ. 275-295). Ρέθυμνο: Τυποσπουδή.
- Πιρής Μ. (1988). *Ο ποιητής-χρονικογράφος. Μεταμορφώσεις του αφηγητή στον Νεκρόδειπνο του Τάκη Σινόπουλου*. Αθήνα: Ερμής, 17-18.
- Πλατανίτης, Δ. (1989). *Τρία δοκίμια για τον Τάκη Σινόπουλο*. Αθήνα: Σμίλη, 15-45.
- Σιαφλέκης, Ζ. Ι. (1994). *Η εύθραυστη αλήθεια. Εισαγωγή στη θεωρία του λογοτεχνικού μύθου*, [«Το μυστικό και το παράδειγμα, 8»]. Αθήνα: Gutenberg.
- Σινόπουλος, Τ. (1990). *Συλλογή Ι (1951-1964)*. Αθήνα: Ερμής.
- Στέφος, Α. (1992). Για το ποίημα «Ο Οδυσσέας στο ποτάμι». Στο *Νέα Ελληνική Γραμματεία* (σ. 92-101). Αθήνα: Πορεία.
- Φράιερ, Κ. (1978). *Τοπίο θανάτου. Εισαγωγή στην ποίηση του Τάκη Σινόπουλου*, μτφ. Ν. Βαγενάς & Θ. Στραβέλης. Αθήνα: Κέδρος, 11-32.

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός: Μια πρόταση διακειμενικής διδασκαλίας

Ένα Αναγνωστοπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί καταγράφεται μια προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης στοιχείων του περιεχομένου από το έργο του Αδ. Κοραή «Ο Παπατρέχας»¹. Χρησιμοποιώντας ως υποστηρικτικό υλικό αποσπάσματα από την «Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου»² αναδεικνύουμε τη διακειμενικότητα βασικών ιδεών του έργου του Κοραή, όπως είναι η αξία της γνώσης, καθώς και η αξία της γλώσσας, η οποία αποτελεί καθοριστικό στοιχείο ταυτότητας αλλά και αποκλειστικό μέσο παιδείας κάθε λαού. Θεωρώντας τη γνώση του πολιτισμικού πλαισίου αναγκαία για την ερμηνεία του κειμένου και κατ' επέκταση για την πραγματοποίηση των στόχων που έχουμε θέσει, συζητάμε, με αφορμή πάντα το κείμενο, θέματα που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, με τις «Προεκτάσεις» προσεγγίζουμε τη σημερινή πραγματικότητα όπως τη βιώνουν οι μαθητές. Ολοκληρώνοντας τη διδακτική προσέγγιση, παραθέτουμε σχετικές με τα εξεταζόμενα κείμενα ενδεικτικές ασκήσεις-δραστηριότητες.

1. Τα δύο κείμενα

Στον «Παπατρέχα» (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου) θίγονται θέματα θεμελιώδους σημασίας για την κατανόηση του ρεύματος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού όπως η αξία της γνώσης και το ζήτημα της γλώσσας. Επιπλέον, προβάλλεται η απελευθέρωση της σκέψης, το βασικότερο όραμα του Διαφωτισμού, που ενσαρκώνεται στο απτό παράδειγμα ενός «μη μισαλλόδοξου» ιερέα, χαρακτηριστικού εκπροσώπου της εποχής του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Η κ. Ένα Αναγνωστοπούλου είναι Φιλολόγος, αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στην «Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου...» (παράρτημα) ο Κοραΐς υποστηρίζει σθεναρά την άποψή του για τη μορφή της ελληνικής γλώσσας την οποία θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι Έλληνες, η οποία δεν είναι άλλη από τη μητρική τους γλώσσα «καθαρισμένη» όμως από χυδαϊσμούς και δάνεια. Το περιεχόμενο της επιστολής μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά κατά τη διδασκαλία του «Παπατρέχα». Θεωρούμε ότι είναι ένα κείμενο-δεξαμενή από όπου οι μαθητές θα μπορέσουν να αντλήσουν υλικό και να προσδιορίσουν ορισμένες από τις βασικές θέσεις του Κοραΐ σχετικά με το ζήτημα της γλώσσας.

Αν προσπαθήσουμε να βρούμε ορισμένες κοινές συντεταγμένες όσον αφορά το περιεχόμενο των δύο εξεταζόμενων κειμένων, θα αναφέραμε ότι:

- «Ο Παπατρέχας» είναι ένας ύμνος στην αξία της γνώσης και της παιδείας, ενώ το περιεχόμενο της προς Αλέξανδρον Βασιλείου επιστολής αναφέρεται στο μέσο, στο όργανο με το οποίο η γνώση επιτυγχάνεται, δηλαδή στη γλώσσα.
- Και τα δύο κείμενα έχουν επιστολικό χαρακτήρα. Ο Κοραΐς ό,τι θέλει να διαβαστεί το εντάσσει σε επιστολή προς κάποιον φίλο. Στην περίπτωση των «Προλεγόμενων» στην *Ιλιάδα*, θέλοντας ο ίδιος να «καλυφθεί» πίσω από την ιδιότητα του «εκδότη» της *Ιλιάδας*, δεν ομολογεί την ταυτότητά του και παρακαλεί το φίλο του και παραλήπτη της επιστολής του να μην την αποκαλύψει ούτε εκείνος, διότι πιστεύει ότι με την ανωνυμία μπορεί να περιφρουρήσει «την ελευθερία με την οποία εξέθετε τους λογισμούς του» (Αγγέλου, 1970, σ. 15).
- Και τα δύο κείμενα είναι αποσπάσματα από «Προλεγόμενα». Τα «Προλεγόμενα» είναι ιστορικοφιλολογικές εισαγωγές που επικεντρώνονται κάθε φορά στο έργο που εκδίδεται και στο συγγραφέα του (Μ.Ι.Ε.Τ., 1988, σ. 12). Επειδή όμως στόχος του Κοραΐ ήταν να «επικοινωνήσει» με το λαό και να τον «διδάξει», στις εισαγωγές αυτές στους αρχαίους συγγραφείς σχολίαζε ό,τι έκρινε κάθε φορά πως θα ωφελούσε το έθνος. Με αυτόν τον τρόπο παρενέβαινε συχνά στα πράγματα από την έδρα του, το Παρίσι, επηρεάζοντας το γενικότερο πολιτισμικό κλίμα στον ελληνικό χώρο. Ο Κοραΐς λοιπόν «νοιαζόταν» όχι τόσο για την έκδοση της μετάφρασης των αρχαίων ελληνικών κειμένων αλλά κυρίως για την έκδοση των «Προλεγόμενων» σε αυτά. Αυτό άλλωστε αποδεικνύει η έκδοση της *Ιλιάδας*, η οποία κυκλοφόρησε με την ανολοκλήρωτη μορφή της (Αγγέλου, 1970, σ. 15). Στόχος του Κοραΐ στα «Προλεγόμενα» των τεσσάρων πρώτων ραψωδιών της *Ιλιάδας* (1811-1920) ήταν να τονιστεί η ανάγκη να μορφωθεί ο κατώτερος κλήρος. Ο Κοραΐς σχολιάζοντας ως επιμελητής της έκδοσης το αν θα αφήσει ή θα περιλάβει σε αυτήν την ιστορία του Βολισσινού ιερέα λέει: «Διά τι να το αφήσω; Αν ο βίος του Παπά Τρέχα έχη τινά γελοία, δεν λείπουν όμως απ' αυτόν και παραδείγματα

αρετής, αξία να δειχθώσιν εις παντός επαγγέλματος και πάσης τάξεως ανθρώπους Ζ.Α.»³. Είναι προφανές λοιπόν ότι ο Κοραΐς αγαπούσε ιδιαίτερα τον «Παπατρέχα» και αγωνιούσε για την έκδοσή του.

Το αφηγηματικό είδος: Ο «Παπατρέχας», έργο που δημιουργήθηκε πολύ πριν από την εμφάνιση του νεοελληνικού διηγήματος και της νεοελληνικής ηθογραφίας, εμπεριέχει ωστόσο εν σπέρματι στοιχεία τους όπως το σύντομο της αφήγησης, καθώς και το ότι η αφήγηση επικεντρώνεται γύρω από ένα βασικό ήρωα/πρωταγωνιστή, ο οποίος ψυχογραφείται πλήρως, ώστε ο αναγνώστης να αποκτή μια συνολική αίσθηση της ζωής του (Παρίσης, 2005, λ. διήγημα, ηθογραφία). Θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί στον «Παπατρέχα» ο χαρακτηρισμός του *πρώιμου ηθογραφικού διηγήματος*⁴.

2. Η «καινούρια» γνώση

- Η εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (συσχέτιση Ευρωπαϊκού – Νεοελληνικού Διαφωτισμού): τα χαρακτηριστικά – οι ιδέες.
- Το κείμενο είναι προϊόν της εποχής του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Μέσα από το βασικό μήνυμά του, την ανάγκη εκπαίδευσης του κλήρου και του λαού, προβάλλεται η αξία της παιδείας.
- Ο ήρωας Παπατρέχας είναι άνθρωπος της εποχής του. Χάρη στον ανοικτό νου του απέκτησε πολλές γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό της πατρίδας του και το κυριότερο τις μοιράστηκε με τους άλλους, τις «μετεκένωσε» στους γύρω του: η γνώση έχει αξία, όταν μεταδίδεται και όταν μεταφράζεται σε πράξη.
- Η στενή σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης. Σε μια περίοδο που ήταν αδήρητη ανάγκη η μόρφωση του Έλληνα ήταν φυσικό να προκύψει ζήτημα γλώσσας: Ποια μορφή γλώσσας θα έπρεπε να επικρατήσει;
- Η θέση του Κοραΐ στο γλωσσικό ζήτημα: η «μέση» οδός.
- Ο «Ιδεολόγος» Κοραΐς: γλώσσα – παιδεία – ελευθερία.
- Στοιχεία θεωρίας λογοτεχνίας: αφήγημα, διήγημα, ηθογραφία, Διαφωτισμός, ρομαντισμός.
- Η κριτική: οι ιδέες του Διαφωτισμού σήμερα: προέκταση του προβληματισμού και σε άλλα θέματα.

3. Μια πρώτη ανάγνωση

Κρίνουμε χρήσιμο να γνωρίζουν οι μαθητές ότι βρισκόμαστε στους χρόνους πριν από την επανάσταση και ότι ο ρόλος της *εκκλησίας και του κλήρου* ήταν ιδιαίτερα σημαντικός για τον ελληνισμό⁵. Έχοντας λοιπόν αυτό υπόψη θα μπορούσαν να δουν διαφορετικά τόσο την αναφορά του αφηγητή στον Όμηρο, που αντιπροσωπεύει την

αρχαία θρησκεία, όσο και την αντίδραση του «Παπατρέχα», του απλού ιερωμένου, ο οποίος όχι μόνο παραβλέπει το γεγονός ότι ο Όμηρος δεν ήταν χριστιανός, αλλά μέσα από εσωτερικές διεργασίες και νέες τοποθετήσεις ζητά από το συνομιλητή του να μάθει για τις δυσκολίες της έκδοσης του Ομήρου και τελικά στηρίζει την έκδοση αυτή. Με αφορμή λοιπόν τις γνώσεις των μαθητών από το μάθημα της Ιστορίας, για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να προκαλέσουμε συζήτηση για τον παιδευτικό ρόλο του κλήρου, της εκκλησίας κατά την τουρκοκρατία αλλά και αργότερα. Να κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε κατώτερο και ανώτερο κλήρο και έτσι να παρουσιάσουμε έναν λαϊκό ιερέα, τον «Παπατρέχα», όπως τον συνέλαβε η κοραϊκή έμπνευση.

Σε όλη την έκταση του κειμένου εναλλάσσονται τα αμιγώς αφηγηματικά μέρη με το διάλογο και τα σχόλια, στα οποία αποτυπώνεται σαφώς η στάση του αφηγητή σε σχέση με τα διαδραματιζόμενα. Σχετικά με το στοιχείο του διαλόγου επισημαίνουμε ότι μόλις τότε το διαλογικό είδος είτε στη λογοτεχνία είτε στα διδακτικά εγχειρίδια⁶ αρχίζει να σημειώνει μεγάλη ανάπτυξη. Ένα κλίμα γενικότερης ανανέωσης επηρεάζει και το ύφος των εντύπων: το δουλοπρεπές ύφος, οι κολακευτικές προσφωνήσεις αντικαθίστανται από διατυπώσεις φιλικές και ευγενικές. Η διάταξη της ύλης στα βιβλία αλλάζει επίσης: υποχωρούν πια οι ασφυκτικά γεμάτες σελίδες και εμφανίζονται οι παράγραφοι και οι υπότιτλοι. Αρχίζει να μυρίζει «Ευρώπη» όπως λέει ο Κοραΐς. Τα βιβλία γίνονται μικρά, κομψά, «διά την τζέπην, κατά τη συνήθειαν των καινοτρόπων Γάλλων» (Δημαράς (2), σ. 20).

4. Η ερμηνεία

Κατά την ερμηνεία περνάμε από το επίπεδο των συγκεκριμένων προσώπων και ειδικών συμβάντων της αφήγησης στο επίπεδο της γενίκευσης, όπου ενδιαφέρουν τα κοινωνικά σχήματα και οι αξίες (Scholes, 2005, σ. 57). Έργο του διδάσκοντος είναι, επομένως, να καθοδηγήσει τους μαθητές να περάσουν από το ειδικό, το συγκεκριμένο, το κείμενο, στο γενικότερο, στο θέμα, στο πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής και πιο συγκεκριμένα:

- από τον απλό ιερέα στον κλήρο και μάλιστα στον κατώτερο κλήρο,
- από τον εκδότη (επιστολογράφο-αφηγητή), τον Άγγλο περιηγητή, το γιο του Παπατρέχα, το λόγιο ιερέα, τον παραλήπτη της επιστολής και επιμελητή γενικότερα της έκδοσης στους λογίους, που στόχευαν να κάνουν γνωστούς στο λαό τους Αρχαίους Έλληνες συγγραφείς και οι οποίοι λόγοι συνέβαλαν στην αφύπνιση των αμόρφωτων εξαιτίας της δουλείας Ελλήνων,
- από τους αρχιερείς στον ανώτερο κλήρο,

- από τους ενορίτες του χωριού στο λαό, στο μεγαλύτερο κομμάτι του ελληνισμού που, όντας απαίδευτο, χωρίς τη σωστή πνευματική καθοδήγηση, δεν ήταν σε θέση να ξεχωρίζει το ουσιώδες από το περιττό, αλλά αντιδρούσε με βάση το ένστικτο στις διάφορες περιστάσεις.

Τα πρόσωπα που σκιαγραφούνται στο κείμενο αντιπροσωπεύουν επομένως βασικές ομάδες του κοινωνικού πλέγματος της εποχής (τον κατώτερο κλήρο, τους λογίους, τον ανώτερο κλήρο, το λαό).

- από τις αντιδράσεις των προσώπων στις ιδέες, στις αξίες, στα προβλήματα, στα θέματα της εποχής. Περιγράφοντας τις συνθήκες και τις αξίες της εποχής, το πολιτισμικό σύστημα (Scholes, 2005, σ. 80) δηλαδή, εύκολα οδηγούμε τους μαθητές στον προσδιορισμό των προθέσεων του δημιουργού, που δεν εξαντλούνται μόνο στην περιγραφή ενός προσώπου αλλά κυρίως στην προβολή θεμάτων που απασχολούσαν τους πνευματικούς ανθρώπους της εποχής. Έτσι εισάγουμε τους μαθητές στο «κλίμα» του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, μιας ξεχωριστής για τον ελληνισμό εποχής, την οποία σημάδεψε η προσωπικότητα του Κοραή, πνευματικού ηγέτη του γένους. Οι συνθήκες, όπως διαμορφώθηκαν τότε, επέτρεψαν στους Έλληνες να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο, που είναι αναγκαία προϋπόθεση για κάθε είδος «πνευματικής» ανάπτυξης: «Οι караβοκυραίοι και οι πραγματευτάδες δεν φέρνουν μονάχα πλούτη από τις δυτικές χώρες όπου ταξιδεύουν. Μαζί με τα πλούτη φέρνουν τον πόθο μιας καλύτερης ζωής, την πεποίθηση ότι την καλύτερη αυτή ζωή τη δίνει η παιδεία στον άνθρωπο, η παιδεία που είναι μητέρα της ελευθερίας...» (Δημαράς (2), σ. 9, 12, 13). Αφού παρουσιάσουμε συνοπτικά βασικές πληροφορίες σχετικά με το κίνημα του Διαφωτισμού στην Ευρώπη (ανθρώπινα δικαιώματα, αίτημα εποχής: η γνώση, κυριότεροι φορείς/Βολταίρος κ.τ.λ.), καταγράφουμε τις περιόδους, τους συντελεστές, το πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο (συνθήκη Κιουτσούκ Καϊναρτζή, οικονομική άνθηση ελληνισμού) και τα βασικότερα χαρακτηριστικά (π.χ. τη δίψα για γνώση, τον αγώνα για μετακένωση της γνώσης, καθώς και τη στροφή στον ορθό λόγο, στη δυνατότητα του ανθρώπου για ευτυχία, στις εθνικές/ζωντανές γλώσσες και στη διδασκαλία τους, στην αρχαιότητα, στην ανεξιθρησκία, στην αξιοπρέπεια του ανθρώπου, στη χαρά της ζωής κ.ά.) του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, τα οποία θα αξιοποιήσουμε στη συνέχεια για την ερμηνεία του κειμένου. Εντοπίζουμε λοιπόν στο κείμενο τα θέματα εκείνα που μαρτυρούν ότι το περιεχόμενο του «Παπατρέχα» διέπεται από τις αρχές του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, όπως είναι:

- Η αξία της παιδείας

- Αν ήταν μορφωμένος ο Παπατρέχας, δε θα αντιμετώπιζε με τέτοια «έκπληξη» το γεγονός ότι μιλούσαν την Αγγλική τα μικρά παιδιά του Άγγλου περιηγητή ούτε θα ρωτούσε αν ο Όμηρος ήταν χριστιανός.
- Η αρετή είναι γέννημα παιδείας και καρπός ασκήσεως (σχόλιο αφηγητή).
- Σπουδάζει το γιο του με στερήσεις.
- Πείθει τους ενορίτες να προσλάβουν δάσκαλο «γραφής και αναγνώσεως».
- «Εγώ, τέκνον, είμαι αγράμματος!»
- *Η στροφή στην αρχαιότητα* ως παράγοντα διάπλασης ιστορικής συνείδησης (Κιτρομηλίδης, 2000, κεφ. 2)
 - Παρομοιάζει τον εαυτό του με τον Οδυσσέα.
 - Ενδιαφέρεται για την έκδοση του Ομήρου.
 - Αναφέρει τον Ευστάθιο Θεσσαλονίκης (12^{ος} αι.), σχολιαστή του Ομήρου.
 - Σέβεται και θαυμάζει τον εκδότη του Ομήρου.
 - Η συμπεριφορά του Παπατρέχα παραβάλλεται από τον αφηγητή προς τη στάση του Σωκράτη.
- *Ο ιδιαίτερος ρόλος της γλώσσας*
 - Βασική προϋπόθεση παιδείας η γνώση της Ελληνικής (ο ίδιος καυχάται για την ταχύτητα με την οποία διαβάζει το ψαλτήρι!)
 - Έστειλε το γιο του να μάθει σωστά Ελληνικά.
 - Ο νέος ιερέας ήταν «ειδήμων της Ελληνικής γλώσσης».
- *Η αμφισβήτηση παραδοσιακών θεσμών / η κριτική θεώρηση των πραγμάτων / ο εξορθολογισμός*⁷
 - Ασκεύει αμειδώς κριτική στον ανώτερο κλήρο.
 - Κατακρίνει την «ψωμοζητίαν» που χαρακτηρίζει τους κατοίκους της Βολισσού και βρίσκει λύση για την εξάλειψή της.
 - Προτιμά την ανάπτυξη του πνεύματος των συχωριανών του και όχι τη διαπλάτυνση της εκκλησίας: «ο θεός κατοικεί μέσα μας».
 - Έχει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης. Τελικά αμφισβητεί τον εαυτό του και την αποτελεσματικότητά του ως κληρικού ικανού να καθοδηγήσει και να πλάσει ψυχές.
- *Η αισιοδοξία / η αγωνιστικότητα / η αγάπη για τη ζωή*
 - Η διάθεση επικοινωνίας με τους άλλους / το ενδιαφέρον για τις ασχολίες τους (...)
 - Η εξεύρεση λύσεων σε θέματα πρακτικά (...)
 - Ο αγώνας για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε υλικό και σε πνευματικό επίπεδο (...)

- Το χιούμορ. «Το τερπνόν μετά του ωφελίμου», χαρακτηριστικό που απαντά σε πολλά κείμενα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (Μαλαφάντης, 1998· Μ.Ι.Ε.Τ., 1988, xviii).

Αναπτύσσουμε περαιτέρω τους δύο θεμελιώδεις άξονες του έργου του Κοραή: α) την παιδεία και β) τη γλώσσα.

α) *Η παιδεία*: Στον «Παπατρέχα» προβάλλεται η αξία της γνώσης⁸. Ο Πλούταρχος στο *Περί παίδων αγωγής* (2^α-ε) αναφέρει: Όλα τα αγαθά είναι για τον άνθρωπο αβέβαια και ευμετάβλητα. Μονάχα η παιδεία αποτελεί ένα οριστικό απόκτημα... Και ενώ για να μεταδοθούν τα άλλα αγαθά πρέπει αυτοί που τα κατέχουν να τα εγκαταλείψουν τη στιγμή ακριβώς που τα δίνουν, η παιδεία δεν εξαντλείται περνώντας από τον έναν στον άλλο. Είναι το μόνο πράγμα απ' όλα τα ανθρώπινα που μπορεί κανείς να το αποκτήσει οριστικά και να το διατηρήσει (Vernant, σ. 178-180). Η παιδεία θα επιφέρει, κατά τον Κοραή, την κοινωνική και ηθική ωριμότητα, που θα οδηγήσει και στην πολιτική αλλαγή (Κιτρομηλίδης, σ. 394 κ.ε.). Άλλωστε το βάρος που έδινε ο Κοραής στη «μεταμορφωτική» δύναμη της παιδείας επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι υπήρξε *Ιδεολόγος*⁹. Ο Κοραής στον «Παπατρέχα», που γράφτηκε κατά την περίοδο της προετοιμασίας της επανάστασης, ακολουθώντας και πάλι τη μέση οδό¹⁰, προβάλλει την ανάγκη για μόρφωση του κλήρου, ο οποίος θα συμβάλει στην παιδεία του έθνους και τελικά στην ελευθερία του.

β) *Η γλώσσα*: Το ζήτημα της γραπτής μορφής της γλώσσας είναι φλέγον για τον ελληνισμό εκείνης της περιόδου. Ο Κ. Θ. Δημαράς αναφέρει σχετικά με την ανάπτυξη της ανάγνωσης ως νεοεμφανιζόμενης «ασχολίας» της εποχής: «*Τώρα ο άνθρωπος θέλει να διαβάξει γιατί νιώθει πως ανήκει σε έναν κόσμο μεγάλο, και ότι μόνο με το διάβασμα θα μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί του, ενώ από την άλλη μεριά έχει ανακαλύψει τη χαρά της άσκοπης ενέργειας, από την οποία το γένος ήταν αιώνες στερημένο*» (Δημαράς (2), σ. 14, 15). Οι λόγιοι της εποχής είχαν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της γλώσσας, αφού η γλώσσα θα οδηγούσε το λαό στην παιδεία και η παιδεία στην ελευθερία. Όμως ποια από τις δύο μορφές γλώσσας θα πρέπει να προτιμήσει το έθνος: την ελληνική/παλαιά γλώσσα ή την κοινή ημών γλώσσαν/διάλεκτον/τη νέα γλώσσα/τη σημερινή των Γραικών γλώσσα; Το γλωσσικό πρόβλημα γίνεται πλέον εμφανές (Μπαμπινιώτης, 1979, σ. 15-39· Browning, 1991, σ. 119-156· Κοπιδάκης, 1999, σ. 224-233). Ο Κοραής, αντίθετα με τους αρχαϊστές (Νεόφ. Δούκα, Αθ. Σταγειρίτη), τους υποστηρικτές της παράδοσης (Π. Κοδρικά) και τους «αριστερούς» (Αθ. Ψαλίδα) της εποχής του, υποστηρίζει τη «μέση οδό», δηλαδή τη βελτίωση της κοινής γλώσσας με καθαρισμό και διόρθωση (αντικατάσταση ξένων

λέξεων με ελληνικές και ενεργοποίηση ελληνικών, διαλεκτικών ή και αρχαίων λέξεων) (Μπαμπινιώτης, σ. 46).

Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των θέσεων του Κοραή όπως διατυπώνονται στην Επιστολή προς Αλέξανδρον Βασιλείου (βλ. Παράρτημα) όσον αφορά:

i. την *Ελληνική (=αρχαία γλώσσα)*: η είδησις (=γνώση) της Ελληνικής είναι απαραίτητη για την αναγέννηση του ελληνικού γένους... ωστόσο θα πρέπει να τη χρησιμοποιούμε μόνο εάν «καμμία ειδική περίστασις ήθελε μας αναγκάσει να γράψωμεν Ελληνιστί» ή όταν θέλουμε να αποδώσουμε ξένους «ιδιωτισμούς».

ii. την *κοινή/νέα γλώσσα*: σήμερα παρά ποτέ είναι χρεία να μελετάμε την κοινήν γλώσσαν / να καλλύνωμεν και να διορθώνωμεν την γλώσσα που εθηλάσαμεν / μόνην (αυτήν) είναι δυνατόν να φέρωμεν εις τελειότητα... , διότι (τα επιχειρήματα):

- είναι η *μητρική γλώσσα* μας (αυτή εθηλάσαμε με το μητρικό γάλα),
- *υπάρχει φυσική συνέχεια μεταξύ αρχαίας και νέας γλώσσας* (σώζει πολλές λέξεις ελληνικάς (=αρχαίες ελληνικές),
- *υπάρχει άρρηκτη σχέση μεταξύ (μητρικής) γλώσσας και νόησης* (έχομεν χρεία να γράφωμεν εις την γλώσσαν εις την οποίαν και νοούμεν... / η γλώσσα είναι το εργαλείο με το οποίο η ψυχή πλάττει πρώτο ενδιαθέτως, έπειτα προφέρει τους λογισμούς της. Όταν το εργαλείον είναι ακατανόητον, ιωμένον ή κακά κατασκευασμένον, ατελές εξ ανάγκης μένει και το έργο του τεχνίτου...),
- *Οι χώρες της Ευρώπης «πρόκοψαν», όταν άρχισαν να καλλιεργούν τις εθνικές γλώσσες τους¹¹* (τότε μόνο ονομάζονται τα έθνη φωτισμένα, όταν φέρωσι την γλώσσαν αυτών εις τελειότητα),
- *Η επιβολή μιας γλώσσας με τη βία είναι αδύνατη. Η γλώσσα έχει τη δική της δυναμική: εξελίσσεται μόνη της* (...κανείς μήτε έχει μήτε δύναται πόθεν να λάβη το δικαίωμα να λέγη προς το έθνος «ούτω θέλω λαλής, ούτω θέλω γράφης» / Μόνον ο καιρός έχει την εξουσίαν να μεταβάλλη των εθνών τας διαλέκτους, καθώς μεταβάλλη και τα έθνη).

iii. την *αξία της γλώσσας γενικά*:

- *Η γλώσσα χαρακτηρίζει το έθνος* (η γλώσσα είναι εν από τα πλέον αναπαλλοτριώτα του έθνους κτήματα).
- *Η γλώσσα είναι το πιο «δημοκρατικό» αγαθό* (από το κτήμα τούτο μετέχουν όλα τα μέλη του έθνους με δημοκρατική ισότητα).

iv. το *ρόλο των λογίων*:

- *λαός μιμείται* (το Γραικών το γένος αγαπά και τιμά τους ομογενείς λογίους. Οτινά τις αγαπά και τιμά φυσικά και μιμείται).

- Οι λόγιοι είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της γλώσσας (Οι λόγιοι άνδρες του έθνους είναι οι νομοθέτες της γλώσσας την οποία λαλεί το έθνος / Γράφε μετά προσοχής και μελέτης, εκρίζωσον από την γλώσσαν τα ζιζάνια...).

5. Είναι ο Παπατρέχας άνθρωπος του Διαφωτισμού;

Μόνο ο Κοραΐς θα μπορούσε να συλλάβει έναν παπά-εκπρόσωπο του κλήρου που έτρεχε μπροστά από την εποχή του, έχοντας ως στόχο την κοινή ωφέλεια και αγωνιζόμενος με επιμονή και ενεργητικότητα όπως ο εμπνευστής του. Καταρχήν η επιλογή του ίδιου του ονόματος μάς δίνει το δικαίωμα να προχωρήσουμε σε μια λίγο αυθαίρετη ερμηνεία: ο Παπατρέχας είναι ο παπάς που προπορεύεται των συντοπιτών και της εποχής του, ο λαϊκός και προοδευτικός εκπρόσωπος του κλήρου. Είναι αυτός που δε νοιάζεται για το γράμμα, τον τύπο, γι' αυτό και χωρίς ενοχές προσπερνά τα καθίσματα της εκκλησιαστικής ακολουθίας. Είναι ευρηματικός: προσπαθεί να εφαρμόσει τις θρησκευτικές γνώσεις του στην καθημερινότητά του και να επιλύσει πρακτικά θέματα. Φιλομαθής (εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για την έκδοση της *Οδύσσειας*) και με πνευματικές ανησυχίες (θα ήθελε να ήξερε σε ποια κατάσταση βρίσκεται ο Όμηρος), αμφισβητεί παραδοσμένες αξίες· φτάνει στο τέλος να αμφισβητήσει τον ίδιο του τον εαυτό. Ασκεί κριτική στους ενορίτες. Αντιλαμβάνεται τις ανάγκες που επιβάλλει η εποχή του. Καλοπροαίρετος (είναι βέβαιος ότι οι ανώτεροι κληρικοί έχουν κάθε διάθεση να βοηθήσουν ηθικά και υλικά την προσπάθεια του εκδότη της *Οδύσσειας*) και κοινωνικά ώριμος εργάζεται για το κοινό καλό: απόδειξη η απόφασή του να παραχωρήσει τη θέση του στο μορφωμένο ιερέα. Όπως ο Σωκράτης έκανε πράξη τα πιστεύω του, δε δίσταζε να απευθύνεται στους ειδικούς για να ανακαλύψει την αλήθεια των πραγμάτων. Ζει τη δική του αντίφαση: μέσα του συγκρούεται το νέο με το παλιό, με τρόπο όμως δημιουργικό. Είναι έτοιμος να αλλάξει: θαυμάζει, απορεί, εκστασιάζεται με το καινούριο στοιχείο, δεν είναι επιφυλακτικός, είναι ανοικτός στο νέο: *Ο Παπατρέχας είναι άνθρωπος της εποχής του. Πετυχαίνει να «μεταμορφώσει» τον εαυτό του, αλλά και την κοινότητα μέσα στην οποία ζει.* Αναγκαίες προϋποθέσεις για αυτή τη μεταμόρφωση:

- η θετική στάση απέναντι στο νέο (εδώ έχουμε προσφορά έως και αυτοθυσία),
- η προσαρμογή στις νέες συνθήκες,
- η κριτική στάση σε ό,τι επιβάλλεται ή θεωρείται δεδομένο / αντίσταση στην παράδοση,
- ο παραμερισμός του ατόμου χάριν του συνόλου, μια νέα κοινωνική ηθική¹²,
- αγάπη για τον άνθρωπο και το ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές του, συμμετοχή στα δρώμενα της κοινότητας.

Ο ήρωας Παπατρέχας αν και εκπρόσωπος μιας αμετακίνητης και από αιώνες κυρίαρχης τάξης πραγμάτων και θεσμών, της εκκλησίας, κάνοντας την προσωπική του διαδρομή προς την αυτογνωσία και επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του λειτουργημάτων του, θα πρωταγωνιστήσει τελικά στο κίνημα του φωτισμού στο μικρό χώρο της πνευματικής του εξουσίας (Μ.Ι.Ε.Τ., 1988, xvii). Οι άνθρωποι του «διαφωτισμού» -με την ευρεία έννοια- σε κάθε εποχή οραματίζονται, αντιστέκονται, αγωνίζονται, δραστηριοποιούνται, δε μιμούνται, αλλά δημιουργούν, βιώνοντας συνειδητά την εποχή τους.

6. Προεκτάσεις

Επειδή ο ρόλος της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου είναι να ανοίξει ο δρόμος ανάμεσα σε αυτό και στην κοινωνία μέσα στην οποία ζούμε, επιβάλλεται η αναφορά στο «σήμερα», στην καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης προτείνονται τα ακόλουθα θέματα προς συζήτηση:

- Ο Καντ το 1784 συνόψισε με δύο λέξεις δανεισμένες από τον Οράτιο το περιεχόμενο του Διαφωτισμού: 'sapere aude'. Θυμίζει το «Τόλμησον φρονεΐν» του Αισχύλου, όπως παρατηρεί ο Κ. Θ. Δημαράς, καθώς και το «δράξασθαι παιδείας» του Πλουτάρχου. Πιστεύετε ότι οι παραπάνω «προτροπές» των διαφωτιστών εφαρμόζονται από το σημερινό άνθρωπο;
- Να μεταγράψετε μία παράγραφο του κειμένου στη σημερινή γλώσσα.
- Διαπιστώνετε ότι η γλώσσα των κειμένων του Κοραή διαφέρει από τη σημερινή μορφή της Ελληνικής. Στην πορεία του χρόνου σημειώθηκαν μεταβολές σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα: στο φωνολογικό/μορφολογικό: π.χ. *εξεύρεις, ήκουες*, στο συντακτικό: π.χ. *ταύτα λέγων, άνδρα όστις*, στο σημασιολογικό: π.χ. *είδησις* (τότε σήμαινε γνώση ενώ σήμερα οτιδήποτε πληροφορείται κάποιος), *διάλεκτος* (τότε σήμαινε τη γλώσσα, την κοινή υπό του λαού ομιλουμένη γλώσσα, τη γλώσσα κάποιου έθνους, ενώ σήμερα τη γλωσσική ποικιλία που διαφοροποιείται από την επίσημη μορφή γλώσσας).
- Να βρείτε τέτοιες περιπτώσεις μεταβολών στο κείμενο του «Παπατρέχα» και στο κείμενο της «Επιστολής προς Αλέξανδρον Βασιλείου».
- Να γίνει αναφορά στον αρχαίο ελληνικό διαφωτισμό, τους σοφιστές. Να σχολιαστούν τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μεγαλύτεροι εκπρόσωποι του αρχαίου ελληνικού διαφωτισμού -γνώση/αλήθεια, νόμος/φύση, θρησκεία/πολιτισμός, ηθική- για να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τα κοινά ίσως πεδία των δύο εποχών.

- Η σημερινή μορφή της Ελληνικής περιλαμβάνει πλήθος ξένων λέξεων. Αφού συγκεντρώσετε αρκετές τέτοιες λέξεις, συζητήστε ποια άποψη, κατά τη γνώμη σας, θα εξέφραζε για τη γλώσσα μας ο Κοραΐς, αν ζούσε σήμερα.
- Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, κατά την οποία η εξάπλωση της γνώσης και της πληροφόρησης, των φώτων δηλαδή, επιτυγχάνεται με ρυθμούς ιλιγγιώδεις, διαβάζουμε σε τίτλους εφημερίδων¹³ ότι «οι νέοι της Αμερικής απομακρύνονται από το σκοτάδι» και απορούμε πώς είναι δυνατόν στην κατεξοχήν ήπειρο της πρωτοπορίας οι άνθρωποι να βρίσκονται ακόμα μακριά από τα φώτα της γνώσης, κάτι που ίσως θα ήταν περισσότερο αναμενόμενο για κατοίκους άλλων, λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών. Πώς ερμηνεύετε την παραπάνω αντίφαση;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουμε σήμερα όσον αφορά τη διατήρηση της εθνικής γλώσσας μας; (γλώσσες ισχυρές - γλώσσες ασθενείς - γλωσσικός ηγεμονισμός - γλωσσική «οικολογία»)
- Διανύουμε μια εποχή κατά την οποία κυριαρχεί η υπερπληροφόρηση (τύπος, βιβλία, φιλμ, ντοκιμαντέρ, κόμικς, συνεντεύξεις, εκδηλώσεις κ.τ.λ.) και η διάχυση της γνώσης μέσω των νέων τεχνολογιών. Σε μια τέτοια εποχή πώς μπορεί να ερμηνευτεί το φαινόμενο του αναλφαριθμητισμού;

7. Προτεινόμενες ασκήσεις - δραστηριότητες

- α. Να γράψετε το κείμενο του «Παπατρέχα» αφαιρώντας τα διαλογικά μέρη και την αφήγηση. Κρατήστε μόνο τα σχόλια του αφηγητή. Από τα σχόλια του αφηγητή-συντάκτη της επιστολής να χαρακτηρίσετε τον πρωταγωνιστή της αφήγησης, τον Παπατρέχα. (Η άσκηση μπορεί να εφαρμοστεί σε συγκεκριμένες ενότητες του κειμένου).
- β. Να αποδώσετε το περιστατικό που συνέβη μέσα στην εκκλησία (1^η παράγραφος) από την οπτική γωνία του ίδιου του Παπατρέχα ή κάποιου χωρικού που βρισκόταν στο εκκλησίασμα την ώρα εκείνη.
- γ. Αποδείξτε ότι ο «Παπατρέχας» αποτελεί κείμενο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.
- δ. Πώς ερμηνεύετε το ενδιαφέρον του Παπατρέχα για την έκδοση της *Ιλιάδας*;
- ε. Ποια είναι η θέση του Κοραΐ όσον αφορά τη μελέτη της «Ελληνικής»; Σε τι ωφελεί η «γυμνασία» της;
- στ. Δέχεται η γλώσσα «κανονισμούς» και «ρυθμίσεις»; Ποια είναι η άποψη του Κοραΐ;

Παράρτημα

Ακολουθούν αποσπάσματα από τα «Προλεγόμενα» του Αδαμάντιου Κοραή στην έκδοση των *Αιθιοπικών* του Ηλιοδώρου (1804)¹⁴.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΠΡΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΝ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ,

περί της νέας του Ηλιοδώρου¹⁵ εκδόσεως, περί αυτού του Ηλιοδώρου και των προ αυτού και μετ' αυτόν Μυθιστοριογράφων· και, κατά παρέκβασιν, περί της κατά μικρόν βαρβαρωθείσης Ελληνικής¹⁶ και της εξ αυτής γεννηθείσης των Γραικών γλώσσης.

«...Αλέξανδρε φίλε, ...εξεύρεις, καθώς εγώ, πόσον είναι αναγκαία εις το να επιταχύνη την αρχομένην του Ελληνικού γένους αναγέννησιν, η είδησις (=γνώσις) της Ελληνικής γλώσσης... Εν από τα μέσα του να ευκολύνη τις την μάθησιν αυτής είναι και το να την παραβάλλη, όταν την παραδίδη, με την κοινήν ταύτην γλώσσαν, την οποίαν εθηλάσαμεν με το μητρικόν γάλα. Όσον και αν εβαρβαρώθη, αυτή σώζει πολλές λέξεις ελληνικάς, και πολλές σημασίας λέξεων, τας οποίας ματαιώς ήθελε τις ζητήσει εις τα Λεξικά... Σήμερον μάλιστα παρά ποτέ είναι χρεία να μελετάτε ταύτην την γλώσσαν, σήμερον οπόταν, αναγκαζόμενοι να μεταγλωττίσετε των Ευρωπαίων τα σοφά συγγράμματα, κινδυνεύετε να γεμίσετε την κοινήν ημών διάλεκτον από ιδιωτισμούς άλλων εθνών, να της αφαιρέσετε, εξ αγνοίας, όσα καλά έμφυτα έχει και όσα δύναται να προσλάβη χωρίς βίαν από την μητέρα της την Ελληνικήν...

Ηύξησε την άγνοιαν ταύτην και της παλαιάς και της νέας γλώσσης η επικρατήσασα έως τώρα κακή και διεστραμμένη συνήθεια να καταφρονώμεν την νέαν, την οποίαν μόνην είναι δυνατόν να φέρωμεν εις τελειότητα, γράφοντες εις την παλαιάν, την οποίαν, αν και μυριάκις περισσότερο εννοούμεν, δεν είναι τρόπος να γράψωμεν εντελώς, καθώς εγράφετο εις τους ευτυχείς αιώνας της Ελλάδος... Δεν εννοώ με τούτο ότι πρέπει να αμελήσωμεν παντάπασι το να γράφωμεν Ελληνιστί. Η γυμνασία της Ελληνικής γλώσσης είναι ωφέλιμος εις τους νέους, εν όσω σπουδάζουν εις τα φροντιστήρια... Αλλ' αφού αφήσωμεν τα φροντιστήρια, ή και πριν έτι τ' αφήσωμεν πρέπει να γυμναζόμεθα, εξαιρέτως εις το να καλλύνωμεν και να διορθώνωμεν όσον είναι δυνατόν την γλώσσαν, την οποίαν εθηλάσαμεν με το γάλα και εις μόνην την οποίαν εσυνειθίσαμεν να εξηγώμεν ό,τι συλλογίζόμεθα· παρεκτός εάν καμμία ειδική περίστασις ήθελε μας αναγκάσει να γράψωμεν Ελληνιστί...

Ημείς έχομεν χρείαν μεγάλην να γράφωμεν εις την γλώσσαν, εις την οποίαν και νοούμεν, εάν θέλωμεν και τα νοήματα της ψυχής ημών να κατανοήσωμεν, και την γλώσσαν ικανήν να τα εκφράζη να καταστήσωμεν. Αρκεί να παρατηρήση τις την πρόοδον του ανθρωπίνου πνεύματος των άλλων εθνών, διά να καταλάβη ότι τότε μόνον ονομάζονται τα έθνη φωτισμένα, όταν φέρωσι την γλώσσαν αυτών εις τελειότητα. Οι Ιταλοί, οι Γάλλοι, οι Άγγλοι, τότε αληθώς άρχισαν να ελευθερούνται από την βαρβαρότητα, όταν οι κατ' αρχάς ολίγοι

λόγιοι αυτών άνδρες κατεχέρησαν να γράψωσιν εις την κοινήν αυτών γλώσσαν. *Η γλώσσα είναι το εργαλείον με το οποίον η ψυχή πλάττει πρώτο ενδιαθέτως, έπειτα προφέρει τους λογισμούς της.* Όταν το εργαλείον είναι ακατανόητον, ιωμένον ή κακά κατασκευασμένον, ατελές εξ ανάγκης μένει και το έργο του τεχνίτου...

Η γλώσσα είναι εν από τα πλέον αναπαλλοτριώτα του έθνους κτήματα. Από το κτήμα τούτο μετέχουν όλα τα μέλη του έθνους, με δημοκρατικήν, να είπω ούτως, ισότητα, κανείς όσον ήθελε είσθαι σοφός, μήτ' έχει, μήτε δύναται πόθεν να λάβη το δικαίωμα να λέγη προς το έθνος, "Ούτω θέλω να λαλής, ούτω θέλω να γράφης"... Μόνος ο καιρός έχει την εξουσίαν να μεταβάλλη των εθνών τας διαλέκτους, καθώς μεταβάλλει και τα έθνη...

Ίσως ήθελέ τις νομίσει ότι αντιφάσκω αυτός εις εαυτόν, επειδή προ ολίγου έλεγον ότι πρέπει να διορθώσωμεν και να καλλύνωμεν την κοινήν ημών γλώσσα, τώρα δε φαίνομαι τρόπον τινά ότι θέλω να την γράφωμεν, καθώς την λαλεί ο χυδαίος λαός ... Μην αμφιβάλλωμεν ότι το Γραικών το γένος εξύπνησε την σήμερον από της αμαθείας τον ύπνον, βλέποντες ότι τιμά και αγαπά τους ομογενείς λογίους άνδρας. Οτινά τις αγαπά και τιμά φυσικά και τον μιμείται. Γράφε μετά προσοχής και μελέτης, εκρίζωσον από την γλώσσαν τα ζιζάνια της χυδαιότητος, όχι όμως πάραυτα με την δικέλλαν, αλλά με την χείρα και κατά μικρόν εν οπίσω του άλλου· σπείρε εις αυτήν τα Ελληνικά σπέρματα, αλλά και αυτά με την χείρα και όχι με τον σάκκον. Και θέλεις απορήσει πώς εις ολίγον καιρόν οι λέξεις και οι φράσεις σου επέρασαν από το βιβλίον εις του λαού τα στόματα. Οι λόγιοι άνδρες του έθνους είναι οι νομοθέται της γλώσσης, την οποία λαλεί το έθνος...

Σημειώσεις

1. *Κ.Ν.Α.* Γ' Γυμνασίου (2005). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 71-75.
2. Βλ. Παράρτημα.
3. Ο Κοραής συνηθίζει να υπογράφει ως Ζ.Λ. (Ζών Λογικών). Ως «τέκνο» του διαφωτισμού θεωρούσε τον ορθό λόγο, τη λογική, αποφασιστικής σημασίας στοιχείο για την προαγωγή του ανθρώπου (Μ.Ι.Ε.Τ., 1988, xv).
4. Μακεδόνας λόγιος Δ. Αργυριάδης, ο οποίος τύπωσε το 1842 στην Αθήνα τον «Παπατρέχα», αποκάλυψε το έργο του Κοραή *μυθιστόρημα* (Μ.Ι.Ε.Τ., 1988, viii). Ο Άλκης Αγγέλου αποκαλεί τον «Παπατρέχα» *αφήγημα*: «...δηλαδή το αυτοτελές εκείνο αφήγημα που εμείς συνηθίσαμε να αποκαλούμε συνοπτικά με το όνομα *Ο Παπατρέχας*...» (Αγγέλου, 1970, σ. 15), και ο Κ. Θ. Δημαράς αξιολογώντας τον «Παπατρέχα» αναφέρει ότι «η νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία ξεκινάει από το έργο ενός λογίου» (Δημαράς (1), σ. 214).
5. Μπορούμε να παραπέμψουμε τα παιδιά στο σχετικό κεφάλαιο της *Ιστορίας Γ' Γυμνασίου* (2005). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. με θέμα την παιδεία του γένους (σ. 116-119).

6. Χαρακτηριστικό δείγμα αποτελεί *Ο Διδάσκαλος Πέτρος ή ο πεπαιδευμένος του χωριού*, βιβλίο του όψιμου Διαφωτισμού, το οποίο εκδόθηκε στη Γαλλία το 1831 και μεταφράστηκε στην Ελλάδα είκοσι χρόνια αργότερα. Στο κείμενο ο «διδάσκαλος Πέτρος» *διαλέγεται* συνεχώς με τους μαθητές του (Μαλαφάντης, 1998).
7. Ο ίδιος ο Κοραΐς ήρθε σε ρήξη με την παράδοση. Κατηύθυνε τα όπλα της κριτικής ακόμα και κατά του σκοταδισμού και της διαφθοράς μιας μερίδας του ανώτερου κλήρου και εκπροσώπων της παραδοσιακής παιδείας. Ανέτρεψε επίσης τις ψευδαισθήσεις περί ρωσικής βοήθειας στην ελληνική υπόθεση (Κιτρομηλίδης, 2000, σ. 401, 402).
8. Στα «Προλεγόμενα» των τεσσάρων πρώτων ραψωδιών της *Ιλιάδας* μπορεί κανείς να βρει πολλά σημεία στα οποία γίνεται αναφορά στην αξία της γνώσης. Τέτοια αποσπάσματα καλό θα ήταν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Βλ. ενδεικτικά Αγγέλου, ό.π., σ. 64, 65, 147 κ.α.
9. *Ιδεολόγοι* ονομάστηκαν οι διανοούμενοι οι οποίοι, σταθερά προσηλωμένοι στις αρχές της ελευθερίας και της ισότητας, αποδοκίμαζαν τη βιαιότητα της εφαρμογής των αρχών αυτών και κρατήθηκαν μακριά από την πολιτική δράση στα χρόνια της Γαλλικής Επανάστασης και του Ναπολέοντα (Δημαράς, 2002, σ. 11).
10. Ο Κοραΐς έζησε στο Παρίσι τα γεγονότα της Γαλλικής Επανάστασης και επηρεάστηκε βαθιά από τη νέα κατάσταση πραγμάτων (βλ. Τι είναι η Βαστίλλη, *Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Ο.Ε.Δ.Β., σ. 93). Ωστόσο, οι ακρότητες που είδε στη Γαλλική Επανάσταση τον απωθούσαν. Έγραφε «λατρεύω την ελευθερία, αλλά θα ήθελα να τη βλέπω θρονιασμένη ανάμεσα στην δικαιοσύνη και στον ανθρωπισμό» ή «είμαι ερωτομανής της ελευθερίας, αλλά αγαπώ, φίλε μου, και τη δικαιοσύνη. Ελευθερία χωρίς δικαιοσύνη είναι καθαρά ληστεία» ή «δεν εσφάγη ποτέ τυραννία με σφαγήν τυράννων» έγραφε, όταν δολοφονήθηκε ο Καποδίστριας.
11. Σχετικά με τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας του έθνους μπορεί να αξιοποιηθεί το κείμενο-απόσπασμα από τη *Νεωτερική Γεωγραφία* των Γρ. Κωνσταντά και Δανιήλ Φιλίππιδη, 1791, από το βιβλίο της *Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου* (2005). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 80.
12. Ο διδάσκων μπορεί να βρει αφορμή να αντιδιαστείλει το ορθολογικό πνεύμα του *Διαφωτισμού* με το μελαγχολικό πνεύμα του *ρομαντισμού*, που ανθούσε τότε στην Ευρώπη. Στο ρομαντισμό ο ήρωας κλείνεται στον εαυτό του και παραιτείται από οποιαδήποτε μορφή αγωνιστικότητας. Ο Διαφωτισμός όμως ως κίνημα κοινωνικό και πνευματικό δεν εξάγει τον ατομικισμό ως επιλογή ζωής. Ο Παπατρέχας κάθε άλλο παρά βυθισμένος στα προβλήματά του προσπαθεί να παρέμβει θετικά, όσο

- του επιτρέπουν τη δεδομένη στιγμή οι δυνάμεις του, στη ζωή των άλλων και διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα που διέπεται από αγωνιστικότητα και αισιοδοξία.
13. *Καθημερινή*, Κυριακή 12 Φεβρουαρίου 2006: «Δεν είμαστε τα μοναδικά θύματα. Ο Αμερικανός ιστορικός Χάουαρντ Ζιν επιτίθεται στην πολιτική της χώρας του».
 14. Δημαράς (2), σ. 100 κ.ε. Στη μεταγραφή του πρωτότυπου κειμένου ακολουθούμε το μονοτονικό σύστημα, κρατάμε όμως την ορθογραφία του Κοραή.
 15. Έζησε γύρω στο τέλος του 4^{ου} αι. μ.Χ. Σύμφωνα με τον Κοραή, το έργο του Ηλιοδώρου *Αιθιοπικά* αποτελεί την τελειότερη από τις σωζόμενες ελληνικές μυθιστορίες. Αναφέρεται στην περιπετειώδη ιστορία δύο ερωτευμένων, του Θεαγένη και της Χαρίκλειας.
 16. Ελληνική: αναφέρεται στην Αρχαία Ελληνική, την οποία αντιδιαστέλλει προς την «κοινή», «καθωμιλημένη» κ.τ.λ.

Βιβλιογραφία

- Αγγέλου, Α. (επιμ.) (1970). *Αδαμάντιος Κοραής, Ο Παπατρέχας*. Αθήνα: Ερμής, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Browning, R. (1991). *Η Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Δημαράς, Κ. Θ., (1). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Από τις πρώτες ρίζες μας ως την εποχή μας*, 2^η έκδ. Αθήνα: Ίκαρος.
- Δημαράς, Κ. Θ., (2), (επιμ.). *Ο Κοραής και η εποχή του*. Βασική Βιβλιοθήκη 9. Αθήνα: Αετός Α.Ε.
- Δημαράς, Κ. Θ. (2002⁸). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Νεοελληνικά Μελετήματα 2. Αθήνα: Ερμής.
- Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη Γ' Γυμνασίου* (2005). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κιτρομηλίδης, Π. (2000⁹). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Κοπιδάκης, Μ. Ζ. (επιμ.) (1999). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
- Μαλαφάντης, Κ. (1998). Το τερπνόν μετά του ωφελίμου: μια αμετάκλητα καταδικασμένη συζυγία; *Νέα Παιδεία*, 88, 48- 56.
- Μ.Ι.Ε.Τ. (1988). *Κοραή Αδαμαντίου Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1979). *Νεοελληνική Κοινή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική Γλώσσα, Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2005). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Scholes, R. (2005). *Η δύναμη του κειμένου, Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*, μτφ. Ζ. Κ. Μπέλλα. Αθήνα: Παραφερνάλια-Τυπωθήτω.
- Vernant, J-P. (1989²). *Μύθος και σκέψη στην Αρχαία Ελλάδα*, μέρος Α'. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Οι πολλαπλές μεταφράσεις στο *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β΄* Ενιαίου Λυκείου: Διδακτική πρόταση. Μίμνερμος απόσπ. υπ' αριθ. 11 (D2, 2W)¹

Ελένη Γκαστή, *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Περίληψη

Αυτή η διδακτική δοκιμή αποσκοπεί να καλύψει ένα βασικό βιβλιογραφικό κενό σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη οι προτεινόμενες πολλαπλές μεταφράσεις στο εγχειρίδιο της Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης με συντάκτες τον Ι. Ν. Καζάζη και την Α. Καραμήτρου. Συγκεκριμένα εξετάζεται το απόσπασμα υπ' αριθ. 11 (D2, 2W) του Μίμνερμου και υποδεικνύονται ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης των δύο προτεινόμενων μεταφράσεων του Βουτιεριδίου και του Σκαρτσίου, αναδεικνύοντας τη σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας.

Το εγχειρίδιο της Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης με συντάκτες τον Ι. Ν. Καζάζη και την Αμαλία Καραμήτρου, που εισήχθη για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2001-2002, στο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου, προτείνει δύο σημαντικές διδακτικές καινοτομίες: 1) τη συγκριτική προσέγγιση παράλληλων θεματολογικά αποσπασμάτων από διαφορετικούς ποιητές, με στόχο να επισημανθούν και να σχολιασθούν από τους μαθητές τα διαφοροποιητικά στοιχεία παρά την κοινότητα των θεμάτων (διαθεματική

Η κ. Ελένη Γκαστή είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

προσέγγιση) και 2) την παράθεση δύο ή τριών μεταφράσεων για κάθε λυρικό ποίημα ή απόσπασμα, με στόχο οι μαθητές να ασκηθούν σ' ένα αυστηρό είδος φιλολογικής παρατήρησης και ανάγνωσης, συνειδητοποιώντας τη ρευστότητα των μεταφραστικών λύσεων.

Με την προκείμενη διδακτική πρόταση υποδεικνύεται το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο, με τη σύγκριση, το σχολιασμό και την αποτίμηση διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών του ίδιου κειμένου αναδεικνύεται η σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας².

Η ερώτηση 1 του σχολικού βιβλίου (σ. 68), που ζητάει να παρατηρήσουμε τη δομή και να περιγράψουμε την αλληλουχία των εικόνων, μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να εντοπίσουν οι μαθητές τα κομβικά σημεία του κειμένου που πρέπει να αναπαραχθούν στη μετάφραση. Για παράδειγμα, η αναγωγή της εμπειρίας της νιότης και των γηρατειών στη φύση καθώς και η αντίθεση των δύο ηλικιακών φάσεων αναδεικνύεται με σημαίνουσες ανταποκρίσεις λέξεων και με την τοποθέτηση μερικών απ' αυτές σε εμφατικές θέσεις:

- *ᾠρη / ἔαρος* (1-2) - *τέλος ... ᾠρης* (9)
- η εικόνα του ήλιου χρησιμοποιείται για να περιγράψει και την περίοδο ακμής (2) αλλά και την περίοδο της παρακμής (8)
- *ἄνθεσιν ἤβης* (3) - *ἤβης / καρπός* (7-8).

Αυτή η αναγωγή της ανθρώπινης εμπειρίας στη φύση, που δηλώνεται εμφατικά στην αρχή του ποιήματος (*οἶά τε φύλλα - τοῖς ἴκελοι*) αναπαράγεται με επιτυχία και στα δύο μεταφραστικά δείγματα. Ωστόσο, θα πρέπει κανείς να παρατηρήσει το μεγαλύτερο βαθμό προσκόλλησης της μετάφρασης του Σκαρτσή στην τυπολογία και το ρυθμό του πρωτοτύπου (μεταφραστική ισορροπία). [κι εμείς, όπως - ἡμεῖς δ', οἶά τε, μ' αυτά όμοιοι - *τοῖς ἴκελοι*, ο πολυάνθος καιρός / της άνοιξης (διατηρεί το διασκελισμό και την εμφατική θέση της λ. *ἔαρος*), χαιρόμαστε - *τερπόμεθα*, ούτε καλό - *οὔτ' ἀγαθόν*, η άλλη του θανάτου - *ἢ δ' ἑτέρη θανάτοιο* (τοποθέτηση στην αντίστοιχη εμφατική 1^η θέση του στίχου), μαύρες - *μέλαιναι*, παρά η ζωή - *ἢ βίωτος* (τοποθέτηση αντίστοιχα στο τέλος του στίχου)].

Η τεχνική του Σκαρτσή δεν χαρακτηρίζεται μόνο από προσκόλληση στη δομή του πρωτοτύπου, αλλά και στις λέξεις όπου η γλώσσα το «συγχωρεί» π.χ. πολυάνθος καιρός (*πολυάνθεμος ᾠρη*), έναν πήχη χρόνο (*πήχυιον ἐπὶ χρόνον*).

Ιδιαίτερη ερμηνευτική διευκρίνιση απαιτούν οι στίχοι 4-5: *πρὸς θεῶν εἰδότες οὔτε κακὸν / οὔτ' ἀγαθόν*. Η μεταφραστική πρόταση που κατατίθεται στα δύο μεταφραστικά δείγματα (Βουτιερίδης: «χωρίς να ξέρουμε απ' τους θεούς καλό ή

κακό», Σκαρτσής: «απ' τους θεούς μη ξέροντας ούτε κακό / ούτε καλό») αν και συνιστά κατά λέξη απόδοση των μεταφραστικών μονάδων του πρωτοτύπου δεν μεταφέρει με ακρίβεια το νόημά του. Βασικό κριτήριο πρέπει να είναι η πιστότητα στις ιδέες και όχι στις λέξεις και τελικό ζητούμενο η εκπλήρωση μιας αντίστοιχης επικοινωνιακής λειτουργίας (αν για τον αρχαίο ακροατή η φράση *πρὸς θεῶν ... οὐτ' ἀγαθόν* έχει ένα σαφές περιεχόμενο, για το νεοέλληνα αναγνώστη η κατά λέξη απόδοση είναι ασαφής και μάλλον σκοτεινή).

Συνεπώς, αν υιοθετήσουμε την ερμηνεία του Σκιαδά πως η νεότητα δεν δίνει σημασία ούτε για το *κακόν* (γήρας) ούτε για το *ἀγαθόν* (που είναι ο θάνατος σαν φθάσουν τα γηρατιά) θα πρέπει να αναζητήσουμε με τους μαθητές μια μετάφραση που να ανταποκρίνεται σ' αυτή την ερμηνευτική οπτική (π.χ. «γευόμενοι την ανεμελιά που χαρίζουν οι θεοί στη νιότη»)³.

Ιδιαίτερη παιδευτική αξία μπορεί να έχει και η μεταφραστική άσκηση στην απόδοση των φράσεων *τέλος γήραος ἀργαλέου* (6) - *ἐπήν ... τέλος παραμείψεται ὄρης* (9). Συγκεκριμένα με αφορμή την επανάληψη της λέξης *τέλος* ο διδάσκων μπορεί να θίξει τη λειτουργία της επανάληψης στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία και τη στάση των μεταφραστών απέναντι στο φαινόμενο⁴. Η ενδεικνυόμενη αντιμετώπιση του προβλήματος είναι η εξής: διερεύνηση του ακριβούς σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης *τέλος* στις δύο περιπτώσεις (αν ταυτίζεται ή αν διαφοροποιείται) και επιλογή της απόδοσης εκείνης που αντιστοιχεί με την ερμηνευτική γραμμή που υιοθετούμε. Η απόδοση του Βουτιερίδη «τα τέλη ... των πικραμένων γηρατειών» / «το σύνορο της νιότης» αποδεικνύει τη μεταφραστική του αμηχανία, ειδικά στην απόδοση του στ. 6. Ο Σκαρτσής διατηρεί την επανάληψη, αλλά παρακάμπτει το όποιο ερμηνευτικό πρόβλημα με τη χρήση του ίδιου με το αρχαίο κείμενο μεταφραστικού όρου (*τέλος*).

Νομίζω πως με τις φράσεις *τέλος γήραος* - (*τέλος*) *θανάτοιο* - *τέλος ὄρης* επανέρχεται η εικόνα του χρόνου (*πήχυιον ἐπὶ χρόνον - μίνυνθα ... ἤβης καρπός*) καθώς η λέξη *τέλος* δηλώνει το τέρμα μιας ενέργειας, αλλά πάντα στο πλαίσιο του χρόνου. Ειδικότερα η έκφραση *τέλος γήραος* μεταφέρει την έννοια της ολοκλήρωσης της σύντομης πορείας του ανθρώπου, που συμπληρώνεται από το *τέλος θανάτοιο*, δηλαδή πρόκειται για μια οργάνωση της ζωής του ανθρώπου με αιτιακή σύνδεση των συστατικών στοιχείων της (το γήρας αναπόφευκτα θα φέρει το θάνατο, όπως αναπόφευκτα και αναπότρεπτα η νιότη θα περάσει *παραμείψεται*). Συνεπώς, ο ποιητής με την επανάληψη της λέξης *τέλος* αναδεικνύει την αιτιακή σχέση των τριών φάσεων της ζωής του ανθρώπου (νεότης - γήρας - θάνατος) εξονομάζοντας στον

κατακλείδιο στίχο το Δία ως έσχατη θεολογική αρχή και αιτία των παθών του ανθρώπου.

Προτεινόμενη απόδοση: «η μια κρατώντας το αναπόφευκτο τέλος των γηρατειών κι η άλλη του θανάτου ... αλλά όταν αναπόφευκτα η νιότη περάσει έχοντας ολοκληρώσει τον προδιαγεγραμμένο κύκλο της».

Σημειώσεις

1. Το κείμενο που εξετάζεται εδώ περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη και περιέχεται στο *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β' Ένιαίου Λυκείου*, Ο.Ε.Δ.Β. 2001, σσ. 61-62.
2. Στον ηλεκτρονικό κόμβο του Κ.Ε.Γ. κατατίθενται αρκετές διδακτικές προτάσεις / προσεγγίσεις ποιητικών ή πεζών κειμένων, όπου η εκμετάλλευση δόκιμων μεταφράσεων του ίδιου κειμένου (σύγκριση – κριτική) καθιστά ελκυστικότερη και πιο δημιουργική τη μεταφραστική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρω τις διδακτικές δοκιμές των:
Β. Φυντίκογλου:
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/fyntik_Ksenof/1.htm
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/fyntik_metaf/2prot1.htm
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol_met/gramateia/keimena/1_plai_sio.htm
του Λ. Πόλκα:
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol_met/deigmata/keimena/2dPOL_deigma2_
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki//systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas_ekset_ad_id/1.htm
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki//systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas_ekset_ad_id/2.htm
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki//systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas_ekset_ad_id/3.htm
του Β. Τσάφου:
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/protaseis/protaseis/Tsafos_Antigoni/
http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/protaseis/protaseis/odiseia/odiseia_head.htm
Οι προφανέστερες και ουσιαστικότερες οφειλές αυτής της μελέτης εντοπίζονται στις πολύπλευρες μελέτες του Μαρωνίτη για την ενδογλωσσική μετάφραση.
3. Βλ. Α. Σκιαδάς, *Αρχαϊκός Λυρισμός*, τόμος Α', Αθήνα 1979 σ. 138 ad 4/5: «το “κακόν” είναι το γήρας και το “καλόν” είναι –σαν φθάση το γήρας– ο θάνατος. Και τα δύο προέρχονται από τους θεούς. Και για τα δύο όμως δεν νοιάζεται η ανέμελη νεότητα».

4. Συχνά οι μεταφραστές χαρακτηρίζονται από το ανακλαστικό του συνωνυμισμού («προτίμηση της ποικιλίας εκεί που το πρωτότυπο επιμένει στην ομοιότητα»). Για το ανακλαστικό του συνωνυμισμού βλ. Μ. Κούντερα, *Οι προδομένες διαθήκες. Δοκίμιο*, μτφ. Γ. Η. Χάρης. Αθήνα 1995, σ. 123-124· τη διατύπωση στα εισαγωγικά δανείζομαι από τον Ξ. Α. Κοκόλη, *Ο μεταφραστής Σεφέρης. Αρνητική Κριτική*. Αθήνα 2001, σ. 140. Για τη σημασία της επανάληψης στη διερεύνηση της συγγραφικής πρόθεσης βλ. Ε. Γκαστή, Η λειτουργία της επανάληψης στην *Ηλέκτρα* του Σοφοκλή: Σχόλια στους στίχους 67/69, 375/379, 546/547, 903/906, *Ελληνικά* 54 (2004), σ. 27-29 (όπου παρατίθεται και η σχετική βιβλιογραφία).

Βιβλιογραφία

- Γκαστή, Ε. (2004). Η λειτουργία της επανάληψης στην *Ηλέκτρα* του Σοφοκλή: Σχόλια στους στίχους 67/69, 375/379, 546/547, 903/906. *Ελληνικά* 54, 27-29.
- Καζάζης, Ι. Ν., & Καραμήτρου, Α. (2001). *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β' Ένιαίου Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 61-62.
- Κοκόλης, Ξ. Α. (2001). *Ο μεταφραστής Σεφέρης. Αρνητική Κριτική*. Αθήνα: Καστανιώτης, 140.
- Κούντερα, Μ. (1995). *Οι προδομένες διαθήκες. Δοκίμιο*, μτφ. Γ. Η. Χάρης. Αθήνα: Εστία, 123-124.
- Σκιαδάς, Α. (1979). *Αρχαϊκός Λυρισμός*. Τόμος Α'. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 138.

Το λεξιλόγιο στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας: Από τη θεωρία στην πράξη

Ευανθία Χειλάκου, 2^ο Γυμνάσιο Κορωπίου

Περίληψη

Στην εισήγηση που ακολουθεί επιχειρείται να δοθεί το γενικό θεωρητικό πλαίσιο που πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας για να αντεπεξέλθει στο έργο του. Παρουσιάζονται οι τρέχουσες θεωρίες για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, οι θεωρίες για την οργάνωση του λεξικού στην ξένη γλώσσα και οι παράγοντες που συντελούν στην μακρόχρονη αποθήκευση των λέξεων στη μνήμη.

Θεωρίες κατάκτησης της ξένης γλώσσας

Δύο είναι οι κυρίαρχες θεωρίες για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας: η υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης (constructive analysis hypothesis) και η υπόθεση της δημιουργικής κατασκευής (creative construction hypothesis). Σύμφωνα με την πρώτη ο μαθητής μεταφέρει τη δομή της μητρικής στην ξένη γλώσσα. Όταν οι δομές των δύο γλωσσών διαφέρουν, η μεταφορά είναι αρνητική (negative transfer), όταν μοιάζουν, είναι θετική (positive transfer). Η αρνητική μεταφορά συνεπάγεται λανθασμένους ενώ η θετική ορθούς σχηματισμούς (Krashen, 1982). Με βάση τη θεωρία της αντιπαραβολικής ανάλυσης είναι φανερό ότι η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στη διδακτική πράξη μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού οι μαθητές βασίζονται σε αυτή για να προσεγγίσουν την ξένη γλώσσα. Καλό είναι λοιπόν ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του τυχόν αντιπαραβολικές μελέτες μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης,

Η κ. Ευανθία Χειλάκου είναι διδάκτωρ Γλωσσολογίας, κάτοχος Μ.Δ.Ε. στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στη Γλωσσική Τεχνολογία (Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ε.Μ.Π.).

επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της μητρικής και της γλώσσας-στόχου.

Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, αυτήν της δημιουργικής κατασκευής, ο μαθητής κατασκευάζει μια γραμματική της γλώσσας-στόχου με βάση τα γλωσσικά δεδομένα της ξένης γλώσσας στα οποία εκτίθεται. Τα λάθη είναι αποτέλεσμα λανθασμένων υποθέσεων του μαθητή για τη γραμματική της γλώσσας-στόχου και τόσο τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους όσο και οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας κάνουν παρόμοιες υποθέσεις και παρόμοια λάθη (Krashen, 1985 & 1994). Με βάση τη θεωρία της δημιουργικής κατασκευής φαίνεται ότι στη διδακτική πράξη η αποποινικοποίηση του λάθους είναι απαραίτητη, αφού τα λάθη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας με την οποία κατακτούν οι μαθητές μια ξένη γλώσσα. Άρα η επισήμανση των λαθών στην τάξη, η ανάλυσή τους και γενικότερα η αξιοποίησή τους ως διδακτικών εργαλείων επιβάλλεται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε η διόρθωση των λαθών να μην εκλαμβάνεται ως αποδοκιμασία ή αποτυχία από τους μαθητές. Αντίθετα μαθητές και εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτήν τη διαδικασία ως ένα μέσο για τη βελτίωσή τους και ένα αναπόφευκτο και απαραίτητο στάδιο της μαθησιακής προσπάθειας αφού τα λάθη, σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, είναι εγγενή του τρόπου με τον οποίο η ξένη γλώσσα κατακτάται. (Ειδικότερα για το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, βλ. Σφυρόερα, 2003).

Ο Ellis (1985) σε μια προσπάθειά του να συμφιλιώσει τις δύο απόψεις κάνει λόγο για μια γενική κοινή εξελικτική πορεία όλων των μαθητών προς την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, η οποία απορρέει από τη διαδικασία της δημιουργικής κατασκευής. Πρόκειται για *καθολικά διαδοχικά στάδια εξέλιξης (universal sequence of development)*. Ωστόσο, οι μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν ποικιλία στη *σειρά εξέλιξης* του κάθε σταδίου (*order of development*), δηλαδή στη σειρά με την οποία τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σταδίου κατακτώνται, ανάλογα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις, τον διαφορετικό βαθμό έκθεσης του κάθε μαθητή στην ξένη γλώσσα και το διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης των νοητικών δυνατοτήτων του κάθε μαθητή (Krakowian, 1988).

Αυτή η προσέγγιση τονίζει μιαν άλλη παράμετρο στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Δεν παραγνωρίζει το γεγονός ότι τόσο τα λάθη όσο και η αξιοποίηση από τους μαθητές της μητρικής γλώσσας εξαρτώνται από την επαφή τους με την ξένη γλώσσα -κυρίως μέσω της διδασκαλίας. Επιπλέον όμως, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που παίζει ο βαθμός προσωπικής ωρίμανσης του κάθε μαθητή και επισημαίνει ότι, ενώ η σειρά των σταδίων από τα οποία περνάει η κατάκτηση της ξένης γλώσσας είναι προκαθορισμένη, η σειρά κατάκτησης των επιμέρους χαρακτηριστικών του κάθε σταδίου είναι ζήτημα (διαφορετικού) χρόνου για τον κάθε μαθητή. Ένας μαθητής μπορεί να κατακτήσει με διαφορετική σειρά και διαφορετική ταχύτητα απ'

ό,τι ένας άλλος τα χαρακτηριστικά ενός σταδίου εξέλιξης, αλλά όλοι ακολουθούν την ίδια εξελικτική πορεία. Για παράδειγμα, δεν μπορεί ο ξένος μαθητής της Ελληνικής να κατακτήσει τον τρόπο σχηματισμού των μεταρρηματικών παραγώγων, βλ. κίνηση < κινώ, εάν πρώτα δεν έχει κατακτήσει το σχηματισμό του αορίστου από το θέμα του οποίου σχηματίζονται τα μεταρρηματικά παράγωγα. Μπορεί όμως να ποικίλλει ο ρυθμός με τον οποίο θα εμπεδώσει ότι τα παράγωγα, ανάλογα με τον αόριστο των ρημάτων από τα οποία προέρχονται, μπορούν να λήγουν σε -ση, -ψη και -ξη, βλ. κίνηση, χάραξη, χώνευση.

Οργάνωση του λεξικού στην ξένη γλώσσα

Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις (Channell, 1988) ότι το λεξιλόγιο της μητρικής και της ξένης γλώσσας δεν αποτελούν δύο ανεξάρτητες οντότητες στο μυαλό του μαθητή αλλά συνδέονται μεταξύ τους φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά και συνειρμικά. Οι ομιλητές είναι σε θέση να συνδέουν τα στοιχεία του ενός λεξικού με του άλλου βασιζόμενοι στις φωνολογικές, μορφολογικές, σημασιολογικές, συντακτικές και άλλες ομοιότητες ή διαφορές των στοιχείων του κάθε λεξικού και επιπλέον επιδιώκουν συνειδητά τέτοιου είδους συνδέσεις. Φαίνεται δηλαδή ότι η γνώση της μητρικής επηρεάζει ουσιαστικά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Τέτοιου είδους ενδείξεις συνηγορούν υπέρ της αντιπαραβολικής ανάλυσης για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

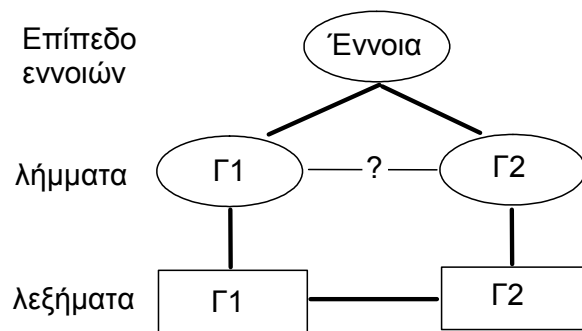
Δύο είναι οι βασικές υποθέσεις που αφορούν στην οργάνωση του λεξικού κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: η υπόθεση της αλληλεξάρτησης (interdependency hypothesis) και η υπόθεση της ανεξαρτησίας των λεξικών (independence hypothesis). Σύμφωνα με την πρώτη, το λεξικό είναι κοινό για όλες τις γλώσσες και οι λέξεις φέρουν ένδειξη που δηλώνει σε ποια γλώσσα ανήκουν. Σύμφωνα με τη δεύτερη, οι λέξεις των δύο γλωσσών αποθηκεύονται σε ανεξάρτητα λεξικά (Schreuder & Weltens, 1993).

Ενδεικτικά για την οργάνωση των λεξικών της μητρικής και της ξένης γλώσσας είναι τα πειράματα που έχουν γίνει με την τεχνική της λεξικής απόφασης και την παρεμβολή λέξεων. Στα πειράματα λεξικής απόφασης τα υποκείμενα καλούνται να αποφασίσουν ποιές από τις λέξεις που τους δίνονται πληρούν ορισμένα χαρακτηριστικά, λ.χ. ποιες λέξεις συντάσσονται με γενική ή έχουν ανώμαλο πληθυντικό. Μέσω υπολογιστή καταγράφονται και συσχετίζονται ο χρόνος που χρειάζονται τα υποκείμενα για να απαντήσουν και η ακρίβεια/ορθότητα της απάντησής τους. Σε αυτά τα πειράματα είναι δυνατόν να παρεμβάλλονται κάποιες κατάλληλα επιλεγμένες λέξεις (primes), πριν από την έναρξη των πειραμάτων ή και κατά τη διάρκειά τους, ώστε να υπολογίζεται η επίδρασή τους στις απαντήσεις των

υποκειμένων (στην ιστοσελίδα του τομέα ψυχολογίας του πανεπιστημίου του Essex, www.essex.ac.uk/psychology/experiments/lexical, μπορείτε να συμμετάσχετε και εσείς σε ένα τέτοιο πείραμα).

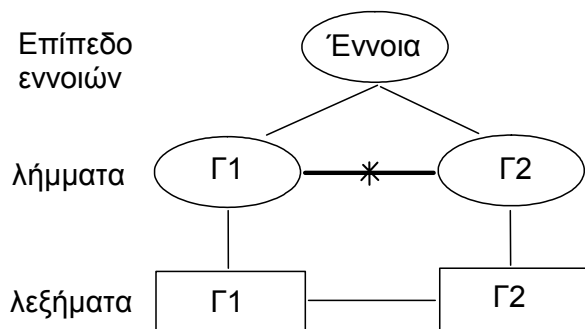
Τέτοιου είδους πειράματα που έχουν γίνει με την τεχνική της λεξικής απόφασης και την παρεμβολή σημασιολογικά και μορφολογικά ομοίων λέξεων (Kees de Bot et al., 1995) δείχνουν πως οι μαθητές με μέση επίδοση σε μια ξένη γλώσσα διευκολύνονται στην απόφασή τους, όταν παρεμβάλλονται συγγενείς λέξεις (ομόρριζες, cognates) των δύο γλωσσών. Όμως δεν διευκολύνονται με την παρεμβολή σημασιολογικά ισοδύναμων λέξεων των δύο γλωσσών (translation equivalents). Δηλαδή αυτοί οι μαθητές θα συσχετίσουν ευκολότερα/ταχύτερα τις λέξεις «ιστορία» και ‘story’ μεταξύ τους, αν παρεμβληθεί στο πείραμα η λέξη ‘history’, η οποία αποτελεί συγγενή λέξη των δύο γλωσσών, παρά εάν δεν παρεμβληθεί. Δεν θα παίξει όμως κανένα ρόλο στο συσχετισμό των δύο αυτών λέξεων η παρεμβολή παρεμφερούς σημασίας λέξεων όπως η λέξη ‘tale’ («διήγηση»), η οποία σε ορισμένα περιβάλλοντα είναι σημασιολογικά ισοδύναμη της λέξης «ιστορία» και μπορεί να αποτελεί τη μετάφρασή της γι’ αυτά.

Κάτι τέτοιο δεικνύει πως το λεξικό στο μέσο όρο των μαθητών έχει την ακόλουθη μορφή, όπου ο όρος *λήμμα* αναφέρεται στο σημασιολογικό και μόνο περιεχόμενο της λέξης, ο όρος *λέξημα* περιλαμβάνει εκτός από το σημασιολογικό και το μορφολογικό φορτίο της λέξης, ενώ ο όρος *έννοια* αναφέρεται στο κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο των δύο γλωσσών και είναι γενικότερος του λήμματος, της σαφώς δηλαδή προσδιορισμένης λεξικής σημασίας:



Οι μαύρες γραμμές δηλώνουν την μεταξύ των στοιχείων ενεργοποίηση. Υπάρχει δηλαδή συσχετισμός των λέξεων των δύο γλωσσών ως προς τη μορφή τους (επίπεδο λεξημάτων), όχι όμως και ως προς τη σημασία τους (επίπεδο λημμάτων), έστω και αν εκφράζουν την ίδια έννοια (επίπεδο εννοιών).

Αντίθετα, στους πολύ προχωρημένους μαθητές η εικόνα του λεξικού αλλάζει και φαίνεται να ισχύει η υπόθεση της ανεξαρτησίας των δύο λεξικών, αφού η απουσία ή η παρουσία παρεμβalλόμενων λέξεων δεν φαίνεται να ασκεί καμιά επίδραση στο χρόνο και την ακρίβεια των απαντήσεων, είτε πρόκειται για συγγενείς μορφολογικά είτε για σημασιολογικά ισοδύναμες λέξεις. Στους προχωρημένους μαθητές το λεξικό φαίνεται να έχει την ακόλουθη μορφή, όπου κάθε λέξη αποτελεί οντότητα με ευδιάκριτα, καλά αποκρυσταλλωμένα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά, ώστε η επίδραση των παρεμβalλόμενων λέξεων να είναι μηδενική.



Παράγοντες διατήρησης του λεξιλογίου στη μνήμη

Οι έρευνες δείχνουν ότι το πόσο καλά θυμόμαστε μια λέξη εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: α) πόσο βαθιά επεξεργαζόμαστε τη λέξη (Craik & Lockhart, 1972), β) πόσο αξιομνημόνευτη ήταν για μας η πρώτη της εμφάνιση (Bahrick, 1984), γ) πόσο συχνά τη συναντούμε και τη μελετούμε (Bahrick & Phelps, 1987) και δ) από τους συσχετισμούς-συνειρμούς που δημιουργούνται γι' αυτή μέσα μας (Stevick, 1976).

Ο πρώτος παράγοντας σημαίνει πως όσο περισσότερο ενεργοποιούμαστε διανοητικά για να καταλάβουμε τη σημασία μιας λέξης τόσο πιο πολύ εντυπώνεται αυτή στη μνήμη μας. Συνεπώς η επανάληψη λέξεων ως σειρές ήχων συνιστά επεξεργασία χαμηλού επιπέδου, η κατανόηση του πώς εντάσσονται οι λέξεις στη γραμματική δομή της πρότασης συνιστά βαθύτερη επεξεργασία και οδηγεί σε καλύτερη μνήμη, ενώ η κατανόηση της έννοιας της λέξης σε σχέση με το συνολικό νόημα της πρότασης αποτελεί βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας και έχει καλύτερα μνημονικά αποτελέσματα. Από αυτήν την πρώτη παρατήρηση προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Ο καθηγητής οφείλει να παρουσιάζει τις νέες λέξεις μέσα σε προτάσεις ή καλύτερα μέσα σε κείμενα, ώστε ο μαθητής να κινητοποιείται για να αντιληφθεί

το εύρος των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων της λέξης. Επιπλέον, όταν μια λέξη φανερώνεται στο φυσικό της περιβάλλον, το προτασιακό κι ακόμη καλύτερα το υπερπροτασιακό (μέσα σε μια περίοδο λόγου), τότε ο μαθητής αμέσως αντιλαμβάνεται και τις πραγματολογικές συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί η συγκεκριμένη λέξη και τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται. Κάτι τέτοιο σημαίνει, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, πως ο μαθητής αφομοιώνει καλύτερα την καινούρια λέξη. Και αυτό επιτυγχάνεται γιατί ο μαθητής προσλαμβάνει και αναλύει πληροφορίες που αφορούν, πρώτον στη γνώση του γλωσσικού κώδικα ή αλλιώς του συστήματος της γλώσσας και δεύτερον στη χρησιμότητα του κώδικα (usage). Ο όρος «χρησιμότητα» ανταποκρίνεται σε αυτήν καθαυτή την πραγμάτωση του γλωσσικού κώδικα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και αντιδιαστέλλεται με τον όρο «χρήση» του κώδικα (use) που αναφέρεται στις θεωρητικές γνώσεις (τους κανόνες) για τη χρησιμοποίηση του συστήματος (Dendrinos, 1992).

2. Επιβάλλεται η χρήση στη διδασκαλία αυθεντικών κειμένων, αφού μόνο αυτά εξασφαλίζουν την παρουσίαση μιας λέξης σε όλη της τη λειτουργικότητα. (Σχετικά με τη χρησιμότητα των αυθεντικών κειμένων στην κατανόηση των λέξεων βλ. Sinclair, 1990). Όπου αυτό δεν είναι δυνατό (π.χ. αρχάριοι), απαιτείται η χρήση κατασκευασμένων κειμένων που να μη στερούνται φυσικότητας και πραγματολογικής αλήθειας. Με άλλα λόγια απαιτούνται κείμενα που, αν και παράγονται για διδακτικούς στόχους και όχι για να εξυπηρετήσουν μια γνήσια επικοινωνιακή (εξωδιδακτική) ανάγκη, είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσαν να υπάρξουν και να εκφωνηθούν στην καθημερινή μας ζωή, κείμενα που οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας είναι πιθανόν να δημιουργήσουν για να διεκπεραιώσουν ένα μήνυμα. Υπέρ των παραπάνω θέσεών μας συνηγορεί ο Taylor (1983) επισημαίνοντας ότι: οι λέξεις που συνδέονται μεταξύ τους με φυσικότητα σε ένα κείμενο μαθαίνονται πιο εύκολα απ' ό,τι οι λέξεις που δεν συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με άλλες και ότι το λεξιλόγιο μαθαίνεται καλύτερα όταν απαντά με τα συμφραζόμενά του.

Επιπλέον ο Taylor (σ. 103) θεωρεί αναγκαία την επισήμανση από τον καθηγητή του τρόπου με τον οποίο συνδέεται η προς εκμάθηση λέξη με τα συμφραζόμενα τόσο στο συνταγματικό όσο και στον παραδειγματικό άξονα.

Με τα αυθεντικά κείμενα, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν μια κατά το δυνατό πλήρη εικόνα της χρήσης των λέξεων στα φυσικά τους περιβάλλοντα, γιατί τέτοιου είδους κείμενα δείχνουν όχι μόνο την ορθή γραμματικά χρήση των λέξεων αλλά και την κατάλληλη, τη σύμφωνη με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση χρήση τους. Οι όροι στα αγγλικά είναι *grammatical* και *appropriate use* αντίστοιχα (Papaefthymiou-Lytra, 1987). Επιπλέον, όταν τα κείμενα είναι αυθεντικά ή κατασκευασμένα που

μοιάζουν με αυθεντικά, δηλαδή δεν είναι ψεύτικα πραγματολογικά αλλά μπορούν να συμβούν σε αυθεντικές συνομιλίες, τότε επιτελούν επίσης μιαν άλλη σημαντική λειτουργία: τη μύηση των μαθητών με τον καλύτερο τρόπο στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Τα κείμενα τότε κοινωνικοποιούν και αποτελούν διάμεσο του πολιτισμού στους κοινωνούς τους. Ιδιαίτερα, οι παροιμίες, οι ιδιωματισμοί και τα ανέκδοτα είναι στοιχεία που κατεξοχήν κινητοποιούν τον μαθητή και τον μυούν στον πολιτισμό της ξένης γλώσσας.

Ο δεύτερος παράγοντας διατήρησης των νέων λέξεων στη μνήμη είναι η ένταση της εντύπωσης που μας προκαλεί η πρώτη τους παρουσίαση. Όσο μεγαλύτερη εντύπωση μας δημιουργήσει μια λέξη την πρώτη φορά που τη συναντήσαμε τόσο ευκολότερα συγκρατείται στη μνήμη. Ένα παράδειγμα γι' αυτό θα μπορούσε να είναι η ευκολία με την οποία οι μαθητές θυμούνται τις ύβρεις σε μια ξένη γλώσσα, έστω κι αν τις έχουν ακούσει μόνο μια φορά. Από τα παραπάνω συνάγεται πως ο καθηγητής οφείλει να καταστήσει αλησμόνητη την πρώτη εμφάνιση μιας λέξης με όποιον τρόπο μπορεί.

Ο τρίτος παράγοντας που καθορίζει πόσο εύκολα μαθαίνουμε μια λέξη είναι η συχνότητα με την οποία τη συναντούμε. Αντίθετα με την επικρατούσα άποψη ότι ο μαθητής πρέπει να εξασκείται σε κάθε λέξη όσο το δυνατόν συχνότερα μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, η έρευνα των Bahrick & Phelps (1987) έδειξε πως μια λέξη τη θυμάται κανείς καλύτερα, αν τη μελετά κάθε τριάντα μέρες παρά σε πιο συχνά διαστήματα. Σημασία έχει περισσότερο ο τρόπος εξάσκησης παρά η συχνότητα. Αυτό για τη διδακτική πράξη σημαίνει πως ο καθηγητής πρέπει να οργανώσει τις εκ νέου παρουσιάσεις των λέξεων που δίδαξε έτσι ώστε να αφήνει κάπως μακρά χρονικά διαστήματα μεταξύ τους (κοχλιωτή διάταξη της ύλης).

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους συσχετισμούς που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν μεταξύ των λέξεων. Οι συσχετισμοί αυτοί είναι δύο ειδών: γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί. Οι γλωσσικοί συσχετισμοί πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά των λέξεων (ακουστική και γραπτή εικόνα της λέξης, σημασία, παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις, συχνότητα χρήσης) και συνδέουν τις νέες λέξεις με άλλες λέξεις της μητρικής ή της γλώσσας-στόχου. Οι εξωγλωσσικοί συσχετισμοί αφορούν στις συνθήκες κατά τις οποίες διδάσκεται μια λέξη: ένα περιστατικό που συνέβη κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης λέξης, μια λανθασμένη χρήση της που προκάλεσε γέλια στην τάξη, τοπικοί και χρονικοί παράγοντες που περιβάλλουν μια λέξη κατά την εκμάθησή της κ.τ.λ. Κάθε μαθητής δημιουργεί τους δικούς του ιδιαίτερους συσχετισμούς. Έργο του δασκάλου είναι να τον ενθαρρύνει στη δημιουργία τέτοιων συνειρμών και να του υποδείξει τρόπους συσχετισμού των λέξεων, όπως είναι:

Διάφορες μνημονικές τεχνικές, οι οποίες, αν είναι πρακτικές, δεν βλάπτουν ούτε κουράζουν τους μαθητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές: δημιουργία νοητικών συνδέσεων, ομαδοποίηση με βάση τη σημασία, τοποθέτηση της καινούριας λέξης στα συμφραζόμενα, σύνδεση με εικόνες και ήχους, επανάληψη, χρήση της νέας λέξης σε δραστηριότητες (Brown & Payne, 1994). Επίσης, ο Nattinger (1988) επισημαίνει και το σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι σχέσεις συνωνυμίας/αντωνυμίας, η παραγωγή, η σύνθεση και η ετυμολογία στις μνημονικές τεχνικές.

Η δημιουργία εικόνων-σκηνών στις οποίες τοποθετείται/χρησιμοποιείται η καινούρια λέξη. Ο μαθητής, ενθουμούμενος όλη τη σκηνή, θυμάται και τη συγκεκριμένη λέξη. Η τεχνική αυτή στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται *loci* από τον πληθυντικό του λατινικού *locus*, που σημαίνει τόπος (Carter & McCarthy, 1988).

Η χρήση λέξεων-κλειδιών. Οι έρευνες (Merry, 1980) δείχνουν πως όσο πιο παράξενη είναι η λέξη-κλειδί με την οποία συνδέουμε την καινούρια λέξη τόσο πιο αποτελεσματικά την ανακαλούμε στη μνήμη μας. Για παράδειγμα, αν διδάσκουμε τη λέξη «παπαγάλος», ως λέξεις κλειδιά μπορούν να χρησιμεύσουν οι λέξεις «παπάς» και «γάλλος» και οι μαθητές να θυμούνται πως ο παπαγάλος δεν είναι ένας γάλλος ιερωμένος αλλά ένα πουλί, το οποίο μπορούν να φανταστούν ότι μιλάει γαλλικά και φοράει ράσο. Με αυτήν την παράξενη εικόνα η άγνωστη λέξη εντυπώνεται εύκολα στη μνήμη.

Συμπερασματικά, όπως δείχνουν οι προαναφερθείσες έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύονται οι λέξεις στη μνήμη, καλό είναι κατά την οργάνωση της διδασκαλίας να λαμβάνεται μέριμνα για την ανά διαστήματα επανάληψη του λεξιλογίου και την αξιοποίηση οποιουδήποτε στοιχείου δημιουργεί εντυπωσιακούς συνειρμούς στους μαθητές. Επίσης, πράγμα που συχνά παραλείπεται στην πράξη, είναι χρήσιμο να διατίθεται αρκετός χρόνος για τη σύνδεση των νέων λεξικών στοιχείων με κάθε δυνατό τρόπο και σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό) με το ήδη γνωστό λεξιλόγιο αλλά και με τα συμφραζόμενα που τα περιβάλλουν. Άλλωστε η καθημερινή πρακτική δείχνει ότι συχνά οι μαθητές βασίζονται στο συγκείμενο και στη μορφολογική δομή των άγνωστων λέξεων για να βρουν τη σημασία τους.

Επίλογος

Η συνεξέταση των θεωριών κατάκτησης της ξένης γλώσσας, των θεωριών οργάνωσης του λεξικού και των τεσσάρων παραγόντων διατήρησης του λεξιλογίου στη μνήμη δείχνουν ότι:

Για τους μαθητές με μέση επίδοση, όπου η παρεμβολή συγγενών λέξεων διευκολύνει τον συσχετισμό των λέξεων των δύο γλωσσών, ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει τον πρώτο και τον τρίτο παράγοντα αποθήκευσης των λέξεων στη μνήμη, δηλαδή την εις βάθος επεξεργασία της μορφής των νέων λέξεων και τον συσχετισμό του καινούριου λεξιλογίου με συγγενικές μορφικά λέξεις. Επίσης, καλό είναι να καταφύγει και στην μητρική γλώσσα, εάν προσφέρεται για τέτοιου είδους συσχετισμούς, αφού σύμφωνα με τη θεωρία της αντιπαραβολικής ανάλυσης και τις ενδείξεις που έχουν συγκεντρωθεί (Channell, 1988), οι μαθητές εκκινούν από τη γνώση της μητρικής για να κατακτήσουν την ξένη γλώσσα.

Για τους προχωρημένους μαθητές, όπου τα λεξικά των δύο γλωσσών είναι εντελώς ανεξάρτητα, η επιμονή στη μορφολογική ανάλυση των λέξεων και η αναζήτηση παρόμοιων μορφικά λέξεων ίσως να μην είναι τελικά τόσο απαραίτητη διδακτικά, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει τέτοιου είδους σύνδεση (μορφική) μεταξύ των λεξικών των δύο γλωσσών. Ίσως λοιπόν είναι καλύτερα να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στους άλλους δύο παράγοντες, την αξιοσημείωντη παρουσίαση των λέξεων και την συστηματική επανάληψή τους, η αποδοτικότητα των οποίων για όλα τα επίπεδα είναι διαπιστωμένη με μετρήσεις διάρκειας από οκτώ έως και πενήντα χρόνων (Bahrick, 1982· Bahrick & Phelps, 1987). Όσον αφορά στις αναφορές στη μητρική μάλλον περιττεύουν για τους προχωρημένους μαθητές, αφού τα λεξικά των δύο γλωσσών είναι ανεξάρτητα σε αυτό το επίπεδο.

Όσον αφορά στην ανάλυση των λαθών αυτή μάλλον ενδείκνυται και για τα δύο επίπεδα αφού, σύμφωνα με τις θεωρίες κατάκτησης της ξένης γλώσσας, τα λάθη αποτελούν μέρος της διαδικασίας μάθησης όλων των μαθητών. Εάν μάλιστα γίνει μια εντυπωσιακή παρουσίαση/ανάλυση των λανθασμένων σχηματισμών στην τάξη και μια συστηματική επανάληψη των διορθωμένων τύπων (ένας συνδυασμός δηλαδή του δεύτερου και του τρίτου από τους παράγοντες μακρόχρονης διατήρησης των λέξεων στη μνήμη), τα αποτελέσματα φαίνεται ότι θα βελτιστοποιηθούν.

Βιβλιογραφία

- Bahrick, H. P. (1984). Semantic memory in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1), 1-30.
- Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over eight years. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 13 (2), 344-349.
- Brown, C., & Payne, M. E. (1994). Five essential steps of processes in vocabulary learning. *Paper presented at the TESOL Convention*, Baltimore, Md.

- Carter, R., & McCarthy, M. (Ed.) (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London & New York: Longman.
- Channell, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 83-95). London & New York: Longman.
- Craik, F. I. M., & Lockhart R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory record. *Journal of verbal learning and learning behaviour*, 11, 67-84.
- Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N. C. Grivas publications.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kees de Bot, Cox, A., Ralston St., Scaufeli, An., & Weltens, B. (1995). Lexical processing in bilinguals. *Second Language Research*, 11 (1), 1-19.
- Krakowian, B. (1988). Acquisition of Morphology and Syntax. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 42-53.
- Krashen, St. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood, Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Krashen, St. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, C.A.: Laredo Publishing Company.
- Krashen, St. (1994). The input hypothesis and its rivals. In R. Ellis (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Merry, R. (1980). The keyword method and teachers' vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 123-36.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 62-82). London & New York: Longman.
- Papaefthymiou-Lytra, S. (1987). *Language, Language Awareness and English Language Learning*. Athens: The University Press of Athens.
- Schreuder, R., & Weltens, B. (Eds) (1993). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. (Ed.) (1990). *Collins Cobuild English Grammar*. London: Collins.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley Massachusetts: Nebury House.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*. Υπ.Ε.Π.Θ., Παν. Αθηνών.
- Taylor, C. V. (1983). Vocabulary for Education in English. *World Language English*, 2 (2), 100-104.
- www.essex.ac.uk/psychology/experiments/lexical, Lexical Decision Task Experiment on line

Η βιωματική μάθηση στις «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» του Ενιαίου Λυκείου: Μια πρόταση για αποτελεσματική μόρφωση

Βασιλική Μπρίνια, Α.Σ.Ο.Ε.Ε.

Περίληψη

Το έναυσμα για την εφαρμογή της μεθόδου Project (Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία) στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» το οποίο διδάσκεται στην Τεχνολογική Κατεύθυνση της Γ΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου, αποτέλεσε η επιθυμία για μια διδασκαλία με την οποία οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση που έχουν αποκομίσει στη σχολική τάξη με τον εμπειρικό τους κόσμο (σύνδεση θεωρίας και πράξης). Η θεωρητική ενασχόληση με την μέθοδο Project δείχνει ότι η εφαρμογή της στο περιβάλλον του λυκείου μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» γίνεται αποτελεσματικότερη μέσω της εφαρμογής της μεθόδου αυτής και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα και μονιμότερα σε σχέση με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας.

1. Εμπειρική εφαρμογή (Cohen & Manion, 1994) της μεθόδου Project στο μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων»

Προκειμένου να είναι συστηματική η παρουσίαση της εφαρμογής της μεθόδου Project ακολουθείται ο χωρισμός της σε τέσσερα στάδια. Η χρήση των τεσσάρων

Η κ. Βασιλική Μπρίνια είναι Οικονομολόγος Β.Β.Α. - Μ.Β.Α., διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών, αποσπασμένη καθηγήτρια στην Α.Σ.Ο.Ε.Ε.

σταδίων είναι βοηθητική για την οργανωμένη παρουσίαση της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Άλλωστε η σύγχρονη εκδοχή της μεθόδου Project δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο κατά πόσο η ομάδα μπορεί να συνεργαστεί και να πρωτοστατήσει (Μπρίνια, 2005β). Στο πλαίσιο της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας υπάρχουν αρκετές επιλογές αναφορικά με τον αριθμό των σταδίων/φάσεων που διέρχεται η μέθοδος προκειμένου να ολοκληρωθεί: τρία (Helm & Katz, 2002), τέσσερα (Χρυσafiδης, 2003) κ.τ.λ. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η εναλλακτική των τεσσάρων σταδίων, διότι θεωρούμε ότι είναι περισσότερο κατάλληλη για το δεδομένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Carr & Kemmis, 1986) και οργανώνει με τον καλύτερο τρόπο την όλη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου, χωρίς ταυτόχρονα να κάνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να επικεντρώνονται στην αλληλουχία των δράσεων αλλά στις δράσεις αυτές καθ' εαυτές (Μπρίνια, 2005α & 2005γ). Τα στάδια που ακολουθήθηκαν ήταν (Χρυσafiδης, 2003· Μπρίνια, 2005δ):

1.1. Η φάση του προβληματισμού (επιλογής και διερεύνησης του θέματος)

Κατά την φάση αυτή λαμβάνουν χώρα όλες εκείνες οι διαδικασίες που αναφέρονται στον εντοπισμό και τη διερεύνηση του θέματος. Περιλαμβάνονται συζητήσεις, ανταλλαγή απόψεων, τοποθετήσεις επί διαφόρων θεμάτων, ανακοινώσεις και προβληματισμοί. Για το λόγο αυτό θεωρείται και είναι μια φάση επικοινωνιακής σχέσης. Σκοπός της είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν το πρόβλημα ή το θέμα εκείνο το οποίο θα αποτελέσει το αντικείμενο ενασχόλησής τους. Η πρωτοβουλία δίνεται στον μαθητή και ο ρόλος του δασκάλου είναι βοηθητικός και συνεργατικός. Ο καθορισμός του θέματος ενασχόλησης ήταν μια διαδικασία που δεν έγινε μετά από πρωτοβουλία των μαθητών αλλά το θέμα ήταν καθορισμένο από τις επιταγές του Σχολικού Προγράμματος. Παρενθετικά αναφέρεται ότι αυτό βέβαια δεν αποτελεί παράγοντα ανασταλτικό για την ερευνητική μας προσπάθεια, διότι ο τρόπος αυτός επιλογής του θέματος, είναι αποδεκτός εντός των πλαισίων της μεθόδου και συνάδει με τη φιλοσοφία της. Το project δεν σκιαγραφεί κάποια ύλη που πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές και να κατακτηθεί από αυτούς, δεν περιγράφει κάθε είδος μάθησης που συντελείται στην σχολική τάξη, ούτε και έχει απαιτούμενη ύλη για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά, αντίθετα, προσφέρει μια ποικιλία περιεχομένων στα οποία μπορούν να ενταχθούν και οι πιο σημαντικές απαιτήσεις όσον αφορά τη διδακτέα ύλη και τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές (Helm & Katz, 2002, σ. 140).

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θεωρήθηκε ότι, εφόσον το θέμα και ο τρόπος προσφοράς του έχει καθορισθεί άνωθεν (Αναλυτικό Πρόγραμμα), καλό θα ήταν να μην έχει και η επανάληψη της ύλης την προδιαγεγραμμένη πορεία. Εφόσον θα

εξασφαλιζόταν η συναίνεση των μαθητών της τάξης, θα υπήρχε η δυνατότητα για σωστή εφαρμογή και αποδοχή της μεθόδου Project και θα αντισταθμιζόταν η έλλειψη ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή του θέματος δράσης. Για να συναινέσουν όμως σε κάτι οι μαθητές θα πρέπει να το γνωρίζουν. Έτσι, παρουσιάστηκε η θεωρητική πλευρά της μεθόδου Project στην σχολική τάξη. Η παρουσίαση ήταν απλή, κατανοητή και ελκυστική. Ακολούθησε συζήτηση και επίλυση ερωτήσεων των μαθητών. Περαιτέρω δε, προτάθηκε και συμφωνήθηκε να περατωθεί η διδασκαλία της απαιτούμενης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτέας ύλης όπως προβλέπεται από αυτό, προκειμένου να μην υπάρξουν προβλήματα με τη σχολική κοινότητα και τους γονείς και αμέσως μετά να αρχίσει η επανάληψη της ύλης με την εφαρμογή της μεθόδου Project.

1.2. Η φάση του προγραμματισμού των διδακτικών δραστηριοτήτων

Στο πλαίσιο της μεθόδου Project καταβάλλεται προσπάθεια εκ μέρους εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε οι προτάσεις των τελευταίων να μετατραπούν σε διδακτική πράξη (Χρυσάφιδης, 2003, σ. 94). Καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της φάσης αυτής είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την οργάνωση της δράσης. Αντικείμενο της οργανωτικής αυτής προσπάθειας είναι ο προσδιορισμός των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθεί η μαθητική ομάδα στο σύνολό της, αλλά και στις επιμέρους υποομάδες και έμμεσα η προδιαγραφή ενός πλέγματος υποχρεώσεων που θα αναλάβει ο κάθε μαθητής στο πλαίσιο της συνολικής δράσης, των πηγών που θα χρησιμοποιηθούν και του τρόπου πρόσβασης σε αυτές, της οργάνωσης των διδακτικών επισκέψεων από και προς τη σχολική τάξη, των προσώπων που θα βοηθήσουν, ώστε να επιτευχθούν αυτές οι επισκέψεις, του τρόπου ανάθεσης των επιμέρους δραστηριοτήτων κ.τ.λ. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν (Μπρίνια, 2005δ):

A. Προσδιορισμός θεματικών ενοτήτων

Ύστερα από επικοινωνιακές διαδικασίες, από κοινού με τους μαθητές δημιουργήθηκε ένας θεματικός ιστός, με το θέμα στο κέντρο και ακτινωτά ταξινομημένες σε διακλαδώσεις τις πτυχές που προσδιορίστηκαν με τον καταγισμό ιδεών (brain storming).

B. Συγκρότηση Ομάδων

Η συγκρότηση των ομάδων ήταν ανομοιογενής ως προς τα χαρακτηριστικά των μελών τους (ικανότητες, ενδιαφέροντα κ.τ.λ.) και η σύνθεσή τους παρέμεινε σταθερή για όσο χρονικό διάστημα διήρκεσε η έρευνα με σκοπό να αναπτυχθούν δεσμοί μεταξύ των μελών (Ματσαγούρας, 2002) τα οποία έπρεπε να μάθουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Γ. Κατανομή των θεμάτων στις ομάδες και καταγραφή ιδεών για δραστηριότητες

Αφού συγκροτήθηκαν οι ομάδες της τάξης, τα μέλη τους επέλεξαν από το σχετικό θεματικό ιστό που αναφέρθηκε ανωτέρω, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τα θέματα με τα οποία ήθελαν να ασχοληθούν.

Κάθε ομάδα ανέφερε κάποιες αρχικές ιδέες για την επεξεργασία του θέματός της. Συζητήθηκε και αποφασίστηκε από την ολομέλεια ότι στην έρευνα κάθε ομάδας θα εφαρμοζόταν το σχήμα (Halsey, 1972): α) Ερώτημα ή υπόθεση, β) Διερεύνηση με συλλογή και διασταύρωση στοιχείων και γ) Σύνθεση και συμπεράσματα.

Δ. Επαναπροσδιορισμός των στόχων

Οι ομάδες επανεξέτασαν τους αρχικούς τους στόχους. Η πρώτη ομάδα είχε την ιδέα να εξετάσει ως case study την Εθνική Τράπεζα της Ελλάδας ως προς τα υποθέματα που είχε αναλάβει, η δεύτερη ομάδα την εταιρεία «Ελληνικά Πετρέλαια Α.Ε.» και η τρίτη ομάδα σκέφτηκε να μελετήσει την εταιρεία «GOODY'S Α.Ε.».

1.3. Η φάση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων

Στο πλαίσιο της φάσης αυτής το project κορυφώνεται. Οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που είχαν σχεδιάσει, να φέρουν στις ομάδες τους και στην ολομέλεια ό,τι υλικό κατόρθωσαν να συγκεντρώσουν, να το επεξεργασθούν και να το ταξινομήσουν και τέλος να εκτιμήσουν την αξία της γνώσης που αποκόμισαν από όλη αυτή τη μορφωτική περιπέτεια στην οποία συμμετείχαν (Μπρίνια, 2005β).

Συγκεκριμένα, η ολομέλεια πραγματοποίησε εκπαιδευτική επίσκεψη στην εταιρεία 3E (COCA-COLA HELLAS). Τη διοργάνωση της επίσκεψης είχε αναλάβει από τη δεύτερη φάση της μεθόδου η δεύτερη ομάδα. Η δε εταιρεία «COLGATE-PALMOLIVE Α.Β.Ε.Ε.» δέχτηκε να επισκεφτούν το σχολείο δύο στελέχη της, η Διευθύντρια Ανθρώπινου Δυναμικού και ο Product Manager της εταιρείας, προκειμένου να παρουσιάσουν το management της εταιρείας και να έχουν ανοιχτή συζήτηση με τους μαθητές της τάξης. Τη διοργάνωση της επίσκεψης είχε αναλάβει από τη δεύτερη φάση της μεθόδου η τρίτη ομάδα. Τέλος, η πρώτη ομάδα πραγματοποίησε επίσκεψη στο κεντρικό κατάστημα της Εθνικής Τράπεζας στον Πειραιά και πήρε συνέντευξη από το διευθυντή του καταστήματος. Σημειώνεται ότι καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές ρωτούσαν τους ειδικούς των εταιρειών με τους οποίους είχαν επικοινωνία σχετικά με τα θέματα των εργασιών τους. Τέλος, συμφωνήθηκε από την ολομέλεια να γίνει μια εργασία από κάθε ομάδα, η οποία θα παρουσιαζόταν σε μια ημερίδα που θα διοργανωνόταν στο σχολείο με θέμα «Βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». Έτσι, πραγματοποιήθηκε συνάντηση της ολομέλειας στο εργαστήριο της Πληροφορικής με τη συμμετοχή της καθηγήτριας της Πληροφορικής προκειμένου αφενός να επιλεγεί το υλικό της παρουσίασης για τις εργασίες των

μαθητών και αφετέρου να συζητηθεί ο τρόπος της παρουσίασης των εργασιών των μαθητών κατά τη διάρκεια της ημερίδας.

1.4. Φάση της αξιολόγησης

Για τη συγκεκριμένη αυτή φάση διατέθηκε μια ξεχωριστή ημέρα μετά το πέρας των παρουσιάσεων των μαθητών. Στο πλαίσιο της οι μαθητές κλήθηκαν να εκτιμήσουν την αξία των αποτελεσμάτων που είχε η δουλειά τους, να εξετάσουν την επίτευξη ή μη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί και γενικά να διατυπώσουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της όλης μορφωτικής διαδικασίας.

Η σχετική συζήτηση κατέληξε στις ακόλουθες διαπιστώσεις (Μπρίνια, 2005δ):

A) Τα θετικά σημεία σύμφωνα με τους μαθητές ήταν:

Το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν καλύτερο απ' ό,τι ανέμεναν αρχικά, με προεκτάσεις που δεν είχαν καν υποψιασθεί.

Βασικό πλεονέκτημα της όλης διαδικασίας ήταν η συμμετοχή όλων των παιδιών και η δυνατότητα ενασχόλησής τους με τη δραστηριότητα που επιθυμούσαν περισσότερο.

Θεώρησαν ότι όλοι οι αρχικοί στόχοι επιτεύχθηκαν, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό.

B) Τα αρνητικά σημεία σύμφωνα με τους μαθητές ήταν:

Θεώρησαν ότι αναγκάστηκαν να αναθεωρήσουν τα σχέδιά τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις τους.

Εξέφρασαν την πικρία τους για την έλλειψη ανταπόκρισης από την πλειονότητα των επιχειρήσεων στις οποίες απηύθυναν προσκλήσεις ενδιαφέροντος, παρ' ότι διέθεσαν αρκετό από το χρόνο τους σε αυτή τη δράση, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις απαιτήσεις των άλλων σχολικών μαθημάτων.

Εξέφρασαν, τέλος, τον προβληματισμό τους για την αρνητική στάση άλλων καθηγητών τους.

Διαπιστώθηκαν μετά τη συνεργασία με τους μαθητές από την εκπαιδευτικό-ερευνητριά στο πλαίσιο της «έρευνας-δράσης» (Cohen & Manion, 1994) τα ακόλουθα:

Οι μαθητές διακατέχονταν από ένα εποικοδομητικό άγχος που δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα της δράσης τους, αλλά αντίθετα τους κινητοποίησε προς την κατεύθυνση της περάτωσής της.

Τα παιδιά είχαν μια σωστή και ξεκάθαρη εικόνα για το τι συνέβη κατά τη διάρκεια της ερευνητικής τους προσπάθειας και ήταν σε θέση να δώσουν τους βασικούς της άξονες.

Όλα τα παιδιά είδαν ως θετική την ενασχόλησή τους με τη μέθοδο Project, αν και ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν αρκετά στην αρχή.

Οι μαθητές βίωσαν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος και ήταν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν. Οι στόχοι που τέθηκαν και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν σε μεγάλο βαθμό ανάλογες των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ιδιαίτερα, χάρηκαν τις συναντήσεις συνεργασίας μέσα στην ομάδα τους, αλλά και την προετοιμασία των σχεδίων εργασίας.

Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος με τη μέθοδο Project, έδωσε στους μαθητές μια καλύτερη ιδέα της οργάνωσης μιας επιχείρησης.

Τα παιδιά χρειάζονταν να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο προκειμένου να μην αισθάνονται πιεσμένα και να μπορέσουν να ολοκληρώσουν με άνεση το έργο που είχαν αναλάβει (ο «βραχνάς» της ύλης).

Οι μαθητές διαπίστωσαν κατά τη διάρκεια του project ότι απαιτείται πρακτική εξάσκηση για την κατανόηση του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων».

Οι μαθητές, τέλος, διατύπωσαν την επιθυμία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να διδαχθούν το μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με μια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας, η οποία θα μετέτρεπε το μάθημα σε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία. Η ανάγκη αυτή των μαθητών ήταν τόσο έντονη που ακόμη και ο στόχος της υψηλής βαθμολογίας εκπληρώθηκε για τους μαθητές που ακολούθησαν την μέθοδο Project, αφού στις Πανελλαδικές Εξετάσεις πέτυχαν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν ακολούθησαν την μέθοδο Project, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Μπρίνια, 2005δ).

Πίνακας 1 Αποδόσεις στις Πανελλαδικές Εξετάσεις του έτους 2004 των μαθητών που διδάχτηκαν με τη μέθοδο Project έναντι των μαθητών των 4 λυκείων που διδάχτηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ($\alpha < 0.05$)

	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>Εύρος</i>	<i>P-value</i>
Μαθητές μεθόδου Project	14.1	9.9	18.6	8.7	
(X1) Λύκειο	10.0	2.8	19.1	16.3	0.001*
(X2) Λύκειο	11.8	5.1	20	14.9	0.049*
(X3) Λύκειο	9.6	4.8	19.1	14.3	0.001*
(X4) Λύκειο	9.1	4.2	19.1	14.9	<0.001*

Οι μαθητές ακολουθώντας την μέθοδο Project, έδειξαν ενδιαφέρον για το ίδιο το αγαθό, δηλαδή τη γνώση και τη διαδικασία απόκτησής της, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα χαμηλή διασπορά βαθμολογίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα, σε σύγκριση με τη βαθμολογία των μαθητών των άλλων λυκείων που παρακολούθησαν το μάθημα με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Αυτό επιτεύχθηκε χωρίς να αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών το ρηχό ανταγωνιστικό κλίμα που συναντάει κανείς στις κατευθύνσεις της Γ΄ Λυκείου. Η πανελλαδική αξιολόγηση «σαν αντικειμενική μαρτυρία επίδοσης», η οποία συνδέεται με μια πίστη στην αυθεντία του αντικειμενικού αξιολογητή των Πανελλαδικών Εξετάσεων, έδειξε ότι οι μαθητές που εφάρμοσαν την μέθοδο Project πέτυχαν τόσο τον μορφωτικό στόχο του μαθήματος, ενώ ταυτόχρονα πέτυχαν και ποιοτικούς στόχους, όπως π.χ. έμαθαν την ομαδική συνεργασία, να είναι υπεύθυνοι, να πειραματίζονται, να ερευνούν, να κρίνουν, να νιώθουν αυτοπεποίθηση κ.τ.λ. (Μπρίνια, 2005δ).

2. Ανακεφαλαίωση - Συμπεράσματα

Φρονούμε ότι απαραίτητο στοιχείο κάθε ερευνητικής προσπάθειας πρέπει να είναι ο έλεγχος. Κάθε φάση της πρέπει να ελέγχεται προκειμένου να διαπιστωθεί ότι δεν έχει παρεκκλίνει από τον αρχικό στόχο ή ότι διατηρεί τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία ξεκίνησε.

Φτάνοντας στην τελική φάση, καλούμαστε να κάνουμε τον απαραίτητο έλεγχο θέτοντας ένα βασικό ερώτημα: *«Ήταν τελικά Project η όλη εργασία και διαδικασία που περιγράψαμε ανωτέρω;»*. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι καταφατική. Πράγματι, η διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω είναι Project, διότι ικανοποιήθηκαν όλα τα κριτήρια βάσει των οποίων μια διδακτική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως Project (Χρυσσαφίδης, 2003, σ. 59-86). Συγκεκριμένα:

Τηρήθηκαν όλες οι φάσεις της μεθόδου.

Τηρήθηκαν όλες οι αρχές της μεθόδου: Στην παρούσα περίπτωση διαπιστώθηκε ότι:

A. Έγινε σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και του διδασκτέου με την καθημερινή ζωή: Από την επεξεργασία των ενοτήτων και των υπο-ενοτήτων με τις οποίες ασχολήθηκαν, οι μαθητές κατάλαβαν ότι τα βασικά ζητήματα που τους απασχόλησαν στο σχολείο στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» θα τους απασχολούσαν και μετέπειτα στην επαγγελματική τους ζωή και είδαν τους τρόπους και τις διαδικασίες που απαιτούνται για να εφαρμοστούν στην

πράξη αυτά που θεωρητικά μάθαιναν στα βιβλία τους, μιλούσαν με επαγγελματίες του κλάδου τους κ.τ.λ.

Β. Υπήρξε ενεργός συμμετοχή των μαθητών: Όλες οι ενέργειες στη διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε έγιναν από τους μαθητές: εκείνοι έκλειναν τα ραντεβού για τις συναντήσεις με τα στελέχη επιχειρήσεων, εκείνοι καθόριζαν τον τρόπο δουλειάς τους, εκείνοι έφτιαζαν την ιστοσελίδα τους, έκαναν την παρουσίασή τους κ.τ.λ.

Γ. Καλλιεργήθηκε η δημιουργική σκέψη και επιτεύχθηκε η δημιουργική μάθηση: Τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με την ως άνω περιγραφόμενη διαδικασία κατόρθωσαν να αποκτήσουν μια δεξιότητα η οποία θα τους φανεί χρήσιμη στη μετασχολική ζωή τους: έμαθαν πώς να μαθαίνουν και μάλιστα σε ένα κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό, χωρίς να αναβιώνουν στερεότυπες και στείρες καταστάσεις και συνθήκες, αλλά αφήνοντας όλο τον εαυτό τους να συμμετέχει σε αυτό που έκαναν (Learning by doing). Αισθάνθηκαν σκεπτόμενα όντα των οποίων ο λόγος και η σκέψη δεν περνούσαν απαρατήρητα, βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) και απέκτησαν την ικανότητα να προβληματίζονται και ως άτομα και ως ομάδα, να διερευνούν και να ελέγχουν υποθέσεις, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και τέλος να επιλύουν προβλήματα.

Δ. Δόθηκε έμφαση στη συνεργατικότητα: Το μάθημα μέσα από τη διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε και περιγράφηκε ανωτέρω έλαβε μια κοινωνική διάσταση. Η τάξη δεν απαρτιζόταν πλέον από έναν απλό αριθμό μαθητών, αλλά από μαθητές που επικοινωνούσαν μεταξύ τους, αλληλεπιδρούσαν συμφωνώντας ή διαφωνώντας και συνεργάζονταν για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός δεν είχε θέση στην εργασία τους, διότι δεν είχε τίποτε να τους προσφέρει πέρα από καθυστερήσεις και δυσκολίες καθώς θα παρακώλυε το τελικό αποτέλεσμα. Αντίθετα η ομαδικότητα και η κοινή δράση θα τους διευκόλυνε απεριόριστα, καθώς τους έδινε τη δυνατότητα να προχωρήσουν και να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν σε μια κοινή προσπάθεια ή υπήρχαν περιπτώσεις που η ομάδα μοίραζε τη δράση της με βάση τα επιμέρους ενδιαφέροντα και τις επιμέρους ενότητες που έπρεπε να διαπραγματευθεί. Έτσι, αναπτύχθηκαν πολλά στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι η μέθοδος Project προσφέρει πολλές δυνατότητες για επεξεργασία και εμπάθυνση σε ενιαιοποιημένες γνώσεις, αλλά και για κάλυψη γνωστικών κενών. Με αυτή την έννοια προσφέρεται και για την αντιμετώπιση του όγκου της διδακτέας ύλης. Επομένως, προτείνεται η ένταξή της τόσο στο Αναλυτικό

όσο και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Λυκείου, προκειμένου η σχολική αυτή βαθμίδα της εκπαίδευσης να αποτελέσει όχι απλά ένα μεταβατικό στάδιο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ένα σκαλί για τη μεταπήδηση του κάθε μαθητή σε αυτή, αλλά ένα ουσιαστικό κομμάτι της σχολικής ζωής του κάθε εφήβου της χώρας μας με μακροχρόνια οφέλη για τον ίδιο και την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halsey, A. H. (Ed.) (1972). *Educational Priority: Volume 1*. London: The Falmer Press.
- Helm, H., & Katz L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση, Μικροί ερευνητές*. Κ. Χρυσοφίδης, & Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπρίνια, Β. (2005α). Η εφαρμογή της μεθόδου Project στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». *Νέα Παιδεία*, 115, 95-102.
- Μπρίνια, Β. (2005β). Οι δυνατότητες εφαρμογής της μεθόδου Project στο Λύκειο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 97, σ. 30-32.
- Μπρίνια, Β. (2005γ). Οι δυνατότητες εφαρμογής της μεθόδου Project στο μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». *Τα εκπαιδευτικά*, 77-78, 210-217.
- Μπρίνια, Β. (2005δ). *Η μέθοδος Project στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιοματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Ιωάννης Τομπούλογλου, 24^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής εξετάστηκαν τελευταία με βάση τόσο την ικανότητα (μάθηση – επίδοση) όσο και το σθένος (προσέγγιση – αποφυγή) των στόχων. Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές και μαθήτριες (n=1288) της ΣΤ' Δημοτικού, της Β' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου στη Θεσσαλονίκη, ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης πέντε στόχων επίτευξης. Οι στόχοι είναι η «προσέγγιση της μάθησης», η «αποφυγή της μάθησης», η «προσέγγιση της επίδοσης», η «αποφυγή της επίδοσης» και η «κοινωνική αποδοχή». Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η σχέση των στόχων με συγκεκριμένες σημαντικές μεταβλητές όπως η παρακίνηση, το κλίμα παρακίνησης, ο φόβος της αποτυχίας και η συχνότητα της άσκησης.

Λέξεις κλειδιά: παρακίνηση, φόβος αποτυχίας, συχνότητα άσκησης

Οι προσανατολισμοί των στόχων

Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνθήκες επίτευξης όπως του σχολείου, ερευνήθηκε ιδιαίτερα με τη θεωρία προσανατολισμού των στόχων (Nicholls, 1989· Ames, 1992·

Ο κ. Ιωάννης Τομπούλογλου είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στο 24^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης με μεταπτυχιακό τίτλο στη φυσική αγωγή.

Ο κ. Αθανάσιος Παπαϊωάννου είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Duda & Nicholls, 1992· Duda, 1996). Με βάση τη θεωρία αυτή τα παιδιά, σε χώρους επίτευξης όπως τα σπορ και η φυσική αγωγή, μετά τα έντεκα χρόνια έχουν πλήρως αναπτυγμένους δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν τις ικανότητές τους. Στον πρώτο από αυτούς, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation) ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation), η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους και τον κατατάσσουν ανάλογα. Στο δεύτερο, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation) ή προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation), η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση.

Μεταγενέστερη ερευνητική δραστηριότητα πάνω στην θεωρία των στόχων επίτευξης έδειξε ότι πιθανόν οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα να μην είναι μόνο οι δύο στόχοι που αναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, εργασίες του Elliot και των συνεργατών του (Elliot & Harackiewicz, 1996· Elliot & Church, 1997) δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στο εγώ/επίδοση θα πρέπει να χωριστεί σε δύο διαφορετικούς στόχους: το στόχο προσέγγισης της επίδοσης και το στόχο αποφυγής της επίδοσης. Ο πρώτος εκφράζει την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι, ενώ ο δεύτερος την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης λόγω χαμηλής απόδοσης.

Παλαιότερες όμως (Maehr & Nicholls, 1980), αλλά και σύγχρονες έρευνες (Hayashi, 1996), επιβεβαίωσαν και τη σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής στην ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη. Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής προδιαθέτει το άτομο να προσπαθήσει γιατί έτσι κερδίζει την αποδοχή των άλλων. Ο στόχος αυτός δείχνει να σχετίζεται θετικά με τους άλλους τρεις προσανατολισμούς των στόχων και ιδίως με την εσωτερική παρακίνηση (Μυλώσης, 2000).

Τέλος, παρατηρήθηκε πρόσφατα μια τάση διαχωρισμού και του προσανατολισμού στη μάθηση/βελτίωση σε δύο διαφορετικούς στόχους: το στόχο προσέγγισης της μάθησης (mastery-approach) και το στόχο αποφυγής της μάθησης (mastery-avoidance) (Elliot & Thrash, 2001· Conroy et al., 2003). Ο στόχος αποφυγής της μάθησης αναφέρεται στην ανησυχία του ατόμου ότι δε θα πετύχει προηγούμενες επιδόσεις του ή δε θα τα καταφέρει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες. Έτσι προέκυψε το νέο μοντέλο 2X2 των τεσσάρων στόχων προσέγγισης και αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης, την σκοπιμότητα του οποίου εξέτασαν οι Elliot και McCregor (2001) και υποστήριξαν ότι παρέχει πολύ καλή διεξοδική κάλυψη του περιεχομένου των στόχων στο περιβάλλον της επίτευξης.

Σε συνδυασμό όλων των παραπάνω, αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης και των πέντε γνωστών προσανατολισμών (δηλαδή δύο στόχων προσέγγισης, δύο

στόχων αποφυγής και το στόχο κοινωνικής αποδοχής). Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές και μαθήτριες της Θεσσαλονίκης, επιβεβαιώθηκε τόσο η εσωτερική δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου όσο και η εξωτερική δομική εγκυρότητα στο πλέγμα των σχέσεων των στόχων με το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα της άσκησης (Papaioannou & Tombouloglou, 2005).

Φόβος αποτυχίας και συχνότητα άσκησης

Ο φόβος της αποτυχίας (fear of failure) συχνά αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να εμποδίσει τους ανθρώπους να προσπαθήσουν για να φθάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Οι συνέπειες του φόβου αυτού μπορεί να διαφέρουν όταν η δομή του φόβου σχετίζεται με προβλήματα επίτευξης, πνευματικής και σωματικής υγείας, αλλά και ηθικής ανάπτυξης. Οι πέντε αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας περιέχουν την εμπειρία της αμηχανίας και της ντροπής, την υποτίμηση και μείωση του αυτοσυναισθήματος, την ανασφάλεια ενός αβέβαιου μέλλοντος, την εξασθένιση του ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και την απογοήτευση των σημαντικών άλλων (Conroy et al., 2002).

Η συχνότητα της άσκησης καθορίζεται από το πόσες φορές συμμετέχουν τα άτομα σε αθλητικές ή άλλες δραστηριότητες άσκησης σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε μήνα). Η εξέταση του παράγοντα αυτού παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον γιατί δηλώνει την έκφραση συγκεκριμένης αγωνιστικής συμπεριφοράς και τρόπου ζωής των ανθρώπων.

Παρακίνηση και κλίμα παρακίνησης

Η παρακίνηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, γι' αυτό η καλή κατανόηση της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο, μπορεί να δώσει την απαραίτητη γνώση για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρακίνηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια και μπορεί να εμφανιστεί με τρεις διαφορετικές μορφές, εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) αναφέρεται στην ευχαρίστηση και ικανοποίηση που βιώνει ένα άτομο από την ενασχόλησή του με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) συνδέεται με το αποτέλεσμα της δραστηριότητας (νίκη, βραβείο, έπαινος, αποφυγή τιμωρίας κ.τ.λ.) και λαμβάνει χώρα όταν μια δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Η έλλειψη παρακίνησης (amotivation) χαρακτηρίζει τις καταστάσεις στις οποίες το

άτομο συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και δεν βρίσκει κανένα λόγο για να συνεχίσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Οι περισσότερες μελέτες διαχωρίζουν την εσωτερική παρακίνηση στην παρακίνηση για μάθηση, επίτευξη και διέγερση, όπως και την εξωτερική παρακίνηση στις ανεξάρτητες μορφές της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, της εσωτερικής πίεσης και της εξωτερικής ρύθμισης (Deci & Ryan, 1985· Pelletier et al., 1995). Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αναφέρεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν, όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τις ενέργειες ως σημαντικές για τους προσωπικούς στόχους ή αξίες (π.χ. προαγωγή της υγείας, κοινωνικές επαφές). Η εσωτερική πίεση αναφέρεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν όταν τα άτομα ενεργούν πιέζοντας τον εαυτό τους από ενοχές ή ανησυχία (π.χ. κάποιος αθλείται γιατί πρέπει να είναι σε φόρμα). Η εξωτερική ρύθμιση αναφέρεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν για την απόκτηση αμοιβών, βραβείων κ.τ.λ. Οι Ryan και Deci (2000) υποστήριξαν ότι όλοι οι τύποι της παρακίνησης ταξινομούνται σ' ένα συνεχή άξονα όπου ο βαθμός αυτοκαθορισμού (βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεών του) μειώνεται προοδευτικά από την εσωτερική παρακίνηση προς την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης.

Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων από τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής στους στόχους αυτούς και με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί στη σχολική τάξη. Η σταδιακή και δραματική μείωση του ενδιαφέροντος για τη φυσική αγωγή με την αύξηση της ηλικίας από το δημοτικό στο λύκειο, σχετίζεται άμεσα με τη μείωση της έμφασης των καθηγητών στη δουλειά και τη βελτίωση, στο διάστημα αυτό (Corbin & Pangrazi, 1992· Papaioannou et al., 2004). Επιπλέον, μακρόχρονες ερευνητικές παρεμβάσεις έδειξαν ότι η έμφαση του καθηγητή στη μάθηση και την προσωπική βελτίωση, οδηγεί τους μαθητές στην υιοθέτηση του προσανατολισμού στη μάθηση με σύγχρονη μείωση του προσανατολισμού της ενίσχυσης του εγώ και αύξηση του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας και της συμμετοχής στο μάθημα (Papaioannou et al., 2002).

Στο πλαίσιο της επιβεβαίωσης της εξωτερικής δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου των πέντε στόχων επίτευξης, διερευνήθηκαν οι συσχετισμοί των στόχων με την παρακίνηση, το φόβο αποτυχίας, τη συχνότητα άσκησης και την αντίληψη της έμφασης του γυμναστή στους στόχους. Το όργανο (ερωτηματολόγιο) αυτό συμβάλλει στην ανίχνευση μαθητών με διαφορετικούς στόχους μάθησης και επίδοσης. Ακόμη η κατανόηση των σχέσεων αυτών βοηθά τους εκπαιδευτικούς τόσο στη βελτίωση του προγραμματισμού του μαθήματος όσο και στην επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς έναντι των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που αποφεύγουν τη μάθηση. Επιπλέον, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας

για τη σχέση των στόχων με την εσωτερική/εξωτερική παρακίνηση και τους άλλους παράγοντες.

Μεθοδολογία

Δείγμα - Διαδικασία της μέτρησης

Το δείγμα της έρευνας (N=1288) αποτέλεσαν μαθητές (615) και μαθήτριες (673) του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης που συμμετείχαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία με τη μέθοδο της λοταρίας ανά δήμο ή περιοχή, έτσι ώστε να αντιπροσωπευθούν όσο το δυνατό περισσότερες περιοχές της Ανατολικής (N=652) και Δυτικής (N=636) Θεσσαλονίκης. Εξασφαλίστηκε τόσο η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ε.Τ.Ε.Τ. 8/2004) και η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υπ.Ε.Π.Θ., όσο και η σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Από το σύνολο των μαθητών, οι 444 ανήκαν στην Α' Λυκείου, οι 420 στη Β' Γυμνασίου και οι 424 στη ΣΤ' Δημοτικού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 29 σχολεία και συμπεριέλαβε 65 τμήματα στα οποία δίδασκαν 29 καθηγητές φυσικής αγωγής. Κάθε καθηγητής δίδασκε σε δύο ή τρία τμήματα του σχολείου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, που δεν ήταν η ώρα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και με την ανάλογη ηρεμία και ησυχία που απαιτούνταν. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συντάχτηκαν ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Πριν την τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε μαθητές (N=293), που αποκλείστηκαν από την κυρίως έρευνα.

1. Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Papaioannou & Tombouloglou, 2005) που διαμορφώθηκε πάνω σε προηγούμενα όργανα μέτρησης (Elliot & McGregor, 2001· Papaioannou et al., 2002) και περιελάμβανε 31 ερωτήσεις. Οι πέντε παράγοντες του είναι η «κοινωνική αποδοχή» (6 θέματα), η «προσέγγιση της επίδοσης» (6 θέματα), η «αποφυγή της επίδοσης» (6 θέματα), η «προσέγγιση της μάθησης» (6 θέματα) και η «αποφυγή της μάθησης» (7 θέματα). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος, 2=διαφωνώ και 1=διαφωνώ απόλυτα). Μερικά από τα θέματα ήταν: Νιώθω υπέροχα όταν είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει μια άσκηση (ενίσχυση του εγώ), συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες (προστασία του εγώ), είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα (προσέγγιση της μάθησης), φοβάμαι ότι μπορεί να μην αποδώσω τόσο καλά όσο πραγματικά μπορώ (αποφυγή της μάθησης), μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός (κοινωνική αποδοχή).

2. Ερωτηματολόγιο των τύπων της παρακίνησης

Χρησιμοποιήθηκε το Sport Motivation Scale (SMS) των Pelletier et al., 1995. Η κλίμακα περιέλαβε 30 ερωτήσεις. Από αυτές 14 αναφέρονται στην εσωτερική παρακίνηση για εμπειρία, απόδοση, μάθηση και ολοκλήρωση, 12 αναφέρονται στην εξωτερική παρακίνηση από ανάγκη κοινωνικής επαφής, εσωτερικές πιέσεις και εξωτερικές ρυθμίσεις και 4 αφορούν την έλλειψη παρακίνησης. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία επταβάθμια κλίμακα (7=ανταποκρίνεται ακριβώς έως 1=δεν ανταποκρίνεται καθόλου).

3. Ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους

Για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη ερωτήσεις από τους πρώτους παράγοντες του ερωτηματολογίου Learning and Performance Orientations in Physical Education (LAPOPECQ) (Papaioannou, 1994), καθώς κι από το ερωτηματολόγιο των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis, (2002). Οι απαντήσεις δίνονταν όπως με το πρώτο ερωτηματολόγιο. Μερικά θέματα είναι: ενθαρρύνει τους μαθητές να παίζουν καλύτερα απ' ό,τι οι άλλοι (ενίσχυση του εγώ), συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου (προστασία του εγώ), με κάνει να ανησυχώ μήπως δεν μπορώ να μάθω όσα διδασκόμαστε (αποφυγή της μάθησης), προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις (προσέγγιση της μάθησης), αρέσει στον γυμναστή μου να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων (κοινωνική αποδοχή).

4. Ερωτηματολόγιο του φόβου της αποτυχίας

Για τη μέτρηση του φόβου της αποτυχίας χρησιμοποιήθηκαν πέντε θέματα από το ερωτηματολόγιο Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI-S). Τα πέντε αυτά θέματα κρίθηκαν ως τα πιο αντιπροσωπευτικά για τη δημιουργία μιας μικρής φόρμας μέτρησης του γενικού φόβου της αποτυχίας (Congroy et al., 2002). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπως στα ερωτηματολόγια 1 και 3).

5. Συχνότητα άσκησης

Η συμμετοχή στην έντονη άθληση κατά την εξωσχολική δραστηριότητα εκφράστηκε με δύο ερωτήματα αναφορικά με το πόσες φορές γυμνάστηκε ο μαθητής τον προηγούμενο μήνα και το προηγούμενο τρίμηνο (κατά μέσο όρο το μήνα). Οι απαντήσεις βαθμολογούνταν με τιμές από 0 (καμία) έως 5 (πάνω από 20 φορές).

Σχεδιασμός της έρευνας- στατιστική ανάλυση

Η εσωτερική δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων επιβεβαιώθηκαν με την παραγοντική ανάλυση και το συντελεστή α του Cronbach

αντίστοιχα (Papaioannou & Tombouloglou, 2005). Η δύναμη καθώς και η φύση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών μελετήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson, ενώ η εξέταση τυχόν διαφορών μεταξύ των τάξεων έγινε με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA) σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .001$. Λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος ιδιαίτερα χαμηλές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές κι έτσι αναφέρονται συσχετίσεις όπου ο συντελεστής Pearson είναι μεγαλύτερος του .17, αφού σε αυτές τις περιπτώσεις ερμηνεύεται τουλάχιστο το 3% της κοινής διακύμανσης μεταξύ δύο μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Σχέσεις των στόχων με την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, ο στόχος προσέγγισης της μάθησης εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση και χαμηλότερη με την εσωτερική πίεση. Όπως αναμενόταν, ο στόχος αυτός είχε αρνητική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης και την εξωτερική ρύθμιση, ενώ αντίθετως, ο στόχος «αποφυγή της μάθησης» εμφάνισε μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την έλλειψη παρακίνησης. Ο στόχος αποφυγής της επίδοσης παρουσίασε θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης, ενώ ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής είχε μια μέση θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση και εσωτερική πίεση.

Σχέσεις των στόχων με τις αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στους στόχους

Οι προσανατολισμοί των στόχων που υιοθετούν οι μαθητές εμφανίζουν μεσαίες και υψηλές θετικές συσχετίσεις με τις αντίστοιχες αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στους στόχους αυτούς (πίνακας 2). Επιπλέον, είναι προφανές ότι η αντίληψη της έμφασης στους στόχους αποφυγής παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την υιοθέτηση του στόχου της μάθησης, ενώ η αντίληψη της έμφασης στο στόχο της κοινωνικής αποδοχής ενισχύει, παράλληλα, και την υιοθέτηση των στόχων προσέγγισης της μάθησης και της επίδοσης.

Σχέσεις των στόχων με το φόβο αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης

Για να εξετασθεί ποιοι στόχοι συνεισφέρουν στην ερμηνεία του φόβου αποτυχίας χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το φόβο αποτυχίας και ανεξάρτητες μεταβλητές τους 5 στόχους. Προέκυψε ότι οι στόχοι ερμήνευαν το 32% της συνολικής διακύμανσης του φόβου αποτυχίας ($F = 101.55$, $p < .001$). Οι στόχοι (εκτός από την προσέγγιση στη μάθηση) συμμετείχαν με θετικό τρόπο στην ερμηνεία της διακύμανσης του φόβου αποτυχίας. Όπως προκύπτει από τις

σταθμισμένες τιμές beta (πίνακας 3), ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία του φόβου αποτυχίας είχαν οι δύο στόχοι αποφυγής.

Από την ανάλυση παλινδρόμησης της συχνότητας άσκησης στους πέντε στόχους προέκυψε ότι το ποσοστό ερμηνείας της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν 15% το οποίο ήταν στατιστικά σημαντικό ($F = 38.22, p < .001$). Το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της συχνότητας άσκησης ερμηνεύτηκε από το στόχο προσέγγιση στη μάθηση που συσχετιζόταν θετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή. Χαμηλή θετική σχέση με τη συχνότητα άσκησης είχαν και οι στόχοι προσέγγιση της επίδοσης και κοινωνική αποδοχή, όμως η συμβολή τους στην ερμηνεία της συχνότητας άσκησης ήταν μικρότερη. Μικρή αλλά αρνητική ήταν η συνεισφορά του στόχου αποφυγή επίδοσης στην ερμηνεία της συχνότητας άσκησης (πίνακας 3).

Διαφορές των τριών σχολικών τάξεων στην υιοθέτηση των στόχων και στην παρακίνηση

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης και εν συνεχεία από ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης, επιβεβαιώθηκε η στατιστικά σημαντική επίδραση της σχολικής τάξης στην προσέγγιση της μάθησης ($F_{2, 1257} = 61.171, p < .001$), στην εσωτερική παρακίνηση ($F_{2, 1187} = 88.119, p < .001$) και στην αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση ($F_{2, 1263} = 54.361, p < .001$). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffe διαπιστώθηκε σημαντική μείωση των μεταβλητών αυτών από το δημοτικό στο γυμνάσιο κι από το γυμνάσιο στο λύκειο.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η μελέτη του πλέγματος των σχέσεων των στόχων με τους τύπους της παρακίνησης και τις άλλες μεταβλητές, οδήγησε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία ενισχύουν την εξωτερική δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων. Η υψηλή θετική συσχέτιση του στόχου προσέγγισης της μάθησης με την εσωτερική παρακίνηση εκφράζει τη σπουδαιότητα της υιοθέτησης αυτού του προσανατολισμού από τους μαθητές. Παιδιά που στοχεύουν αποκλειστικά στην προσωπική βελτίωση μέσω της επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, διατηρούν υψηλή εσωτερική παρακίνηση στην ώρα της γυμναστικής, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος (Duda, 1996· Papaioannou, 1997).

Η σχέση του στόχου προσέγγισης της μάθησης με τις μορφές παρακίνησης που δηλώνουν λιγότερο έλεγχο των ενεργειών από τους ίδιους τους μαθητές, είναι ασθενής και αποκτά αρνητικό πρόσημο στην περίπτωση της εξωτερικής ρύθμισης και της έλλειψης παρακίνησης. Συνεπώς οι γυμναστές δεν πρέπει να προσφέρουν μόνο πολλές και ποικίλες αξιολογούμενες ευκαιρίες προσωπικής βελτίωσης, αλλά και

ευκαιρίες αυτενέργειας ή αυτοκαθορισμού μέσα από τη χρησιμοποίηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Η χρήση εξωτερικών κινήτρων όχι μόνο δε φαίνεται να βοηθά στην υιοθέτηση του στόχου της μάθησης, αλλά πιθανόν να ενεργοποιεί την αποφυγή της επίδοσης ($r=.23$) ή την προσέγγιση της επίδοσης ($r=.18$), ανάλογα ίσως με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του μαθητή. Είναι επίσης προφανές ότι και οι δύο στόχοι αποφυγής συνδέονται θετικά με την έλλειψη παρακίνησης και καθόλου με την εσωτερική παρακίνηση. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών στο χώρο της παρακίνησης (Elliot & Church, 1997· Midgley et al., 1998· Μυλώσης, 2000· Τσιγγίλης, 2000· Elliot & Thrash, 2001· Pintrich & Schunk, 2002· Standage & Treasure, 2002).

Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής σχετίζεται άμεσα με την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, άρα η ενίσχυση με κάθε τρόπο της πεποίθησης ότι η θετική παρουσία, η φιλότιμη προσπάθεια και ενδεχομένως η ατομική πρόοδος αυξάνουν την αποδοχή από τους συμμαθητές, προσφέρει στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων. Επίσης, φαίνεται θετική η αντίληψη κλίματος κοινωνικής αποδοχής, γιατί κατευθύνει στην υιοθέτηση των στόχων προσέγγισης της μάθησης και της επίδοσης. Αυτό εξηγείται από το ότι η αποδοχή από τους άλλους βασίζεται και εξαρτάται ως ένα μεγάλο βαθμό από την προσωπική πρόοδο του μαθητή και την αξιολόγηση της προόδου αυτής από τους σημαντικούς άλλους (Papaioannou, 1994· Papaioannou et al., 2002). Στο ερωτηματολόγιο του κλίματος παρακίνησης τα θέματα της αποφυγής «φορτίστηκαν» σε έναν παράγοντα. Είναι λογικό η «αποφυγή της μάθησης» να περιλαμβάνεται στην «προστασία του εγώ», γιατί σπάνια συμβαίνει να προκαλείται η ανησυχία της μη επίτευξης προσωπικών επιδόσεων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί από τη συμπεριφορά του γυμναστή.

Οι μεσαίες και υψηλές θετικές συσχετίσεις των στόχων με τις αντίστοιχες αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στους στόχους αυτούς, δείχνουν ότι οι γυμναστές αποτελούν βασικότατο κοινωνικό παράγοντα διαμόρφωσης κλίματος παρακίνησης στη σχολική τάξη της φυσικής αγωγής. Οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές επηρεάζονται άμεσα από τους αντίστοιχους προσανατολισμούς στους οποίους αντιλαμβάνονται ότι δίνει έμφαση στο μάθημα φυσικής αγωγής ο καθηγητής φυσικής αγωγής. Η αντίληψη της έμφασης των καθηγητών φυσικής αγωγής στη μάθηση ενισχύει την υιοθέτηση αυτού του στόχου από τους μαθητές, ενώ παράλληλα μειώνει τον προσανατολισμό στο εγώ. Οι γυμναστές -με το πρόγραμμα και τη συμπεριφορά τους- πρέπει πρώτιστα να ενισχύουν τον προσανατολισμό στη μάθηση, αποφεύγοντας τις συγκρίσεις και καθορίζοντας σαφείς, εφικτούς, προσωπικούς μαθησιακούς στόχους. Η εκμάθηση και εξάσκηση των δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την αδιάκοπη επιβράβευση της ατομικής βελτίωσης, που φαίνεται στις διαδικασίες αξιολόγησης, εξασφαλίζει την εμφάνιση της ικανοποίησης στα παιδιά. Ακόμη η

ενίσχυση με κάθε μέσο της αντίληψης της θετικής συμβολής της άσκησης στην υγεία, τη ψυχική διάθεση, την εμφάνιση και τις κοινωνικές σχέσεις, προσφέρει σοβαρούς λόγους ενασχόλησης με την άσκηση γενικά. Μόνο έτσι είναι πιθανόν να περιοριστεί η σταδιακή μείωση της εσωτερικής παρακίνησης στα παιδιά 11 έως 16 ετών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αυτή βέβαια η μείωση είναι πολύ πιθανό να οφείλεται ως ένα μεγάλο βαθμό και σε άλλους παράγοντες, όπως τη μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος στα γυμνάσια και τα λύκεια, την έλλειψη υποδομών και το φόρτο των σχολικών και εξωσχολικών υποχρεώσεων.

Ο φόβος αποτυχίας λαμβάνει χώρα σε όλες τις περιπτώσεις υιοθέτησης στόχου, όπου το κριτήριο αναφοράς για την επίτευξή του είναι η άποψη των άλλων. Ιδιαίτερα μάλιστα οι δύο στόχοι αποφυγής φαίνεται να οδηγούν άμεσα στο φόβο αποτυχίας ή και αντίστροφα. Ο μόνος στόχος που μένει ανεπηρέαστος από το φόβο της αποτυχίας, σύμφωνα και με τους Conroy et al. (2003) είναι αυτός της προσέγγισης της μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση η πρόοδος κρίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, το άτομο δεν φοβάται τι θα πουν οι άλλοι, αλλά νοιάζεται για το αν πραγματικά παρουσίασε βελτίωση με βάση τις προηγούμενες προσωπικές επιδόσεις.

Η προσέγγιση της μάθησης συνδέεται επίσης με μια ιδιαίτερα υψηλή θετική σχέση και με την άσκηση των εφήβων. Η συνεισφορά της κοινωνικής αποδοχής είναι θετική αλλά πολύ μικρότερη ενώ μια χαμηλή θετική σχέση που εμφανίστηκε μεταξύ άσκησης και στόχων επίδοσης είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής των εφήβων στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του αθλητισμού, το οποίο προδιαθέτει τους εφήβους να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με τις επιδόσεις των άλλων. Παρ' όλα αυτά ο προσανατολισμός στο εγώ δε φαίνεται να είναι αίτιο συμμετοχής σε χώρους άθλησης, ούτε να συνεισφέρει θετικά στη μελλοντική συμμετοχή των εφήβων σε χώρους άσκησης (Papaioannou et al., 2003). Γενικότερα επομένως, γονείς, γυμναστές και προπονητές πρέπει να ενδιαφέρονται για το πώς να ενισχύσουν το στόχο προσέγγισης της μάθησης, αποφεύγοντας μάλιστα υπερβολικές απαιτήσεις που μπορεί να οδηγήσουν τελικά στην υιοθέτηση των στόχων αποφυγής, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL.: *Human Kinetics*.

- Conroy, D., Willow, J., & Metzler, J. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Conroy, E. D., Elliot, J. A., Hoffer, M. S. (2003). A 2X2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Corbin, C. B., & Pangrazi, R. P. (1992). Are American children and youth fit? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 96-106.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. London: Plenum.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Approach-Avoidance motivation in personality. Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82 (5), 804-818.
- Elliot, A., & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Hayashi, C. T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, (pp. 221-267). N. Y.: Academic Press.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, J., Maehr, L., Urdan, T., Anderman, H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Μυλώσης, Δ. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στο καθημερινό μάθημα φυσικής αγωγής. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Nickolls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9 (4), 494-513.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2003). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, self-perceptions, enjoyment and effort in physical education: A longitudinal study. *Paper submitted for publication*.
- Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., & Tombouloglou, I. (2005). Evaluation of five achievement goals in physical education. *Άθληση και Κοινωνία (εγκριμένο -υπό δημοσίευση- άρθρο)*.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education Theory, research and applications*. Merrill, Upper Saddle River. N. J.: Prentice- Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Standage, M., & Treasure, C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Τσιγγίλης, Ν. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στους τομείς της επίτευξης και της πειθαρχίας στη φυσική αγωγή. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Παράρτημα

Πίνακας 1

Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ στόχων και εσωτερικής/εξωτερικής παρακίνησης

	Εσωτερική Παρακίνηση	Αναγνωρ. Ρύθμιση	Εσωτερική Πίεση	Εξωτερική Ρύθμιση	Έλλειψη Παρακίνησης
1. Προσέγγιση μάθησης	.61	.13	.31	-.24	-.25
2. Αποφυγή μάθησης	.09	.09	.14	.11	.24
3. Προσέγγιση επίδοσης	.14	.14	.15	.18	.16
4. Αποφυγή επίδοσης	.08	.08	.08	.23	.35
5. Κοινωνική αποδοχή	.34	.36	.28	.08	.14

Πίνακας 2

Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ στόχων και αντιλήψεων της έμφασης του καθηγητή στους στόχους

Στόχοι	Αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στους στόχους			
	Προσέγγιση μάθησης	Στόχοι αποφυγής	Προσέγγιση επίδοσης	Κοινωνική αποδοχή
1. Προσέγγιση μάθησης	.41	-.18	.06	.23
2. Αποφυγή μάθησης	.03	.29	.17	.08
3. Προσέγγιση επίδοσης	-.03	.25	.36	.28
4. Αποφυγή επίδοσης	-.11	.41	.21	.06
5. Κοινωνική αποδοχή	.19	.15	.31	.66

Πίνακας 3

Ανάλυση Παλινδρόμησης του φόβου αποτυχίας και της συχνότητας άσκησης με εξαρτημένες μεταβλητές τους προσανατολισμούς των στόχων

	Φόβος αποτυχίας		Συχνότητα άσκησης	
	.r	.β	.r	.β
1. Προσέγγιση μάθησης	-.06	-.01	.32***	.27***
2. Αποφυγή μάθησης	.42***	.21***	-.04	-.06
3. Προσέγγιση επίδοσης	.24***	.10***	.13***	.10**
4. Αποφυγή επίδοσης	.50***	.32***	-.17***	-.12***
5. Κοινωνική αποδοχή	.27***	.15***	.21***	.13***

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta. ***= $p < .001$, **= $p < .05$

Η επίδοση μαθητών ηλικίας 13-15 χρόνων σε θέματα σχολικής άλγεβρας

Αχιλλέας Δραμαλίδης, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Χαράλαμπος Σακονίδης, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η άλγεβρα παρέχει τη δυνατότητα να χειριζόμαστε και να αναπαριστούμε με συντομία, ακρίβεια και σαφήνεια τις μαθηματικές ιδέες και να αναπτύσσουμε αποτελεσματικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, για πολλούς από τους μαθητές αποτελεί μια από τις δυσκολότερες ενότητες των σχολικών μαθηματικών. Η εργασία επικεντρώνεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην άλγεβρα και παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής μελέτης, που στόχευε στη διερεύνηση της επίδοσης Ελλήνων μαθητών ηλικίας 13-15 χρόνων σε συγκεκριμένες αλγεβρικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με αυτά, τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά επιτυχίας των μαθητών οφείλονται κυρίως στην προσέγγιση που ακολουθείται σήμερα στη διδασκαλία των σχετικών εννοιών.

Παράγοντες δυσκολίας στην κατανόηση των αλγεβρικών ιδεών από τους μαθητές

Οι δυσκολίες των μαθητών στην άλγεβρα αποτέλεσαν το θέμα πολλών ερευνών από τη δεκαετία ακόμη του 1970. Πολλές από αυτές τις δυσκολίες αποδόθηκαν στο υψηλό επίπεδο γενίκευσης και αφαίρεσης των αλγεβρικών ιδεών και στην ιδιομορφία

Ο κ. Αχιλλέας Δραμαλίδης είναι Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ.

Ο κ. Χαράλαμπος Σακονίδης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ.

της αλγεβρικής σκέψης. Για παράδειγμα, ο Thwaites (1982) αναφέρει τέσσερις παράγοντες που καθιστούν τη διδασκαλία της άλγεβρας δύσκολη: την αδυναμία οπτικοποίησης των αλγεβρικών ιδεών, την αυθαίρετη φύση των αλγεβρικών ιδεών, την πολύπλοκη φύση τους και τη σχέση μεταξύ αλγεβρικού συμβολισμού και πλαισίου αναφοράς.

Αρκετές έρευνες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ αριθμητικών και αλγεβρικών ιδεών και στον τρόπο με τον οποίο αυτή η σχέση αξιοποιείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Η συνήθης διδακτική πρακτική, όταν εισάγεται μια αλγεβρική ιδέα, είναι η αναφορά στις προηγούμενες σχετικές αριθμητικές εμπειρίες των μαθητών και η εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων. Αμέσως μετά οι μαθητές ασκούνται εκτεταμένα στο χειρισμό συμβολικών αναπαραστάσεων της αλγεβρικής ιδέας, με την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην αρχή ότι, εφόσον η αριθμητική και η άλγεβρα αφορούν σε αριθμούς και οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις ιδιότητες των αριθμών και τις πράξεις με αυτούς, υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που χρειάζεται να προστεθούν σε αυτήν τη γνώση, για να μπορέσουν να προσεγγίσουν τις αλγεβρικές ιδέες. Ωστόσο, αυτό δεν είναι αλήθεια. Τα στοιχεία και οι κανόνες της άλγεβρας αποτελούν αφαιρέσεις των αντίστοιχων στοιχείων και κανόνων της αριθμητικής, δηλαδή αποτελούν αφαιρέσεις αφαιρέσεων και, επομένως, η κατανόησή τους αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Οι σχετικές έρευνες υποδεικνύουν ότι πολλά παιδιά τείνουν να μεταφέρουν τους κανόνες της αριθμητικής στο αλγεβρικό πεδίο χωρίς καμία προσαρμογή, κυρίως εξαιτίας της έμφασης που δίνεται κατά τη διδασκαλία των αλγεβρικών ιδεών στην αντίληψη ότι «τα γράμματα είναι όπως οι αριθμοί», καθώς και του γεγονότος ότι οι μοναδικές «εικόνες αριθμών», τις οποίες διαθέτουν οι μαθητές, προέρχονται από την αριθμητική τους εμπειρία (π.χ., Bednarz et al., 1992).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να ευθύνεται σημαντικά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην άλγεβρα είναι η εκτεταμένη χρήση συμβόλων που τη διακρίνει. Οι δυσκολίες των μαθητών συνδέονται με μια σειρά από χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμβόλων, όπως: α) το επίπεδο αφαίρεσης των ιδεών που αναπαριστούν, β) η πυκνότητα του νοήματος που μεταφέρουν, γ) η εξάρτηση της σημασίας τους από τα σύμβολα με τα οποία γειτονεύουν, δ) η έμφαση που δίνεται κατά τη διδασκαλία στο χειρισμό τους, χωρίς παράλληλη εστίαση στις αλγεβρικές ιδέες που αναπαριστούν. Με άλλα λόγια, οι μαθητές ωθούνται πολύ γρήγορα στο χειρισμό ενός ιδιαίτερα αφαιρετικού συστήματος αναπαράστασης, του

συμβολικού, έχοντας μικρή εξοικείωση με αυτό, καθώς και ανεπαρκή και συχνά επισφαλή κατανόηση των ιδεών που αυτό αναπαριστά.

Μια άλλη πηγή προβλημάτων στην άλγεβρα αποτελεί η ιδιαιτερότητα της φυσικής γλώσσας που χρησιμοποιείται για την επεξεργασία των αλγεβρικών ιδεών (π.χ. Pimm, 1987). Εκφράσεις όπως «έστω a ένας τυχαίος θετικός αριθμός» δεν είναι εύκολο να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές. Αυτό επιβαρύνεται και από το γεγονός ότι οι ρυθμοί μάθησης που επιβάλλει το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι συχνά τόσο ταχείς, ώστε δε δίνεται αρκετός χρόνος στους μαθητές, για να αφομοιώσουν τις σχετικές ιδέες και να οικειοποιηθούν τη γλωσσική τους έκφραση. Επιπλέον, η συνεχής εναλλαγή μεταξύ μαθηματικών συμβόλων και φυσικής γλώσσας, την οποία απαιτεί η μελέτη των αλγεβρικών ιδεών, προϋποθέτει μια σχετική ευχέρεια στη μετάβαση από το ένα σύστημα αναπαράστασης στο άλλο, η οποία δεν επιτυγχάνεται με ευκολία από όλους τους μαθητές (π.χ. Ryan & Williams, 1998).

Είναι φανερό ότι η ιδιαίτερα αφαιρετική φύση των αλγεβρικών εννοιών και διαδικασιών, η προσέγγισή τους ως γενίκευση των αντίστοιχων αριθμητικών, η ποικιλία και η απαιτούμενη συχνή εναλλαγή συστημάτων αναπαράστασης, καθώς και η υπερβολική έμφαση στους μηχανισμούς χειρισμού αυτών των συστημάτων αναπαράστασης καθιστούν την κατανόηση των αλγεβρικών ιδεών μια ιδιαίτερα πολύπλοκη και επίπονη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές. Η μετάβαση από το πεδίο της αριθμητικής σε αυτό της άλγεβρας δεν συνιστά μια απλή διαδικασία επέκτασης ή γενίκευσης της αριθμητικής γνώσης ή εκμάθησης επιτυχούς διαχείρισης ενός συμβολικού συστήματος. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η προσέγγιση των αλγεβρικών ιδεών προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του νου να αντιλαμβάνεται σχέσεις.

Δυσκολίες και λάθη των μαθητών στην άλγεβρα

Η διδασκαλία της άλγεβρας στην υποχρεωτική εκπαίδευση επικεντρώνεται σε τέσσερις βασικούς μαθησιακούς στόχους: στην κατανόηση και μελέτη αλγεβρικών παραστάσεων, στην επίλυση γραμμικών και μεγαλύτερου (κυρίως δεύτερου) βαθμού εξισώσεων, στην επίλυση προβλημάτων με εξισώσεις και στη μελέτη συναρτήσεων. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις βασικότερες δυσκολίες των μαθητών σε καθεμιά από τις αντίστοιχες ενότητες, με εξαίρεση αυτή των συναρτήσεων, που αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική ενότητα της άλγεβρας, η μελέτη της οποίας δεν εντάσσεται στους στόχους της παρούσας εργασίας.

(α) *Αλγεβρικές παραστάσεις-χρήση των γραμμάτων*: Μεγάλο μέρος της σχολικής άλγεβρας αφορά στην κατανόηση και διαχείριση αλγεβρικών αναπαραστάσεων. Παρόλα αυτά, οι σχετικές έρευνες καταγράφουν πολύ χαμηλά επίπεδα επίδοσης των μαθητών σε σχετικές δραστηριότητες. Αρκετοί ερευνητές αποδίδουν αυτήν την αποτυχία στην άγνοια βασικών ιδιοτήτων και δομικών χαρακτηριστικών των τεσσάρων πράξεων της αριθμητικής από πολλούς μαθητές. Για παράδειγμα, η Booth (1984) υποστήριξε ότι, όταν ένας μαθητής αδυνατεί να κατανοήσει (ή να αποδεχτεί) ότι ο συνολικός αριθμός των αντικειμένων που περιέχονται σε δύο σύνολα με 3 και 5 αντικείμενα είναι $3+5$ (και όχι μόνον 8), τότε είναι πολύ πιθανό να δυσκολεύεται να αναγνωρίσει ότι η έκφραση $\mu+\nu$ παριστάνει το σύνολο των αντικειμένων δύο συνόλων με μ και ν αντικείμενα αντιστοίχως.

Σημαντικός αριθμός ερευνών επικεντρώνεται στην περιορισμένη κατανόηση από τους μαθητές του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα γράμματα στις αλγεβρικές παραστάσεις. Τα περισσότερα ευρήματα συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι μαθητές τείνουν να ερμηνεύουν ένα γράμμα ως το όνομα ενός συγκεκριμένου αριθμού, δηλαδή ως συγκεκριμένο άγνωστο (π.χ. Booth, 1988). Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι εξισώσεις $5\nu+14=89$ και $5\mu+14=89$ έχουν διαφορετικές λύσεις.

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται πώς χρησιμοποιούνται τα γράμματα στην άλγεβρα είχε η έρευνα του Kuchemann (1981) στη Βρετανία. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελούσε μέρος του ερευνητικού προγράμματος *Concepts in Secondary Mathematics and Science (CSMS)*, στο πλαίσιο του οποίου κατασκευάστηκε ένας αριθμός από δοκιμασίες για διάφορες ενότητες των μαθηματικών. Η δοκιμασία της άλγεβρας σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της αλγεβρικής κατανόησης μαθητών ηλικίας 13+ έως 15+ ετών, από τους οποίους ζητήθηκε να εργαστούν σε μια ποικιλία από τυπικές δραστηριότητες της σχολικής άλγεβρας. Ο Kuchemann κατηγοριοποίησε καθεμιά από τις 51 υποερωτήσεις της δοκιμασίας σε μια από τις παρακάτω έξι κατηγορίες που περιγράφουν χρήσεις του γράμματος σε μια αλγεβρική έκφραση. Η σειρά με την οποία αναφέρονται αυτές οι κατηγορίες αντικατοπτρίζει και το επίπεδο δυσκολίας των αντίστοιχων ερωτήσεων:

η τιμή του γράμματος μπορεί να υπολογιστεί, δηλαδή να του δοθεί μια συγκεκριμένη τιμή (π.χ. $\alpha+5=15$, $\alpha=$;))

το γράμμα μπορεί να αγνοηθεί ή να του δοθεί κάποια συγκεκριμένη τιμή (π.χ. $\alpha+\beta=5$, $\alpha+\beta+4=$;))

το γράμμα μπορεί να θεωρηθεί ως κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, π.χ. αν χ είναι η πλευρά ενός ισόπλευρου τριγώνου, τότε η περίμετρός του $\Pi=;$;))

το γράμμα γίνεται αντιληπτό ως κάποιος συγκεκριμένος άγνωστος (π.χ. $\alpha+\beta=8$, $\alpha+\beta+\gamma=;$;))

το γράμμα μπορεί να θεωρηθεί ότι αναπαριστά ένα γενικευμένο αριθμό, δηλαδή μπορεί να πάρει διάφορες τιμές (π.χ. η ισότητα $\alpha+\beta+\gamma=\alpha+\delta+\gamma$ είναι αληθής πάντοτε, μερικές φορές ή ποτέ;))

το γράμμα γίνεται κατανοητό ως μια μεταβλητή (π.χ. ποιος αριθμός είναι μεγαλύτερος, ο 2α ή ο $\alpha+2;$;))

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Kuchemann έδειξαν ότι, αν και η ερμηνεία που επέλεξαν οι μαθητές να υιοθετήσουν σε κάθε περίπτωση σχετιζόταν με τη φύση και την πολυπλοκότητα της ερώτησης, πολύ λίγοι από αυτούς ήταν σε θέση να θεωρήσουν το γράμμα ως γενικευμένο αριθμό, παρά την εμπειρία τους σε δραστηριότητες που επικεντρώνονταν στην έκφραση αριθμητικών κανονικοτήτων. Ακόμη λιγότεροι ήταν οι μαθητές του δείγματος που μπόρεσαν να ερμηνεύσουν το γράμμα ως μεταβλητή. Η πλειοψηφία τους είτε αγνόησε τα γράμματα, είτε επέλεξε να τα χειριστεί ως συγκεκριμένα αντικείμενα, ενώ αρκετοί τα αντιμετώπισαν ως συγκεκριμένους αγνώστους. Για παράδειγμα, για τους 3.000 μαθητές ηλικίας 14 περίπου χρόνων που συμμετείχαν στην έρευνα τα ποσοστά επιτυχίας σε ερωτήσεις όπου το γράμμα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αντικείμενο, να αγνοηθεί ή να υπολογιστεί η τιμή του, κυμάνθηκαν μεταξύ του 60% και του 97%, σε ερωτήσεις στις οποίες το γράμμα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως συγκεκριμένος άγνωστος ή ως γενικευμένος αριθμός ήταν μεταξύ του 5% και του 41% και, τέλος, στη μοναδική ερώτηση όπου το γράμμα έπρεπε να αντιμετωπιστεί ως μεταβλητή, το ποσοστό επιτυχίας ανήλθε μόλις στο 6%.

(β) *Εξισώσεις:* Μια από τις βασικές διαπιστώσεις ενός μεγάλου αριθμού ερευνών, που ασχολήθηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών στις εξισώσεις, είναι ότι πολλοί από τους μαθητές θεωρούν το '=' ως ένα σημάδι για «να κάνεις κάτι» και συχνά «να δώσεις την απάντηση, έναν αριθμό» και όχι ως το σύμβολο της ισότητας μεταξύ του δεξιού και του αριστερού σκέλους. Αυτή η αντίληψη του συμβόλου της ισότητας δημιουργεί δυσκολίες στην κατανόηση και στο χειρισμό των μετασχηματισμών της εξίσωσης, που απαιτούνται για την επίλυσή της.

Η επίλυση μιας εξίσωσης προϋποθέτει την ικανότητα του μαθητή να τη χειρίζεται ως αντικείμενο, εκτελώντας τις ίδιες πράξεις και στις δύο πλευρές της (τυπική

μέθοδος επίλυσης). Ωστόσο, η σχετική έρευνα αποκαλύπτει ότι συχνά οι μαθητές είτε ακολουθούν άλλες μεθόδους επίλυσης μιας εξίσωσης (π.χ. Kieran, 1992), που έχουν μικρή εμβέλεια, είτε υιοθετούν την τυπική μέθοδο, αλλά εργάζονται μηχανικά, χωρίς να αντιλαμβάνονται τους χειρισμούς που εκτελούν. Και στις δύο περιπτώσεις, σύντομα οδηγούνται σε αδιέξοδο. Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι οι μαθητές που κατανοούν και εφαρμόζουν με επιτυχία την τυπική μέθοδο έχουν κατανοήσει την εξίσωση ως μια κατάσταση «ισορροπίας» μεταξύ δύο ποσοτήτων (π.χ. MacGregor & Stacey, 1998).

Καθώς οι μαθητές προχωρούν στην επίλυση γραμμικών εξισώσεων, καλούνται να ασχοληθούν με περιπτώσεις εξισώσεων στις οποίες εμπλέκονται πολλές πράξεις και απαιτούνται κατάλληλοι μετασχηματισμοί. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται και συχνά υιοθετούν φτωχές ή και περιορισμένης εμβέλειας στρατηγικές για την επίλυσή τους (π.χ. Farmaki et al., 2004). Συγκεκριμένα, η βασική τους δυσκολία φαίνεται να έγκειται στο γεγονός ότι αδυνατούν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν μια σαφή αντίληψη των χαρακτηριστικών μιας εξίσωσης, στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθούν, προκειμένου να αποφασίσουν ποιος είναι ο επόμενος μετασχηματισμός που θα πρέπει να εκτελεστεί, όπως η ύπαρξη ή μη κλασμάτων, οι αλγεβρικές πράξεις που υφίστανται, κ.ά.

Αρκετές έρευνες εντόπισαν τη δυσκολία των μαθητών να μεταβούν από τη διαδικαστική αντίληψη της αλγεβρικής εξίσωσης (έμφαση στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, με στόχο την εύρεση ενός αριθμητικού αποτελέσματος) στη δομική της αντίληψη (έμφαση στην εκτέλεση πράξεων με αλγεβρικές παραστάσεις και στην εύρεση αλγεβρικού αποτελέσματος). Για παράδειγμα, οι Wagner et al. (1984) ζήτησαν από 15χρονους μαθητές να λύσουν την εξίσωση $k/8-3=14$ και στη συνέχεια την εξίσωση $l/8-3=14$. Οι περισσότεροι από αυτούς αντιλήφθηκαν ότι οι λύσεις των δύο εξισώσεων δε θα διέφεραν. Ωστόσο, όταν στην πρώτη εξίσωση το k αντικαταστάθηκε με το $k+1$ και ζητήθηκε από τους ίδιους μαθητές η τιμή του $k+1$, οι περισσότεροι έλυσαν την εξίσωση ως προς k και κάποιοι ως προς $k+1$ και στη συνέχεια υπολόγισαν την τιμή του k . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν τη δυσκολία των μαθητών να αναγνωρίσουν ομοιότητες επιφανειακής δομής μεταξύ εξισώσεων.

(γ) *Προβλήματα με εξισώσεις*: Τα πορίσματα των σχετικών ερευνών προτείνουν την αναζήτηση των χαμηλών επιδόσεων που καταγράφονται στις δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων με εξισώσεις στις πρώτες κιόλας μαθηματικές εμπειρίες των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο (π.χ., Carpenter & Moser, 1982). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας μαθηματικής εκπαίδευσης, η

έμφαση στην επίλυση προβλημάτων βρίσκεται στις πράξεις που πρέπει να εκτελεστούν και όχι στην αναπαράστασή τους. Κατά συνέπεια, όταν ζητηθεί από τους μαθητές να σκεφτούν με αλγεβρικούς όρους, η σκέψη τους θα πρέπει να κάνει ένα μεγάλο άλμα, καθώς επιβάλλεται να επικεντρωθεί στη δομή του προβλήματος και όχι στις πράξεις που απαιτούνται για την επίλυσή του.

Η έρευνα που εστιάζεται στις διαδικασίες αναπαράστασης που χρησιμοποιούν οι μαθητές, όταν επιλύουν ένα πρόβλημα με εξισώσεις, εντοπίζει δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις. Στην πρώτη, το πρόβλημα «μεταφράζεται» φράση προς φράση σε αλγεβρική μορφή. Ο σχηματισμός των αντίστοιχων εξισώσεων απαιτεί κάποια σημασιολογική γνώση, αλλά συχνά οι μαθητές που υιοθετούν αυτήν την προσέγγιση εργάζονται αποκλειστικά με βάση τη γλωσσική σύνταξη του προβλήματος. Η δεύτερη προσέγγιση αφορά στη χρησιμοποίηση ενός μαθηματικού τύπου ή κανόνα. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές αυτής της προσέγγισης διαβάζουν σε ένα πρόβλημα «ένα αυτοκίνητο κινείται σε μία ευθεία ...» υποθέτουν ότι πρόκειται για ένα πρόβλημα σχετικό με χρόνο, απόσταση και ταχύτητα, δηλαδή το κατηγοριοποιούν άμεσα με βάση κάποια ερμηνεία μαθηματικού περιεχομένου.

Γενικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα να εντοπίσουν τις ομοιότητες δομής μεταξύ προβλημάτων με εξισώσεις, τα οποία διαθέτουν διαφορετικά σενάρια. Συχνά καταφεύγουν σε στρατηγικές «μετάφρασης» ή αντικαθιστούν διάφορες τιμές στις εξισώσεις που κατασκευάζουν, για να διαπιστώσουν αν είναι σωστές και, μερικές φορές, χρησιμοποιούν πίνακες τιμών, για να εντοπίσουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του προβλήματος. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, η πλειοψηφία των μαθητών δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ενός προβλήματος. Η ελάχιστη διαφοροποίηση στο σενάριο ενός προβλήματος μπορεί να τους οδηγήσει σε αποτυχία στην κατασκευή της κατάλληλης εξίσωσης (Kieran, 1992).

Η μελέτη

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία αφορά στα αποτελέσματα μιας δοκιμασίας που σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης βασικών αλγεβρικών εννοιών από παιδιά ηλικίας 13-15 χρόνων. Συγκεκριμένα, στόχος της ήταν η καταγραφή της επίδοσης μαθητών αυτής της ηλικίας σε μια ποικιλία από τυπικές εργασίες της σχολικής άλγεβρας. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε η αντίστοιχη δοκιμασία, που συγκροτήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας CSMS στη Βρετανία, οι ερωτήσεις της οποίας επιδίωκαν την αποτύπωση του επιπέδου

κατανόησης βασικών αλγεβρικών ιδεών από τους μαθητές, παρά τη δυνατότητα εφαρμογής κανόνων και αλγορίθμων από αυτούς (Kuchemann, 1981). Από τις 23 ερωτήσεις της δοκιμασίας, 21 μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα. Πέντε από τις ερωτήσεις αφορούσαν στην αντικατάσταση τιμών σε μια αλγεβρική παράσταση, μία στην απλοποίηση μιας αλγεβρικής παράστασης, δέκα στην κατασκευή και ερμηνεία εξισώσεων ή τύπων, καθώς και την επίλυση εξισώσεων, τρεις στην αναγνώριση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών μιας αλγεβρικής παράστασης, δύο στη σύγκριση δύο ή περισσότερων αλγεβρικών παραστάσεων και μία ερώτηση σε απλές πράξεις με αλγεβρικές παραστάσεις (βλ. παράρτημα).

Η δοκιμασία δόθηκε σε 329 συνολικά μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες του Ν. Έβρου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 110 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου (54 αγόρια και 56 κορίτσια), 103 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (49 αγόρια και 54 κορίτσια) και 116 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου (62 αγόρια και 54 κορίτσια). Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν ένα μήνα πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς και σε διάστημα ενός μηνός. Μετά από σχετικές συνεννοήσεις με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς (μαθηματικούς) που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, η δοκιμασία διανεμήθηκε στα τμήματα που δίδασκαν και συμπληρώθηκε από τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται αρχικά στη μελέτη της μεταβλητής «επίδοση κατά ερώτηση» και στη συνέχεια στη διμεταβλητή «φύλο – επίδοση κατά ερώτηση». Για την πρώτη μεταβλητή συγκροτήθηκε ο πίνακας συχνοτήτων «σωστού-λάθους» κατά ερώτηση, ενώ για τη σχέση φύλου και επίδοσης κατά ερώτηση υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας Φ (προσδιορισμός του μεγέθους της συνάφειας των δύο κατηγορικών μεταβλητών) σε συνδυασμό με το χ^2 -κριτήριο (διαπίστωση του αν το μέγεθος της συνάφειας είναι ή όχι σημαντικό και σε ποιο επίπεδο σημαντικότητας).

Όπως και στην περίπτωση της βρετανικής έρευνας, τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ήταν κυρίως δύο: η πολυπλοκότητα της αλγεβρικής δομής και η σημασία των γραμμάτων, δηλαδή σε ποιο βαθμό οι μαθητές ήταν σε θέση να αποδώσουν στα γράμματα το μαθηματικό τους νόημα. Για τη συγκρότηση του τελευταίου κριτηρίου αξιοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση που πρότεινε ο Kuchemann ως προς τη χρήση του γράμματος σε μια αλγεβρική πρόταση: μπορεί να υπολογιστεί ή να αγνοηθεί, να θεωρηθεί ως αντικείμενο, ως συγκεκριμένος άγνωστος, ως γενικευμένος αριθμός και ως μεταβλητή.

Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση

Ο πίνακας 1 παρακάτω παρουσιάζει το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά ερώτηση.

Πίνακας 1 Οι επιδόσεις των μαθητών κατά ερώτηση, τάξη και φύλο

	Α' Γυμνασίου			Β' Γυμνασίου			Γ' Γυμνασίου		
	A	K	Σύνολο	A	K	Σύνολο	A	K	Σύνολο
1	9,3	8,9	9,1	36,7	37,0	36,9	45,2	59,3	51,7
2	35,2	28,6	31,8	49,0	51,9	50,5	50,0	57,4	53,4
3	1,9	0,0	0,9	2,0	7,4	4,8	12,9	9,3	11,2
4	5,6	12,5	9,1	24,5	33,3	29,1	40,3	46,3	43,1
5	18,5	32,1	25,5	42,9	66,7	55,3	72,6	68,5	70,7
6	9,3	14,3	11,8	30,6	53,7	42,7	43,5	44,4	44,0
7	16,7	14,3	15,5	30,6	35,2	33,0	24,2	7,4	16,4
8	79,6	87,5	83,6	81,6	85,2	83,5	77,4	96,3	86,2
9	9,3	16,1	12,7	34,7	48,1	41,7	19,4	37,0	27,6
10	5,6	8,9	7,3	16,3	29,6	23,3	19,4	38,9	28,4
11	42,6	41,1	41,8	55,1	63,0	59,2	64,5	77,8	70,7
12	53,7	41,1	47,3	65,3	85,2	75,7	71,0	81,5	75,9
13	0,0	1,8	0,9	4,1	7,4	5,8	25,8	18,5	22,4
14	14,8	12,5	13,6	28,6	55,6	42,7	37,1	55,6	45,7
15	13,0	16,1	14,5	16,3	16,7	16,5	33,9	51,8	42,2
16	3,7	1,8	2,7	6,1	14,8	10,7	9,7	27,8	18,1
17	9,3	5,4	7,3	24,5	24,1	24,3	32,3	46,3	38,8
18	0,0	1,8	0,9	0,0	7,4	3,9	11,3	7,4	9,5
19	9,3	3,6	6,4	18,4	44,4	32,0	22,6	48,2	34,5
20	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	1,0	6,4	0,0	3,4
21	3,7	3,6	3,6	18,4	33,3	26,2	33,9	61,1	46,6

Σημείωση: Στις ερωτήσεις του τεστ που περιλάμβαναν περισσότερα από ένα ερωτήματα, για να χαρακτηριστεί μια απάντηση ως «σωστή», θα έπρεπε ο μαθητής να απαντήσει σωστά τουλάχιστον στα 2/3 των υπο-ερωτημάτων της.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, οι επιδόσεις των μαθητών των τριών τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ως εξής:

A' Γυμνασίου: Η επίδοση των μαθητών του δείγματος αυτής της τάξης ήταν γενικά πολύ χαμηλή. Συγκεκριμένα, σε 16 από τις 21 ερωτήσεις του τεστ, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων δεν ξεπέρασε το 15%, ενώ σε 4 ερωτήσεις κυμάνθηκε από 25% - 48% (ερωτήσεις 2, 5, 11, 12). Στη μοναδική ερώτηση που καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (ερώτηση 8 - 83,6%), οι μαθητές έπρεπε απλώς να υπολογίσουν την περίμετρο ενός σχήματος με γνωστά μήκη πλευρών, δεν επρόκειτο δηλαδή για μια «αλγεβρική» ερώτηση.

Οι ερωτήσεις, στις οποίες σημειώθηκε μέτρια επίδοση (ερωτήσεις 2, 5, 11 και 12), είναι εκείνες όπου το γράμμα μπορεί να ερμηνευτεί έως και ως αντικείμενο (βλ. παραπάνω ιεράρχηση κατηγοριών χρήσης του γράμματος σε μια αλγεβρική έκφραση κατά Kuchemann). Από την άλλη, οι ερωτήσεις στις οποίες σημειώθηκαν σχεδόν μηδενικά ποσοστά επιτυχίας είναι κυρίως αυτές που απαιτούν είτε την ερμηνεία του γράμματος, τουλάχιστον ως συγκεκριμένου αγνώστου (ερωτήσεις 3 και 18 αντιστοίχως), είτε την εφαρμογή μετασχηματισμών σε μια αλγεβρική παράσταση (ερώτηση 13), ή μια εξίσωση για την επίλυσή της (ερώτηση 20). Τα απογοητευτικά αυτά αποτελέσματα υποδηλώνουν την απουσία κατανόησης βασικών στοιχείων της άλγεβρας από τους μαθητές αυτής της τάξης.

B' Γυμνασίου: Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών αυτής της τάξης στις ερωτήσεις της δοκιμασίας ήταν γενικά υψηλότερα των αντίστοιχων της A' τάξης. Συγκεκριμένα, σε 12 από τις 21 ερωτήσεις η διαφορά αυτή κυμάνθηκε από 18% - 30%, σε δύο προσέγγισε το 15% (ερωτήσεις 10 και 17), ενώ στις υπόλοιπες επτά ήταν μικρότερη του 8% περίπου.

Οι ερωτήσεις, όπου παρατηρούνται ικανοποιητικά ποσοστά επιτυχίας (50% - 75% περίπου), είναι αυτές στις οποίες και οι μαθητές της προηγούμενης τάξης τα κατάφεραν σε κάποιο βαθμό, ενώ εκείνες όπου παρατηρούνται μέτρια ποσοστά επιτυχίας (μεταξύ του 30% και του 43%) είναι ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές της B' τάξης ανταποκρίθηκαν πολύ καλύτερα από τους μαθητές της A' τάξης (ερωτήσεις 1, 6, 7, 9, 14 και 19). Επιπλέον, στις πρώτες εντάσσονται κυρίως αλγεβρικές παραστάσεις όπου το γράμμα μπορεί να ερμηνευτεί έως και ως αντικείμενο, ενώ στις δεύτερες αλγεβρικές παραστάσεις στις οποίες το γράμμα απαιτείται να ερμηνευτεί έως και ως συγκεκριμένος άγνωστος.

Τέλος, οι ερωτήσεις με τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας (1% - 25% περίπου) είναι αυτές στις οποίες δεν παρατηρήθηκε ουσιαστική διαφορά στην επίδοση σε σχέση με την προηγούμενη τάξη. Οι ερωτήσεις που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα είτε απαιτούν την ερμηνεία του γράμματος τουλάχιστον ως συγκεκριμένου αγνώστου (ερωτήσεις 3, 15, 16, και 18), είτε αφορούν σε κάποιο μετασχηματισμό μιας αλγεβρικής παράστασης ή μιας εξίσωσης (ερωτήσεις 13 και 20 αντιστοίχως).

Γ' Γυμνασίου: Οι επιδόσεις των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματος εμφανίζονται γενικά λίγο υψηλότερες από τις αντίστοιχες της Β' τάξης. Σε 8 από τις 21 ερωτήσεις, αυτή η διαφορά επίδοσης κυμαίνεται από 10% - 26% περίπου, ενώ στις υπόλοιπες είναι μικρότερη του 8%, πάντοτε υπέρ των μαθητών της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου. Ωστόσο, σε δύο ερωτήσεις (7 και 9) σημειώνεται μια αρκετά χαμηλότερη επίδοση των μαθητών αυτής της τάξης σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών της προηγούμενης τάξης (κατά 15% περίπου). Επειδή και οι δύο αυτές ερωτήσεις αφορούν σε θέματα μέτρησης και απαιτούν την ερμηνεία του γράμματος ως αντικειμένου ή ως γενικευμένου αριθμού, η αιτιολογία αυτής της πτώσης θα πρέπει να αναζητηθεί τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (μικρή ενασχόληση των μαθητών αυτής της τάξης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο με θέματα μέτρησης στη Γεωμετρία) όσο και στην «αστάθεια» της κατάκτησης της χρήσης ενός γράμματος με τους παραπάνω τρόπους, που αποτελεί αντικείμενο μελέτης κυρίως της Β' τάξης.

Οι ικανοποιητικές, οι μέτριες και οι χαμηλές επιδόσεις σε αυτήν την τάξη (περίπου 50% - 76%, 36% - 47% και 3% - 29% αντιστοίχως) κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και παρατηρούνται στις ίδιες γενικά ερωτήσεις σε σχέση με τη Β' τάξη. Θα μπορούσε λοιπόν να ισχυριστεί κανείς ότι στη Γ' τάξη παρατηρείται κάποια σταθεροποίηση σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών σε δραστηριότητες στις οποίες είτε επιβάλλεται η ερμηνεία του γράμματος έως και ως συγκεκριμένου αριθμού, είτε απαιτείται ο μετασχηματισμός μιας αλγεβρικής έκφρασης. Ωστόσο, τα ποσοστά επιτυχίας σε δραστηριότητες που απαιτούν την κατανόηση του γράμματος τουλάχιστον ως γενικευμένου αριθμού και ακόμη περισσότερο ως μεταβλητής παραμένουν σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Συνοψίζοντας, οι επιδόσεις των μαθητών σε δραστηριότητες με αλγεβρικές εκφράσεις που απαιτούν είτε την ερμηνεία του γράμματος το πολύ ως αντικειμένου, είτε κάποιο μετασχηματισμό των αλγεβρικών εκφράσεων, βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα στην Α' Γυμνασίου, είναι σε ικανοποιητικό βαθμό υψηλότερες στη Β' Γυμνασίου και καταγράφονται στα ίδια περίπου επίπεδα στη Γ' Γυμνασίου. Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται η ερμηνεία του γράμματος το πολύ ως συγκεκριμένου αριθμού, η επίδοση των μαθητών του δείγματος είναι σχεδόν μηδενική στην Α' Γυμνασίου, σημαντικά υψηλότερη στη Β' Γυμνασίου χωρίς, ωστόσο, να ξεπεράσει το 45% και στα ίδια επίπεδα στη Γ' Γυμνασίου. Τέλος, το ποσοστό επιτυχίας σε ερωτήσεις που απαιτούν την ερμηνεία του γράμματος τουλάχιστον ως γενικευμένου αριθμού κυμαίνεται και στις τρεις τάξεις σε πολύ χαμηλά επίπεδα (κάτω του 10%). Τα παραπάνω συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα σχετικά αποτελέσματα της βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνοντας τις καταλυτικές επιπτώσεις:

α) των μαθηματικών εμπειριών των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο (χαμηλό σημείο εκκίνησης στην Α' Γυμνασίου, που συνεπάγεται μέτριες επιδόσεις σε δραστηριότητες που απαιτούν απλώς τον υπολογισμό της τιμής του γράμματος και ακόμη πιο μέτριες

σε αυτές όπου απαιτείται το γράμμα είτε να αγνοηθεί είτε να γίνει αντιληπτό ως αντικείμενο),

β) της ιδιαίτερα αφαιρετικής φύσης της ερμηνείας του γράμματος ως γενικευμένου αριθμού και ακόμη περισσότερο ως μεταβλητής (εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά επίδοσης στις αντίστοιχες ερωτήσεις σε όλες τις ηλικίες) και

γ) της προσέγγισης που ακολουθείται στη διδασκαλία της άλγεβρας στο Γυμνάσιο, με τους καταγιστικούς ρυθμούς επεξεργασίας της αλγεβρικής γνώσης και την έμφαση στο μηχανικό χειρισμό των αλγεβρικών συμβόλων (μόλις λιγότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος της Β' και της Γ' Γυμνασίου ήταν σε θέση να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ανάπτυξη κάποιας αλγεβρικής σκέψης, αν και όχι στα αναμενόμενα επίπεδα, με δεδομένη την εκτεταμένη αλγεβρική τους εμπειρία στην τάξη).

Από τον πίνακα 1 γίνεται φανερό ότι υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις, στις οποίες παρατηρείται μια αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των δύο φύλων (π.χ. ερωτήσεις 5 και 6 στη Β' Γυμνασίου). Έτσι, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να εξεταστεί η συνάφεια των μεταβλητών φύλο και επίδοση κατά ερώτηση. Για το σκοπό αυτό υπολογίστηκαν ο δείκτης Φ και το χ^2 -κριτήριο για τις συγκεκριμένες διμεταβλητές και για κάθε ερώτηση της δοκιμασίας χωριστά. Ο πίνακας 2 παρακάτω παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης μόνο για τις περιπτώσεις στις οποίες εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών (στην Α' Γυμνασίου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά επίδοσης μεταξύ των δύο φύλων).

Πίνακας 2 Ο δείκτης Φ για τις μεταβλητές φύλο και επίδοση κατά ερώτηση

Ερώτηση	Β' Γυμνασίου		Γ' Γυμνασίου	
	Φ	χ^2	Φ	χ^2
5	-0,24	6,9*		
6	-0,23	6,58**		
8			-0,27	10,31*
9			-0,20	5,45**
10			-0,22	6,41**
12	-0,23	6,66*		
14	-0,27	8,79*	-0,18	4,74**
15			-0,18	4,60**
16			-0,23	7,66*
19	-0,28	9,27*	-0,027	9,52*
21			-0,27	9,74*

*: Επίπεδο σημαντικότητας 1%, **: Επίπεδο σημαντικότητας 5%

Από τον πίνακα 2 γίνεται φανερό ότι οι περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των δύο φύλων εμφανίζονται στη Γ΄ Γυμνασίου και είναι πάντοτε υπέρ των κοριτσιών. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια της Β΄ Γυμνασίου και ακόμη περισσότερο της Γ΄ Γυμνασίου τα κατάφεραν καλύτερα από τα αγόρια κυρίως σε προβλήματα, η επίλυση των οποίων απαιτεί την ερμηνεία του γράμματος έως και ως συγκεκριμένου αγνώστου. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι τα κορίτσια ηλικίας 14-15 χρόνων σημειώνουν συχνά υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας σε μαθηματικές δραστηριότητες που απαιτούν γλωσσικές ικανότητες (Malone & Miller, 1993), καθώς και σε διάφορες αλγεβρικές δοκιμασίες (π.χ. Hanna, 1989).

Συμπεράσματα

Είναι φανερό από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι η άλγεβρα, παρά την αξία της για τη μαθηματική και για την ευρύτερη εκπαίδευση των μαθητών και παρά το σημαντικό αριθμό διδακτικών ωρών που αφιερώνονται στο σχολείο για τη μελέτη της, παραμένει για τους περισσότερους από τους μαθητές μια από τις δυσκολότερες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθηματικών. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η συνέχιση της σε βάθος διερεύνησης των τρόπων, με τους οποίους οι μαθητές προσεγγίζουν τις αλγεβρικές ιδέες. Η μελέτη που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία εντάσσεται σε αυτήν την προσπάθεια. Συγκεκριμένα, στόχος της ήταν η ουσιαστικότερη κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής άλγεβρας και ειδικότερα τις χρήσεις γραμμάτων στις διάφορες αλγεβρικές παραστάσεις και ισότητες.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των 13-15 χρόνων μαθητών του δείγματος δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν με επιτυχία σε ερωτήσεις οι οποίες απαιτούσαν την αντιμετώπιση του γράμματος ως γενικευμένου αριθμού ή ακόμη και ως συγκεκριμένου αριθμού. Η αποτυχία αυτή δεν μπορεί να ερμηνευτεί στη βάση του χαμηλού γνωστικού επιπέδου των μαθητών, καθώς μια τέτοια ερμηνεία θα αδυνατούσε να εξηγήσει τη μεγάλη ποικιλία λαθών που παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος. Οι τελευταίες φανερώνουν ότι οι μαθητές, για να ερμηνεύσουν γράμματα και αλγεβρικές εκφράσεις, στηρίζονται συχνά στη διαίσθησή τους, σε εικασίες, αναλογίες με άλλα συμβολικά συστήματα που γνωρίζουν και λανθασμένες αντιλήψεις που αποτελούν προϊόν αποτυχημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, αρκετές φορές φαίνεται να αγνοούν βασικές αρχές του συμβολικού συστήματος των μαθηματικών, όπως η αρχή της συμβατότητας, και να

μη συνειδητοποιούν την ισχύ του. Οι παρανοήσεις τους οδηγούν σε σοβαρές δυσκολίες στην προσέγγιση των αλγεβρικών ιδεών, οι οποίες είναι δυνατόν να παραμείνουν για πολλά χρόνια, αν δεν εντοπιστούν και αντιμετωπιστούν. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, στους άπειρους στην άλγεβρα μαθητές, οι παρανοήσεις και τα λάθη υποδηλώνουν χαμηλό επίπεδο κατάκτησης της αλγεβρικής γνώσης και αποτελούν προϊόν της προσπάθειάς τους να κατανοήσουν ένα νέο σύστημα συμβολισμού ή να μεταφέρουν νοήματα από άλλα πλαίσια. Ωστόσο, στους πιο έμπειρους στην άλγεβρα μαθητές, τα λάθη και οι παρανοήσεις υποδηλώνουν αποτυχία στη σταθεροποίηση της μάθησης, η οποία μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες και, κυρίως, στις σχετικές εμπειρίες μάθησης που τους παρέχονται στο σχολείο. Τα παραπάνω φανερώνουν ότι, καθώς οι μαθητές του δείγματος πλησιάζουν στο τέλος της γυμνασιακής τους εκπαίδευσης, η αλγεβρική τους σκέψη εμφανίζεται να αναπτύσσεται με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς, παρουσιάζοντας κατακτήσεις σε ζητήματα που αφορούν, κυρίως, σε διαδικαστικά χαρακτηριστικά της αλγεβρικής γνώσης αλλά και σοβαρά κενά και παρανοήσεις, που συνδέονται με εννοιολογικά και δομικά δεδομένα της, γεγονός που σηματοδοτεί χαμηλά επίπεδα τυποποίησης αυτής της γνώσης και συνιστά ένα ασταθές υπόβαθρο για την περαιτέρω μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή καθιστά φανερή την αναγκαιότητα επίγνωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι μαθητές, καθώς και των προηγούμενων γνώσεών τους σχετικά με τη σημασία των γραμμάτων και τον αλγεβρικό συμβολισμό ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν κατάλληλα τη διδασκαλία των αντίστοιχων ενοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθηματικών. Ιδιαίτερα, αποτελεί ευθύνη τους να εξασφαλίσουν ότι οι πρώτες, κυρίως, εμπειρίες των μαθητών στη χρήση γραμμάτων στην άλγεβρα θα θέσουν τις βάσεις για μια σαφούς δομής αλγεβρική γνώση. Η δοκιμασία που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο προσέγγισης και ερμηνείας των προσπαθειών των μαθητών τους προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Bednarz, N., Radford, L., Janvier, B. & Lepage, A. (1992). Arithmetic and algebraic thinking in problem-solving. In W. Geeslin & Graham (Eds.), *Proceedings of the 16th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, 65-72). Durham, N. Hampshire: Program Committee.

- Booth, L. R. (1984). *Algebra: children's strategies and errors*. Windsor, U.K.: NFER-Nelson.
- Booth, L. R. (1988). Children's difficulties in beginning algebra. In A. F. Coxford (Ed.), *The ideas of algebra, K-12* (20-32). Reston, V.A.: N.C.T.M.
- Carpenter, T. P., & Moser, J. M. (1982). The development of addition and subtraction problem-solving skills. In T. P. Carpenter, J. M. Moser, & T. A. Romberg (Eds.), *Addition and Subtraction: a cognitive perspective* (9-24). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Farmaki, B., Klaoudatos, N., & Verikios, P. (2004). From functions to equations: introduction to algebraic thinking to 13 year-old students. In M. J. Hoines, & A. B. Fuglestad (Eds.) *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. IV, 393-400). Bergen, Norway: Program Committee.
- Hanna, J. (1989). Mathematics achievement of girls and boys in grade eight: research from twenty countries. *Educational Studies in Mathematics*, 20 (2), 225-232.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (390-419). New York: MacMillan Publishing.
- Kuchemann, D. E. (1981). Algebra. In K. Hart (Ed.) *Children's Understanding of Mathematics*, 11-16 (102-119). London: John Murray.
- MacGregor, M., & Stacey, K. (1998). Cognitive models underlying algebraic and non-algebraic solutions to unequal partition problems. *Mathematics Education Research Journal*, 10 (2), 46-60.
- Malone, J., & Miller, D. (1993). Communicating mathematical terms in writing: some influential variables. In M. Stephens, A. Waywood, D. Clarke, & J. Izard (Eds.), *Communicated mathematics: Perspectives from classroom practice and current research* (177-190). Hawthorn, VIC.: Australian Council for Educational Research.
- Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically: Communication in Mathematics Classrooms*. London: Routledge Kegan & Paul.
- Ryan, J., & Williams, J. (1998). The search for pattern: student understanding of the table of values representation for function. In C. Kanas, M. Goos, & E. Warren (Eds.), *Teaching mathematics in New Times. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 2, Brisbane: MERGA.
- Thwaites, G. N. (1982). Why do children find algebra difficult? *Mathematics in School*, 11 (4), 16-17.
- Wagner, S., Rachlin, S. L., & Jensen, R. J. (1984). *Algebra Learning Project: Final report*. Athens: University of Georgia, Dpt. of Mathematics.

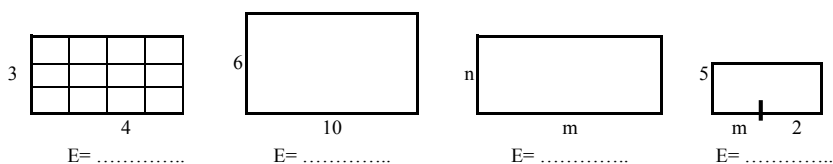
Παράρτημα - Δοκιμασία

ΦΥΛΟ: Αγόρι

Κορίτσι

ΤΑΞΗ:

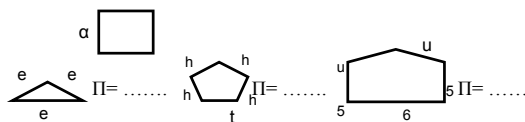
- Συμπλήρωσε τα κενά: α) $x \rightarrow x+2$, $6 \rightarrow \dots$, $r \rightarrow \dots$ β) $x \rightarrow 4x$, $3 \rightarrow \dots$
- Αν η είναι φυσικός αριθμός, γράψε το μικρότερο και τον μεγαλύτερο από τους:
 $n+1$, $n+4$, $n-3$, $n-7$ μικρότερος μεγαλύτερος
- Αν η είναι φυσικός αριθμός, ποιος είναι μεγαλύτερος, $2n$ ή $n+2$;
 Απάντηση:
 Επεξήγηση:
- α. Το 4 προστιθέμενο στο η μπορεί να γραφεί ως $n+4$. Πρόσθεσε το 4 σε καθένα από τα επόμενα:
 8 $n+5$ $3n$
- β. Το η πολλαπλασιαζόμενο επί 4 μπορεί να γραφεί ως $4n$. Πολλαπλασίασε καθένα από τα επόμενα με 4:
 8 $n+5$ $3n$
- Αν $a+b = 43 \rightarrow a+b+2 = \dots$ Αν $n-246 = 762 \rightarrow n-247 = \dots$ Αν $e+f=8 \rightarrow e+f+g = \dots$
- Τι μπορείς να πεις για το α, αν $a+5=8$
 Τι μπορείς να πεις για το β, αν $b+2$ είναι ίσο με $2b$
- Ποια είναι τα εμβαδά των σχημάτων;



- Η περίμετρος του πρώτου σχήματος είναι ίση με $6+3+4+2$, που είναι ίσο με 15. Να βρεθεί η περίμετρος του δεύτερου σχήματος $\Pi = \dots$


- Το τετράγωνο έχει πλευρά μήκους α. Έτσι για την περίμετρό του μπορούμε να γράψουμε $\Pi = 4\alpha$

Τι μπορούμε να γράψουμε για την περίμετρο καθενός από τα διπλανά σχήματα;



Μέρος του παρακάτω σχήματος δεν έχει σχεδιαστεί.
Υπάρχουν n πλευρές συνολικά, όλες μήκους 2. Ποια είναι η περίμετρός του;



10. Τα μπλε χαρτόνια κοστίζουν 8 λεπτά το ένα και τα κόκκινα 6 λεπτά το ένα. Αν μ είναι ο αριθμός των μπλε χαρτονιών και κ ο αριθμός των κόκκινων, που αγοράστηκαν για να φτιάξουμε μια μάσκα, τι αντιπροσωπεύει το $8\mu+6\kappa$;
Ποιος είναι ο συνολικός αριθμός χαρτονιών που αγοράστηκαν;
11. Τι μπορείς να πεις για το u , αν $u=v+3$ και $v=1$; Τι μπορείς να πεις για το m , αν $m=3n+1$ και $n=4$;
12. Αν ο Γιάννης έχει ζ βόλους και ο Πέτρος έχει λ βόλους, τι θα μπορούσες να γράψεις για τον αριθμό των βόλων που έχουν και οι δυο μαζί;
13. Το $a+3a$ μπορεί να γραφεί πιο απλά ως $4a$. Γράψε, όπου είναι δυνατό, τις παρακάτω πιο απλά:
 $2a+5a=$ $2a+5b=$ $3a-(b+a)=$ $a+4+a-4=$... $(a+b)+a=$
 $2a+5b+a=$ $(a-b)+b=$ $3ab+a=$ $(a+b)+(ab)=$
14. Σ' ένα σχήμα σαν το παρακάτω, μπορείς να βρεις τον αριθμό των διαγωνίων από μια συγκεκριμένη κορυφή, αφαιρώντας 3 απ' τον αριθμό των πλευρών του

 Έτσι ένα σχήμα με 5 πλευρές έχει 2 διαγωνίους
 Έτσι ένα σχήμα με 57 πλευρές έχει διαγωνίους
 Έτσι ένα σχήμα με k πλευρές έχει διαγωνίους
15. Τι μπορείς να πεις για το c , αν $c+d=10$ και c είναι μικρότερος του d ;
16. Ο βασικός εβδομαδιαίος μισθός της Μαρίας είναι 150 ευρώ. Πληρώνεται επίσης άλλα 8 ευρώ για κάθε ώρα υπερωρίας. Αν h είναι ο αριθμός των ωρών υπερωρίας της και w η συνολική εβδομαδιαία αμοιβή της σε ευρώ, γράψε μια ισότητα που να συνδέει τα w και h
Ποια θα ήταν η συνολική εβδομαδιαία αμοιβή της αν εργαζόταν 4 ώρες υπερωρία κάθε εβδομάδα;
17. Πότε είναι τα επόμενα αληθή;
 Πάντοτε, ποτέ ή μερικές φορές;
 Υπογράμμισε τη σωστή απάντηση
 $A+B+C = C+A+B$ Πάντοτε, ποτέ, μερικές φορές, όταν.....
 $L+M+N = L+P+N$ Πάντοτε, ποτέ, μερικές φορές, όταν.....
18. $a = b+3$ Τι θα συμβεί στο a , αν το b μεγαλώσει κατά 2;
 $f = 3g+1$ Τι θα συμβεί στο f , αν το g μεγαλώσει κατά 2;
19. Το σταφιδόψωμο κοστίζει σ λεπτά το καθένα και το κουλούρι κ λεπτά το καθένα. Αν αγοράσω 4 σταφιδόψωμα και 3 κουλούρια, τι σημαίνει το $4\sigma+3\kappa$;
20. Αν η ισότητα $(x+1)^3 + x = 349$ είναι αληθής όταν $x=6$, τότε ποια τιμή του x κάνει την ισότητα $(5x+1)^3 + 5x = 349$ αληθή;
21. Τα μπλε μολύβια κοστίζουν 30 λεπτά το ένα και τα κόκκινα μολύβια κοστίζουν 25 λεπτά το ένα. Αγοράζω μερικά μπλε και κόκκινα μολύβια και όλα μαζί κοστίζουν 2,5 ευρώ. Αν μ είναι ο αριθμός των μπλε μολυβιών που αγοράστηκαν και κ ο αριθμός των κόκκινων μολυβιών που αγοράστηκαν, γράψε τη σχέση που συνδέει τα μ και κ

Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Νικόλαος Γραίκος, Δημοτικό Σχολείο Κονταριώτισσας Πιερίας

Περίληψη

Στη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2001-2004) εφαρμόσαμε το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας σε διάφορα δημοτικά σχολεία της Πιερίας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται το διδακτικό πλαίσιο εφαρμογής του και ενδεικτικές γλωσσικές δραστηριότητες. Περιγράφονται, επίσης, οι διδακτικές πρακτικές και τα κειμενικά είδη με τα οποία εξοικειώθηκαν οι μαθητές, τόσο κατά τη φάση παραγωγής όσο και της επεξεργασίας τους. Τέλος, επιχειρείται η αξιολόγηση του προγράμματος με βάση τις αλλαγές που σημειώθηκαν στη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και τις ενδείξεις συνολικού γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών.

Εισαγωγή

Πολύ συχνά ακούγεται η άποψη ότι η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοεί την εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών. Εάν συνυπολογίσουμε τις διαχρονικές και αμετάβλητες διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τις κλειστές γραφειοκρατικές δομές της εκπαιδευτικής διοίκησης, η άποψη αυτή εκφράζει μεγάλο μέρος αλήθειας. Θα λέγαμε επιπροσθέτως ότι ως προς τις επιδιώξεις κριτικού γραμματισμού, το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να ανταποκριθεί στο αίτημα για κριτική προσέγγιση των κυρίαρχων κοινωνικών θεσμών (Bernstein, 1991), ενώ ακόμα και οι πρωταρχικοί στόχοι του λειτουργικού γραμματισμού, όπως η καλλιέρ-

Ο κ. Νικόλαος Γραίκος είναι Δάσκαλος – Φιλολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., υπ. διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

γεια δεξιοτήτων και η προετοιμασία για τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας ικανοποιούνται σε ελάχιστο βαθμό (Μητσικοπούλου, 2001· Baynham, 2002).

Η κατάσταση που επικρατεί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι το ίδιο απογοητευτική. Η διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, το ρυθμιστικό πλαίσιο παραγωγής μαθητικού λόγου και η υπερτίμηση της γραπτής γλώσσας έναντι κάθε άλλου σημειωτικού τρόπου, είναι μερικές από τις αιτίες, που συνιστούν την παθογένεια του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο (Χαραλαμπίδης, 1992). Κατά την εποχή εφαρμογής του προγράμματος το επίσημο εγχειρίδιο είχε σχεδόν αντικατασταθεί από φωτοτυπίες με ασκήσεις γραμματικής διάφορων βοηθημάτων του εμπορίου.

Η απόφασή μας συνεπώς να εφαρμόσουμε το πρόγραμμα της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, των καθηγητών του Α.Π.Θ. Α. Χαραλαμπίδου και Σ. Χατζησαββίδη στο σχολείο, είχε ως αφετηρία αυτές τις αρνητικές εμπειρίες, που αποκομίζαμε καθημερινά, από τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Εφαρμόσαμε το πρόγραμμα στη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2001–2004), με τη συνεργασία του καθηγητή Α. Χαραλαμπίδου, στην Ε΄ τάξη του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης, στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Κονταριώτισσας Πιερίας και σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Γραΐκος, 2005β). Η ποικιλία των σχολικών τάξεων εφαρμογής αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος προέλευσης των μαθητών (αστικό και αγροτικό) μάς έδωσε την ευκαιρία να διερευνήσουμε το επίπεδο αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

Το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας

Το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από τη Θεσσαλονίκη με πρωτεργάτη τον Α. Χαραλαμπίδου κι έναν πυρήνα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητικά η πρόταση στηρίζεται στις κοινωνιο-γλωσσολογικές και κειμενοκεντρικές θεωρίες (Παυλίδου, 1995), κυρίως στη λειτουργική θεώρηση της γλώσσας του Halliday (1978 & 1985), στην κριτική γλωσσική επίγνωση (Fairclough, 1996) και στην εθνογραφία της επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Οι κυριότερες αρχές της πρότασης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής και της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, η επικέντρωση της διδασκαλίας στα κείμενα, η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής κειμένων, η οργανική σύνδεση της χρήσης με τη δομή της γλώσσας και η κειμενική και όχι προτασιακή Γραμματική.

Εφαρμογή του προγράμματος

Στην εφαρμογή του προγράμματος της λειτουργικής διδασκαλίας, που επιχειρήσαμε και παρουσιάζουμε περιληπτικά, ενσωματώσαμε επίσης στοιχεία από τη θεωρία των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000) και της πολυτροπικότητας (Kress & Leeuwen, 2001^α & 2001β).

Η διαδικασία που ακολουθούσαμε για την εφαρμογή του, ξεκινούσε από τη συγκατάθεση του οικείου σχολικού συμβούλου και την ενημέρωση των γονέων στους οποίους διασαφηνιζόταν ο προαιρετικός χαρακτήρας του προγράμματος, στοιχείο το οποίο πρακτικά σήμαινε την ομόφωνη απόφαση για την πραγματοποίησή του η όχι. Αυτό δημιουργούσε κλίμα διαλόγου μεταξύ των γονέων, αλλά και έλλειψης καταναγκασμού για όσους φοβόντουσαν εν γένει τις αλλαγές από το καθιερωμένο πρόγραμμα. Στη συνέχεια της ενημέρωσης αναλύονταν το πρόγραμμα στα βασικά θεωρητικά του σημεία και λεπτομερέστερα όσον αφορούσε την πρακτική του εφαρμογή.

Αφού εξασφαλιζόταν η συναίνεση των γονέων, το πρόγραμμα ξεκινούσε με την οργάνωση του μαθήματος σε ενότητες, που διαρκούσαν μερικά δίωρα μαθήματα. Για κάθε ενότητα δίνονταν στα παιδιά φάκελος κειμένων και προτάσεις δραστηριοτήτων, υλικό που αντικαθιστούσε το σχολικό εγχειρίδιο. Η επιλογή των θεμάτων γινόταν ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες της τάξης και τις δυνατότητες βιωματικών δραστηριοτήτων που πρόσφεραν. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά παραδείγματα ενοτήτων: *Το ποδήλατο, Γεωργικές ασχολίες, Μύθοι και παροιμίες, Χριστούγεννα, Χρήσιμες πληροφορίες για το χωριό μας, Διατροφή κ.ά.* Σε αντίθεση με την πρακτική των παλιών διδακτικών εγχειριδίων, όπου η γλωσσική διδασκαλία ήταν δομημένη με βάση ένα και μοναδικό είδος κειμένου, συνήθως γραμμένου ειδικά για την περίπτωση, με βάση τη συμβατή γλωσσική νόρμα, στην πρότασή μας τα παιδιά εξοικειώνονταν με ποικίλα είδη λόγου (πληροφοριακό, εκφραστικό, λογοτεχνικό, λόγο της πειθούς) και ποικίλα κειμενικά είδη.

Τα κείμενα αναλύονταν βιωματικά και ακολουθούσε συζήτηση για τη χρήση τους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το οργανωτικό τους πρότυπο με βάση τη διαισθητική γνώση των μαθητών. Στη συνέχεια τα παιδιά έγραφαν τα δικά τους κείμενα ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο που επιλεγόταν κάθε φορά, όπως σύνταξη επιστολής, ρεπορτάζ για την εφημερίδα της τάξης κ.ά. Τα κείμενα ανακοινώνονταν στην τάξη και ακολουθούσε η ομαδική επεξεργασία τους. Συζητιόταν η ανταπόκρισή τους στον επικοινωνιακό στόχο, η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το οργανωτικό τους πρότυπο και η σαφήνεια στη γραμματο-συντακτική τους δομή. Όταν χρειαζόταν, ανατρέχαμε στο βιβλίο της Γραμματικής, όπου συζητούσαμε για τα φαινόμενα

που βοηθούσαν στη γλωσσική βελτίωση των κειμένων. Όσα κείμενα επέλεξαν τα παιδιά δημοσιεύονταν στην εφημερίδα της τάξης ή διεκπεραιώνονταν ανάλογα με το στόχο για τον οποίο γράφτηκαν. Άρα η διδασκαλία της γραμματο-συντακτικής δομής δεν είχε αυτόνομο χαρακτήρα, αλλά γινόταν κατά την επεξεργασία των κειμένων και σε σχέση με τη χρήση τους σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Διδακτικές πρακτικές

Οι κυριότερες διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήσαμε ήταν: Πρώτον, οι ομαδικές εργασίες και οι δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα. Η συνεργασία στην επιλογή θεμάτων και δραστηριοτήτων, οι επισκέψεις ως αφορμές για ερευνητικές δράσεις, η έρευνα και ανακάλυψη στοιχείων με εργασίες στο σπίτι κ.τ.λ. Δεύτερον, η οργάνωση της εφημερίδας της τάξης ως βασικού επικοινωνιακού εργαλείου, κάτι που είχε ως προϋπόθεση τη συλλογική επιμέλεια της ύλης από τους μαθητές, συζήτηση και οργάνωση της πολυτροπικής μορφής, συνεργασία για την παραγωγή και τη διανομή της, «άνοιγμα» στην κοινωνία κ.τ.λ. (Γραϊκός, 2006). Τρίτον, η διαθεματική οργάνωση των ενοτήτων με την εμπλοκή και άλλων σχολικών μαθημάτων με βασικό όμως στόχο το γλωσσικό γραμματισμό των παιδιών (Γραϊκός, 2005β).

Διδακτική διαδικασία - σχέδιο εργασίας

Η διδακτική διαδικασία ακολουθούσε γενικά το ακόλουθο σχέδιο εργασίας:

- α) Αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθητικών λόγων (τοποθετημένη πρακτική) και συζήτηση για τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000).
- β) Συζήτηση για το κειμενικό είδος και το επίπεδο ύφους (συγκειμενικό πλαίσιο): περιεχόμενο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος (Halliday & Hasan, 1989). Σύγκριση με άλλα κειμενικά είδη.
- γ) Συζήτηση για εναλλακτικούς τρόπους ανταπόκρισης στους κειμενικούς στόχους, χωρίς να αλλάζει η συνοχή. Διακειμενικές διασυνδέσεις.
- δ) Παραγωγή κειμένων για συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και επεξεργασία τους.

Ενδεικτικό παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης κειμενικών ειδών

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα τη διδακτική προσέγγιση του κειμενικού είδους της διαφήμισης. Η διαφήμιση είναι χαρακτηριστικό κείμενο του λόγου της πειθούς και είδος πολυτροπικού κειμένου, το οποίο συναντάται συχνά

στην καθημερινή εμπειρία. Οι μαθητές κατανόησαν το λόγο της διαφήμισης σε διάφορες ενότητες. Αρχικά παρακινήθηκαν να φέρουν από το σπίτι διαφημίσεις, από διάφορα έντυπα ανάλογα με το θέμα της ενότητας, για παράδειγμα τη διατροφή, τα ζώα κ.τ.λ., οι οποίες ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Στη φάση αυτή συζητιόταν η προέλευση των κειμένων, ο λόγος για τον οποίο παρήχθησαν και σε ποιες περιπτώσεις της καθημερινής επικοινωνίας χρησιμοποιούνται. Στη συνέχεια καταβλήθηκε προσπάθεια για την εξοικείωση των μαθητών με τους εξωκειμενικούς και ενδοκειμενικούς στόχους της διαφήμισης. Επισημάνθηκαν οι όροι της συνεργασίας κειμένου και εικόνας για την επίτευξη του στόχου και τα στοιχεία τα οποία επιτυγχάνουν τη συναισθηματική και διανοητική αλλαγή της συμπεριφοράς του αναγνώστη. Για παράδειγμα στις περισσότερες περιπτώσεις των διαφημίσεων παιδικών τροφών εικονίζονται εύρωστα παιδιά, ενώ το κείμενο επαναλαμβάνει τυποποιημένες φράσεις και λέξεις. Επίσης σημαντική είναι η σαφήνεια του μηνύματος, η πειστικότητα και η επιδίωξη της αληθοφάνειας των πληροφοριακών στοιχείων, ο ρόλος της γραμματοσειράς κ.τ.λ.

Στη συνέχεια οι μαθητές εργάστηκαν κατά ομάδες για τη σύνταξη των δικών τους διαφημίσεων. Ακολούθησε η επεξεργασία των κειμένων στην οποία συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά του οργανωτικού προτύπου και τα στοιχεία που αποδυναμώνουν τη συνεκτικότητα του μηνύματος. Επίσης επισημάνθηκαν τα γραμματικά στοιχεία που δημιουργούν μία συνεκτική αφήγηση και σκοπεύουν στην πειθώ του αποδέκτη, όπως ο υποτακτικός λόγος, τα σημεία στίξης, η χρήση της προστακτικής, οι δηλωτικές προτάσεις κ.τ.λ.

Με παρόμοιο τρόπο οι μαθητές γνώρισαν διάφορα κειμενικά είδη, όπως επιστολές, βιογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα, άρθρα εφημερίδας, οδηγίες χρήσης κ.τ.λ., τα οποία ενσωματώνονται ανάλογα με την περίπτωση στις διάφορες ενότητες (Γραϊκός, 2006).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στη διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν στη γλωσσική και στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο εδώ χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση των κειμένων που έγραφαν τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος. Διαπιστώσαμε ότι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) (Lyons, 2002) και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής ικανότητας, με τη γνώση και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, σε διάφορες

συνθήκες επικοινωνίας ήταν πολύ ικανοποιητική. Η ανάλυση των στοιχείων, που καταγράφαμε καθημερινά στο ημερολόγιο δραστηριοτήτων της τάξης, έδειξε ότι υπερκαλύφθηκαν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της γλώσσας. Από την άποψη για παράδειγμα της γραμματικής, τα παιδιά γνώρισαν όλα τα προβλεπόμενα φαινόμενα και μάλιστα μέσα από τις πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες κατά την επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων.

Η διαδικασία της επεξεργασίας των κειμένων με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε σε βασικό στοιχείο γλωσσικού γραμματισμού της τάξης. Οι μαθητές έμαθαν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους για την ανταπόκριση των κειμένων τους στους αρχικούς στόχους, να σέβονται και να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων και να ασκούνται σε μεταγνωστικές δεξιότητες γλωσσικής αυτοδιόρθωσης των λαθών τους. Μάλιστα έχουμε καταγράψει περιπτώσεις, στις οποίες τα ίδια τα παιδιά διαχειρίζονταν τη διαδικασία της επεξεργασίας, χωρίς την παραμικρή επέμβαση του δασκάλου. Η επιτυχής χρήση και κατανόηση της διαδικασίας της επεξεργασίας κειμένων αποδεικνύεται και από τη συμπεριφορά των μαθητών σε άλλες σχολικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχαν μαζί με μαθητές άλλων τάξεων. Στις περιπτώσεις αυτές σημειώσαμε τον εποικοδομητικότερο τρόπο, με τον οποίο χειρίζονταν τα νέα κειμενικά είδη και τη διαφορετική συμπεριφορά που είχαν στις ομαδικές εργασίες και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων τους.

Ως προς τους μαθητές με προβλήματα γλωσσικής έκφρασης (μορφές δυσλεξίας, αδυναμίες ανάγνωσης κ.ά.) εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν κείμενα και να εκφραστούν με τον προφορικό λόγο, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στο ισχύον γλωσσικό πρόγραμμα και μάλιστα σε συνθήκες βιωματικής έκφρασης. Ήταν σημαντικό, για παράδειγμα, παιδιά αγροτικών περιοχών με γλωσσικά προβλήματα να γράφουν με ενδιαφέρον κείμενα για τους τρόπους καλλιέργειας των καπνών, για τις οδηγίες χρήσης των γεωργικών μηχανημάτων κ.ά. και να τα δημοσιοποιούν στην εφημερίδα της τάξης. Εκτιμούμε πάντως ότι τα αποτελέσματα θα ήταν θετικότερα, εάν συνολικά η σχολική διαδικασία οργανωνόταν με βάση κοινές στρατηγικές κριτικού γραμματισμού.

Ένα τμήμα του προγράμματος αφορούσε τη διδακτική χρήση πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία (Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, 2005· Γραϊκός, 2005α). Ως βασικούς δείκτες αξιολόγησης των πρακτικών προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων χρησιμοποιήσαμε την κατανόηση των πολυτροπικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμενικών ειδών και την ευχέρεια στην εναλλαγή επικοινωνιακών «καναλιών». Η κατανόηση των πολυτροπικών χαρακτηριστικών γινόταν κατά βάση στη διάρκεια της «διπλής» επεξεργασίας των παραγομένων κειμένων, όπου εκτός από τα ζητήματα γλώσσας συζητιόταν και η ανταπόκρισή τους στις πολυτροπικές απαιτή-

σεις της περίπτωσης επικοινωνίας. Αποδείχθηκε ότι η συχνή χρήση πολυτροπικών κειμένων και οι συζητήσεις για τους κοινωνικούς στόχους τους, δημιούργησε ένα «συνεχές» πολυτροπικού γραμματισμού, που ενισχυόταν αθροιστικά (Γραϊκός, 2006).

Τα πολυτροπικά κείμενα έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και στην καλλιέργεια κοινωνικοπολιτισμικών ικανοτήτων στα παιδιά. Για παράδειγμα, οι εργασίες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως ρεπορτάζ, πληροφοριακών οδηγιών κ.τ.λ. πραγματοποιούνταν πολλές φορές με ομαδικές εργασίες εθνογραφικού τύπου (Robertson & Bloome, 2001), οι οποίες ανέπτυξαν το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών και αύξησαν το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα.

Στη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι η ουσιαστική, από άποψη χρόνου και ποιότητας, επιμόρφωσή του.

Επειδή στα δύο από τα τρία έτη εφαρμογής του προγράμματος ήμασταν συγχρόνως και διευθυντές του σχολείου διαπιστώσαμε στο επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ότι η εφαρμογή του προγράμματος μετέλλαξε προς το θετικότερο τις νοοτροπίες της σχολικής ζωής, δημιούργησε κλίμα διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ευκαιρίες για ενδοσχολική επιμόρφωση. Αναπτύχθηκαν επίσης νέα πεδία ενδιαφέροντος και συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου.

Θεωρούμε, τελικά, ότι ο στόχος για κριτικό γραμματισμό στην ελληνική εκπαίδευση, στην οποία εντάσσουμε και το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας, δεν αποτελεί απλώς αναγκαίο εγχείρημα, αλλά και υποχρέωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε σχέση με το όραμα μιας ισότιμης παιδείας για όλους (Gee, 2000).

Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1991²). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* [1971], μτφ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Γραϊκός, Ν. (2005α). «Αναγνώσεις» πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (επιμ.) *Εικόνα και Παιδί. Icon and Child* (σσ. 465-478). Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.

- Γραϊκός, Ν. (2005β). Εφαρμογές γλωσσικού γραμματισμού στη μεθοδολογία των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικότερα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συμβολή στη συζήτηση για τον περιβαλλοντικό γραμματισμό. *Έμπνευση, στοχασμός, φαντασία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, Πρακτικά (CD, αρ. ανακ. 59) 2^ο Πανελληνίου Συμποσίου, Εταιρεία Προστασίας της Φύσης και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς - Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.*
- Γραϊκός, Ν. (2006). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές. Πρακτικά 26^{ης} Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη (υπό έκδοση).*
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43-68). London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (Ed.) (1996). *Critical Language Awareness* [1992]. London and New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van (2001α). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* [1996]. London and New York: Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van (2001β). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία* [1968/1995], μτφ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου, & Α. Ευθυμίου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Robertson-Egan, A., & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, Ο. (επιμ.) (2005). *Εικόνα και Παιδί. Icon and Child*. Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1992). Πρόγραμμα διδασκαλίας για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της. Α. Θεωρητικό πλαίσιο. Στο *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά σεμιναρίου* (σσ. 58-74). Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997²). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη

Χριστίνα Νομικού, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αργυρούπολης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει την επίδραση που ασκεί η ενασχόληση με ένα πρόγραμμα Π.Ε. στις σχέσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης, τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ αυτών και του τοπικού περιβάλλοντος. Όπως διαπιστώθηκε, από την παρατήρηση της εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. αλλά και μετά το τέλος του, το περιεχόμενο, η μέθοδος και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, επιδρούν καθοριστικά στη δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού, αποδοχής και φιλίας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Τελικά, όλοι εναισθητοποιούνται γύρω από τα προβλήματα του τοπικού περιβάλλοντος.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των κοινωνικών ανακατατάξεων που συντελούνται στην εποχή μας ανήκει και η εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική. Η δημογραφική αυτή αλλαγή αντανακλάται και στη σύνθεση των ελληνικών σχολείων, όπου φοιτά πλήθος αλλοδαπών μαθητών. Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει το καλύτερο μέσο για το μετασχηματισμό μιας κοινωνίας, αρκεί να μην είναι δέσμια στους μηχανισμούς αναπαραγωγής της. Αντίθετα, οφείλει να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα που

Η κ. Χριστίνα Νομικού είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημητρίου με απόσπαση στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αργυρούπολης, Θεολόγος και Κοινωνιολόγος.

δημιουργούνται από τις συντελούμενες αλλαγές και να είναι ανοικτή σε προτάσεις που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπισή τους. Έτσι θα επιτύχει ώστε να εξελιχθούν οι μαθητές σε πολίτες με περιβαλλοντική και κοινωνική συνείδηση, που θα είναι σε θέση να αντιπαρατεθούν σε στερεότυπα, συμπεριφορές και προκαταλήψεις (Φλογαΐτη & Βασάλα, 1999).

Η πιο σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μεταναστευτικών ομάδων είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Για να είναι όμως επιτυχής η αλληλεπίδραση απαιτούνται βαθιές και ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο όσων διδάσκονται, στη μέθοδο και τα διδακτικά μέσα.

Η σχολική ένταξη των μαθητών μεταναστών απαιτεί ένα πρόγραμμα ικανό να αντιμετωπίσει την ολότητα των αναγκών της ζωής, της κοινωνικοποίησης και της εκμάθησης. Μπορεί να ειπωθεί πως το σύγχρονο δημοτικό σχολείο είναι ο μορφωτικός τομέας που περισσότερο από κάθε άλλο μπορεί να πετύχει την κοινωνική ένταξη, αρκεί η μεθοδολογική-διδακτική-πολιτιστική δομή των προγραμμάτων να διαπνέεται από την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπερελής, 2001).

Σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με την Ε. Φλογαΐτη (1998), όλοι οι στόχοι τους οποίους έχει θέσει η διεθνής κοινότητα κινούνται σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα:

- Τη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση. Συνείδηση που δεν είναι μόνο γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και κοινωνική, οικονομική, πολιτική. Συνείδηση του γεγονότος ότι τις αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων πρέπει κανείς να τις αναζητήσει στο είδος των σχέσεων του ανθρώπου με τη φύση και του ανθρώπου με τον άνθρωπο.
- Τη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές. Υπό αυτή την οπτική η Π.Ε. αποτελεί μια πραγματική αγωγή του πολίτη.

Η φιλοσοφία της Π.Ε. δε διαφέρει από τη φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς απώτερος στόχος και των δύο είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων και των λαών, ώστε μέσα από τη συλλογική δράση να διασφαλιστεί η ποιότητα του

περιβάλλοντος και η ποιότητα ζωής.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει την επίδραση που ασκεί η ενασχόληση με ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις σχέσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης, τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ αυτών και του τοπικού περιβάλλοντος. Είναι μία μελέτη περίπτωσης, που στηρίζεται στην παρατήρηση, τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα της υπογράφουσας, που ήταν μια από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς, καθώς και στις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε ένα χρόνο μετά την υλοποίηση του προγράμματος με σκοπό την τελική αξιολόγησή του.

2. Υλοποίηση του προγράμματος

Η αφορμή για την παρατήρηση δόθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. «Μεσογειακά φυτά», που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2003-04 από τους μαθητές της Δ' τάξης του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημητρίου. Υπεύθυνες εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα ήταν η υπογράφουσα και η κυρία Δέσποινα Χονδρογιάννη, μουσικός του σχολείου, η οποία στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης του θέματος, το συνέδεσε με το μάθημα της μουσικής και εργάστηκε για το καλλιτεχνικό μέρος της ημερίδας παρουσίασης. Την τάξη αποτελούσαν 30 μαθητές, από τους οποίους 20 Έλληνες και 10 μαθητές ιρακινής, αλβανικής, πολωνικής, канаδικής και μεξικανικής καταγωγής με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί. Η υλοποίησή του στηρίχθηκε στη μέθοδο Project (εργασία των μαθητών σε ομάδες με ενεργή συμμετοχή τους σε όλη την πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος). Έγινε διαθεματική προσέγγιση του θέματος και διεπιστημονική συσχέτιση των μαθημάτων της Γλώσσας, του Εμείς κι ο κόσμος, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Μουσικής, των Εικαστικών. Ειδικότερες στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος: συζήτηση, μελέτη πεδίου, επισκόπηση, βιβλιογραφική έρευνα, παιχνίδι ρόλων, δράση.

Αφού αποφασίστηκε το θέμα, χωρίστηκε από τους μαθητές, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, σε υποθέματα και δημιουργήθηκαν ομάδες, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακολούθησε συζήτηση γενικού σχεδιασμού και η κάθε ομάδα προχώρησε στην εκπόνηση της εργασίας που είχε αναλάβει. Οι αλλοδαποί μαθητές εντάχθηκαν σε ομάδες (2-3 σε κάθε ομάδα), είτε με κριτήριο κάποια προσωπική σχέση που είχαν, είτε με παρότρυνση της εκπαιδευτικού.

Ως τη στιγμή που άρχισε η υλοποίηση του προγράμματος, το ενδιαφέρον των μαθητών μεταναστών για τα μαθήματα ήταν από μέτριο έως ανύπαρκτο. Πολύ μικρή ήταν και η συμμετοχή τους στην τάξη, με εξαίρεση δύο μαθητές που βρίσκονταν περισσότερο καιρό στην Ελλάδα και μιλούσαν καλύτερα Ελληνικά. Όπως διαπιστώθηκε, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. το περιεχόμενο, αλλά κυρίως η μέθοδος και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, επέδρασαν καθοριστικά στη δημιουργία κλίματος αποδοχής, αλληλοσεβασμού και φιλίας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για το φυσικό περιβάλλον. Κατά την εξέλιξη του προγράμματος οι αλλοδαποί μαθητές σταδιακά εντάχθηκαν στην ομάδα. Δειλά στην αρχή, με περισσότερο θάρρος αργότερα συμμετείχαν με όποιο τρόπο μπορούσαν στις εργασίες. Άλλωστε, οι περισσότεροι μαθητές νιώθουν μεγάλο ενθουσιασμό, όταν εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες, που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους (Τριλιανός, 2002). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν οι αλλοδαποί μαθητές αρχικά για τις ομαδικές εργασίες στα καλλιτεχνικά, τη συλλογή φύλλων και τη δημιουργία φυτολογίων και στη συνέχεια με ενθουσιασμό έφεραν πληροφορίες που πήραν από τους γονείς ή άλλους ομοεθνείς τους για τα φυτά της χώρας καταγωγής τους. Με χαρά επίσης συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων και την τελική παρουσίαση.

3. Αποτελέσματα

Η διαθεματική, μαθητοκεντρική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική και η μέθοδος Project που χρησιμοποιήθηκαν επέδρασαν θετικά σε όλους τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς. Ιδιαίτερη αξία είχε το ότι το Project που εκπονήθηκε αφορούσε ένα πρόγραμμα Π.Ε. και οι στόχοι που επιτεύχθηκαν αφορούσαν πολλαπλά επίπεδα των μαθητών (κοινωνικό, ψυχολογικό, γνωστικό, περιβαλλοντικό τομέα). Θετική ήταν και η επίδραση στην τοπική κοινωνία.

Στους μαθητές μετά από λίγο καιρό φάνηκαν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα:

- *Στον κοινωνικό τομέα:* η ομαδική εργασία και οι συζητήσεις που έγιναν με σκοπό να ξεπεραστούν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, ώστε να συμφωνήσουν οι μαθητές και να προχωρήσουν οι εργασίες, είχαν μετά από λίγο καιρό ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης. Έμαθαν σιγά-σιγά όλοι οι μαθητές να επιλύουν ομαλά διαφωνίες απόψεων και προτιμήσεων. Παρατηρήθηκε μείωση των κρουσμάτων επιθετικότητας και αύξηση της αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες, καθώς τους ένωσε η κοινή προσπάθεια. Η μέθοδος Project δεν

συγκαλύπτει προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, αντίθετα, επιχειρεί να τα αναδείξει, να τα αντιμετωπίσει κατάλληλα, με απώτερο σκοπό την εξάλειψή τους μέσα από τη διαδικασία της ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της συζήτησης, της κριτικής και της τελικής απόφασης από τα μέλη της ομάδας (Κούκου κ.ά., 2000).

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο τελικό ερωτηματολόγιο οι οποίες ενισχύουν τα παραπάνω: Στην ερώτηση: «Όσο δουλεύατε για την υλοποίηση του προγράμματος ήρθες πιο κοντά με τους συμμαθητές σου;», 28 μαθητές απάντησαν θετικά και 2 αρνητικά (θεωρώντας ότι ήταν ήδη αρκετά φίλοι με όλους). Στην ερώτηση: «Τι ήταν αυτό που σας έφερε πιο κοντά;», οι περισσότεροι το απέδωσαν στη συνεργασία, τη συνεννόηση και την ομαδική εργασία. Ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις από Έλληνες μαθητές είναι:

- «Ο λόγος που μας έφερε πιο κοντά ήταν ότι καθώς χωριστήκαμε σε ομάδες συνεργαστήκαμε, εξερευνήσαμε, παρατηρήσαμε όλοι μαζί και ήλθαμε σε πιο στενή επαφή».
- «Οι εργασίες που κάναμε έξω στη φύση».
- «Η επιθυμία να γίνει το πρόγραμμα καλό και όταν συνεργαζόμαστε, προσπαθούμε να ξεχάσουμε τις διαφορές και να τα καταφέρουμε χωρίς τσακωμούς».
- «Η κοινή θέληση να ομορφύνουμε τον τόπο που ζούμε».

Ο Γεωργόπουλος (1999) αναφέρει σχετικά ότι η μάθηση έξω από την τάξη είναι ενεργητική, συνεργατική κι έχει νόημα, διότι απαντάει σε συγκεκριμένες ανάγκες και συγκινήσεις, στοιχεία που σπάνια συναντιούνται κατά τη διδασκαλία μέσα στους τοίχους του σχολείου.

Χαρακτηριστικές απαντήσεις που δόθηκαν από αλλοδαπούς μαθητές είναι οι παρακάτω:

Μαθητής από το Ιράκ με μέτρια επίδοση: «Επειδή συνεργαζόμασταν συνέχεια και περνάγαμε ωραία».

Μαθήτρια από το Μεξικό με πολύ μικρό βαθμό ελληνομάθειας: «Ζωγραφίζαμε, παίζαμε και διαβάζαμε όλοι μαζί και έτσι ήρθαμε πιο κοντά».

Μαθητής από την Αλβανία με καλή προφορική χρήση της ελληνικής γλώσσας, αλλά με σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή: «Επειδή τραγουδούσαμε και χορεύαμε μαζί, ψάχναμε στη φύση και λέγαμε αστεία».

Μαθητής από την Πολωνία μέτριος στα μαθήματα: «Ήταν ότι μιλούσαμε όλη η ομάδα για κάθε εργασία». Ο ίδιος, στην ερώτηση αν θέλει να ασχοληθεί εκ νέου με πρόγραμμα Π.Ε. και γιατί, απάντησε: «Ναι, για να με συμπαθήσουν και οι άλλοι μου φίλοι περισσότερο αλλά και επειδή αγαπώ το πράσινο».

- *Στον ψυχολογικό τομέα:* Η μέθοδος Project που παρουσιάστηκε συστηματικά για πρώτη φορά από τον Killpatrick (1918), μαθητή του Dewey (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993), θεωρήθηκε επίκαιρη στις μέρες μας, αρχικά για μαθητικό πληθυσμό που βρισκόταν σε σχολική αποτυχία και στερούνταν κινήτρων για μάθηση, γιατί θεωρήθηκε ότι μπορεί να συνδέσει το σχολείο με τη ζωή και να νοηματοδοτήσει τη σχολική πράξη, προσφέροντας στους μαθητές ενδογενή κίνητρα (Σφυρόερα, 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μέθοδος Project και η διαθεματική προσέγγιση του θέματος πέτυχαν την ενδυνάμωση των μαθητών καθώς μετέτρεψαν το σχολείο από γνωσιοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό, ενώ οι μαθητές από «παθητικοί δέκτες» έγιναν «ενεργοί συμμετέχοντες» (Παναγάκος, 2002). Δόθηκε λοιπόν η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετέχουν στην υλοποίηση του προγράμματος, με όποιο τρόπο μπορούσαν. Σημαντική ήταν η προσπάθεια που έγινε, ώστε να εκφράζονται όλοι οι μαθητές ελεύθερα και κανένας να μην έχει άγχος ότι θα επιτιμηθεί ή ότι θα γίνει αντικείμενο χλευασμού (Frey, 2002). Ξεπέρασαν το εμπόδιο της γλώσσας, που λειτουργεί ανασταλτικά στο παραδοσιακό σχολείο. Η γλώσσα ως όργανο διδασκαλίας παίρνει διάφορες μορφές στην τάξη, είτε ως λόγος του εκπαιδευτικού, είτε ως πληροφορία από τα βιβλία. Ακόμη η έκφραση των μαθητών είναι μόνο γραπτή ή προφορική, δυσκολεύοντας τους μαθητές με μικρό βαθμό ελληνομάθειας. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα βασισμένα στην εμπειρική μάθηση και έρευνα απελευθερώνουν τους μαθητές, αφού στηρίζονται σε μια πληθώρα καναλιών μάθησης (Μπαζίγου, 1999). Το αποτέλεσμα είναι να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά τους και να δημιουργηθεί θετική αυτοεικόνα.

- *Στο γνωστικό τομέα:* Μετά την ενδυνάμωση και τη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας οι αλλοδαποί μαθητές, εκτός από το πρόγραμμα, άρχισαν να ενδιαφέρονται και για κάποια ακόμη μαθήματα, αφού η ανάγκη για να διατηρήσει κανείς τη θετική αυτοεικόνα του αποτελεί ισχυρή παρωθητική δύναμη (Τριλιανός, 2002). Ο παιδαγωγός W.H. Killpatrick ορίζει το Project ως «εγκάρδια και ειλικρινή σκόπιμη πράξη», αναδεικνύοντας την παρώθηση και το αυθεντικό ενδιαφέρον των μαθητών ως το κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου (Κούκου κ.ά., 2000). Το ενδιαφέρον, λοιπόν, των αλλοδαπών μαθητών ήρθε αρχικά για το «Εμείς κι ο κόσμος» που θεώρησαν ότι σχετίζεται με το πρόγραμμα και στη συνέχεια για άλλα μαθήματα, ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας του καθενός. Σημαντικό είναι ότι όλοι προσπάθησαν εκτός της άλλης συμβολής τους, να φέρουν κάποιο κείμενο με πληροφορίες, κλιματολογικές και γεωμορφολογικές για τη χώρα καταγωγής τους, τα φυτά που ευδοκιμούν εκεί, τις χρήσεις τους στην καθημερινή ζωή και τη διατροφή.

- *Στον περιβαλλοντικό τομέα:* Οι Έλληνες μαθητές ακούγοντας τους αλλοδαπούς να αναφέρονται στο φυσικό περιβάλλον της χώρας προέλευσης διαπιστώνουν ομοιότητες και διαφορές με το ελληνικό (μαθαίνοντας για παράδειγμα για τα απέραντα φυλλοβόλα δάση της Πολωνίας, για το λούλε μπορ, το μανουσάκε, τα «λυκάκια» αλλά και για τις μαργαρίτες, τις παπαρούνες και άλλα φυτά ίδια με τα ελληνικά που ευδοκούν στην Αλβανία). Με το συνδυασμό εμπειριών και πληροφοριών, οι μαθητές συγκροτούν σταδιακά τη γνώση τους για τόπους και ανθρώπους και διαμορφώνουν στάσεις και ιδέες σχετικά με άλλους τόπους και ανθρώπους (Κασσιός κ.ά., 2000). Κατανοούν το ρόλο του περιβάλλοντος στην καθημερινή ζωή όλων, καθώς και ότι το ενδιαφέρον και η ανάληψη δράσης για την προστασία του αφορά όλους τους κατοίκους του πλανήτη. Επιπλέον, διαπιστώνουν το ενδιαφέρον των αλλοδαπών μαθητών για τη νέα πατρίδα τους, για τα προβλήματά της και την προθυμία τους να συμμετέχουν στην προσπάθεια για την επίλυσή τους. Ταυτόχρονα, οι αλλοδαποί μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και σταδιακά από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Το αποτέλεσμα είναι να εκδηλώνουν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το τοπικό κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, που είναι η Ελλάδα, το οποίο μάλιστα γνωρίζουν καλύτερα κατά τη διάρκεια της μελέτης πεδίου.

Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του θέματος γνωρίζουν οι αλλοδαποί μαθητές μέρος του ελληνικού πολιτισμού, ενώ μεταφέρουν στοιχεία του δικού τους, προκαλώντας αρχικά την έκπληξη στους συμμαθητές τους (μαθαίνοντας για το αλβανικό «λουλούδι του χιονιά», για τη σαλάτα από κάκτο που φτιάχνουν στο Μεξικό, ακούγοντας αλβανικά και ιρακινά τραγούδια που αναφέρονται σε φυτά) και κερδίζοντας τελικά το σεβασμό. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, που θα οδηγήσει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα.

Συμμετέχοντας οι αλλοδαποί μαθητές στην έρευνα με ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε κατοίκους της περιοχής, γνωρίζουν καλύτερα την τοπική κοινωνία και τελικά αποκτούν μια κοινή περιβαλλοντική ταυτότητα με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Στο τέλος του προγράμματος είναι πλέον έτοιμοι, πρόθυμοι και με μεγάλη ευχαρίστηση να λάβουν μέρος στην τελική δράση, διεκδικώντας όλοι μαζί ένα καλύτερο περιβάλλον για να ζήσουν.

Όσον αφορά τις εντυπώσεις τους από την υλοποίηση του προγράμματος, για 20 μαθητές ήταν άριστες και για 10 πολύ καλές, ενώ όλοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση: «Θα ήθελες να ασχοληθείς ξανά με ένα πρόγραμμα Π.Ε.» Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές:

- «Ναι, γιατί μ' αρέσει να βοηθάμε όλοι μαζί στο να γίνει καλύτερο το περιβάλλον μας».
- «Ναι, γιατί είναι διασκεδαστικό, όμορφο, υπέροχο, να κάνω εργασίες και άλλα πράγματα με τους συμμαθητές και τη δασκάλα μου».
- «Ναι, γιατί μ' αρέσει να εξερευνώ, να μαθαίνω, να συνεργάζομαι για να γίνει καλύτερος ο τόπος».
- «Ναι, γιατί θα περάσω πιο ωραία και θα κάνουμε πράγματα για τη γειτονιά» (απάντηση Ιρακινού μαθητή).

Θετική ήταν επίσης η επίδραση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία και μάλιστα σε πολλαπλά επίπεδα. Με τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν από τους μαθητές και μετά την ημερίδα παρουσίασης, αφυπνίστηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν οι κάτοικοι σχετικά με το πράσινο που υπάρχει στη γειτονιά. Κάποιοι αποφάσισαν να φυτέψουν στα μπαλκόνια τους, ενώ κάποιοι άλλοι αποφάσισαν να ζητήσουν από το δήμο δένδροφύτευση, όπου είναι δυνατόν. Επιπλέον η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις ομάδες εργασίας βοήθησε στο να ανατραπούν στερεότυπα. Οι κάτοικοι της περιοχής έβλεπαν ότι το ενδιαφέρον δεν προερχόταν μόνο από Έλληνες μαθητές, αλλά και από αλλοδαπούς οι οποίοι δεν διέφεραν από την εικόνα που είχαν για το μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας. Έτσι σταδιακά τους θεώρησαν ένα κομμάτι του.

Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών βοήθησαν τα παιδιά τους να συλλέξουν πληροφορίες για το πρόγραμμα, σχετικές με τη χώρα καταγωγής τους. Ένωσαν έτσι ότι προσφέρουν στην προσπάθεια των παιδιών τους να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα αλλά και ότι η σχολική κοινότητα τους αποδέχεται.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. δημιούργησε αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ομάδων και μεταξύ αυτών και του τοπικού περιβάλλοντος, με θετικά αποτελέσματα για όλους.

4. Συμπέρασμα

Η στάση αδιαφορίας για το τοπικό περιβάλλον που αρχικά έδειξαν οι αλλοδαποί μαθητές μπορεί εύκολα να ερμηνευθεί: Πρόκειται για παιδιά που βρίσκονται σε ένα ξένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία συχνά βιώνουν αδιαφορία ακόμα και άρνηση από τους συμμαθητές τους, λόγω της διαφορετικότητάς τους και των προκαταλήψεων. Έτσι όχι μόνο δε δείχνουν ενδιαφέρον, αλλά συχνά εκδηλώνουν επιθετικότητα, τόσο προς το κοινωνικό όσο και προς το φυσικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, αφού συχνά νιώθουν ανεπιθύμητα. Αποτελέσματα ερευνών διαπιστώνουν την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών των μεταναστών, τα οποία

παρουσιάζονται ως «δειλά στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά», «υπερβολικά υπάκουα», «επιθετικά στο ομαδικό παιχνίδι», με «φοβίες» και με την τάση να συναναστρέφονται παιδιά με ανάλογες εμπειρίες (Μάρκου, 1998).

Με τη μέθοδο της ομαδικής διδασκαλίας αναπτύσσεται η μαθησιακή ικανότητα και η ετοιμότητα του μαθητή καθώς και η συναισθηματική και η πνευματική δυναμικότητά του με αποτέλεσμα την ομαλή κοινωνικοποίησή του (Τσιπλητάρης, 2000). Όπως φάνηκε από την υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος Π.Ε. υπήρξε σε μεγάλο βαθμό επίτευξη της κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, της βελτίωσης των επιδόσεων με ταυτόχρονη ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον.

Η μέθοδος Project που προτείνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κινητοποιεί τα παιδιά μέσω των δικών τους «εσωτερικών κινήτρων» (Γεωργόπουλος, 1999). Τα θετικά αποτελέσματα από την υλοποίηση ενός πολύμηνου Project Π.Ε. σχετίζονται τόσο με την έντονη αίσθηση υπευθυνότητας που αποκτάται από τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, μέσα από την όλη διαδικασία, την αίσθηση του ελέγχου του χώρου τους και την αίσθηση αλληλεγγύης που νιώθουν, όσο και με την ανάπτυξη δημοκρατικών διαδικασιών που είναι ίσως περισσότερο εύκολη σε επίπεδο τοπικο-κοινωνικό παρά σε εθνικό (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στις συλλογικές διερευνητικές διαδικασίες συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων, που τους καθιστούν ικανούς να αυτορυθμίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά τους -της μαθησιακής συμπεριλαμβανομένης- μέσα σε συνθήκες ραγδαίων και απρόβλεπτων εξελίξεων, που κυριαρχούν στις μέρες μας και δημιουργούν ένα κλίμα αβεβαιότητας (Ματσαγγούρας, 2002).

Το σχολείο οφείλει να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία στους μαθητές του, να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, ώστε τελικά να καταστούν ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολύπλοκη κοινωνία (Ματσαγγούρας, 1998).

Σε κάθε σχεδιασμό που αφορά το σχολείο, ας είναι οδηγός αυτό που τονίζει ο Anton Neuhausler: «Για να αγαπήσει ένα παιδί πρέπει να το αγαπήσουμε».

Βιβλιογραφία

- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (1999). Η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Μ. Μοδινός, & Η. Ευθυμιόπουλος (επιμ.), *Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Στοχαστής/Δ.Ι.Π.Ε.
- Frey, K. (2000). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Κασσιός, Κ., Κουτσόπουλος, Κ., Μαυρογιώργος, Γ., Δάρρα, Ε., Ζιάκα, Γ., Καλύβας, Δ., Καραμπάτσα, Α., Κασσιού, Σ., Κλωνάρη, Α., Κομνίτσας, Κ., Λάμπρου, Μ., Ράγκου, Π., Σωτηριάδου, Β., & Τσουγλαράκη, Α., (2000). *Πρόγραμμα Π.Ε. ΗΛΙΟΣ*, Ε.Μ.Π., Ελληνικό Κέντρο Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων. Αθήνα: Οργανισμός Λιβάνη και Ο.Ε.Δ.Β.
- Κούκου, Ν., Μάγος, Κ., & Ρουσσάκης, Γ. (2000). *Η μέθοδος των Σχεδίων (Μέθοδος Project), Σχολείο χωρίς σύνορα*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων - Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα*, 7, 19-35.
- Μπαζίγου, Κ. (1999). Αλλάζοντας την αντίληψη των μαθητών για το σχολείο μέσα από την Π.Ε. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*, Αθήνα, σσ. 40-43, Οκτώβριος 1999.
- Μπερέρης, Π. (2001). *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Arioshora.
- Παναγάκος, Ι. (2002). Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων - Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα*, 7, 72-79.
- Παπάς, Α. *Διαπολιτισμική και Παιδαγωγική Διδακτική*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σφυρόερα, Μ. (2002). Το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ημερομηνία πρόσβασης 31 Μαΐου 2005 από: <http://www.psed.duth.gr>
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2000). *Ψυχολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε., & Βασάλα, Π. (1999). *Το ενεργειακό ζήτημα: Προσεγγίσεις και διαστάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε., & Βασάλα, Π. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ημερομηνία πρόσβασης 3 Ιανουαρίου 2005 από: <http://www.eap.gr>

Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση

Βασιλική Σ. Παππά, Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί, ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στους παράγοντες δημιουργίας του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και στις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες του ρόλου τους. Επίσης, προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης αυτού του στρες, ώστε να προληφθούν φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης και οι ίδιοι να μπορέσουν να ασκήσουν πιο εποικοδομητικά το πολύ σημαντικό τους έργο.

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος στη σύγχρονη εποχή αντιμετωπίζει όλο και περισσότερες πιεστικές ανάγκες και συνεπώς, διαρκώς περισσότερο στρες. Η εμφάνιση όλο και περισσότερων ασθενειών, όπως είναι οι νευρώσεις, τα έλκη, οι πονοκέφαλοι, έχει συσχετιστεί με την επίδραση στρεσογόνων παραγόντων. Επιπλέον, πολλές απουσίες από την εργασία οφείλονται σε στρες και όχι σε καθαρά σωματικές ασθένειες (Burke & Richardsen, 1996).

Ο ορισμός του «στρες» εξαρτάται πολύ από την προσέγγιση των ειδικών που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε ορισμό. Ο Selye (1956) μίλησε για την αντίδραση του οργανισμού σε μία πιεστική κατάσταση και για τη σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης με κάποιον περιβαλλοντικό στρεσογόνο παράγοντα. Ο Lazarus (1993)

Η κ. Βασιλική Σ. Παππά είναι Ψυχολόγος, Πρόεδρος και Επιστημονική Υπεύθυνη του Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων.

υποστηρίζει ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και ότι μπορεί να έχει φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητες η μία απ' την άλλη. Όταν το άτομο αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις μιας κατάστασης είναι δυσανάλογα μεγάλες με τις δυνατότητές του, τότε ο οργανισμός αντιδρά (Sarafino, 1999).

Το στρες του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό στρες» (occupational stress). Γνωστός όρος επίσης είναι ο όρος «βιομηχανικό στρες» (industrial stress), ο οποίος, ομοίως, αναφέρεται στο στρες που δημιουργείται από την εργασία. Συγκεκριμένα, ο όρος αυτός αποδίδεται στους Cobb και Rose (1973), οι οποίοι βρήκαν ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση ανάμεσα στην υπέρταση, το έλκος και το διαβήτη στους ελεγκτές εναέριας κυκλοφορίας.

Ο όρος «βιομηχανικό άγχος» αναφέρεται σε άγχος του ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτιση του ρόλου του, όταν η εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη ή πάρα πολλή σε ποσότητα, σχετικά με την ικανότητα που πιστεύει ότι αυτός έχει.

1. Το στρες των εκπαιδευτικών

Γενικά το στρες μπορεί να επέλθει, όταν ο εργαζόμενος δεν «ταιριάζει» αρκετά με την εργασία, ή όταν η εργασία του ενέχει υπευθυνότητα για την ασφάλεια, την ευημερία ή τη συμπεριφορά των άλλων. Τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και ιδιαίτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι σαφές ότι συγκεντρώνουν πολλά από αυτά τα στοιχεία. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα στρεσογόνο. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985).

Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Πλευρές της απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως δημιουργικότητα και εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, πλήττονται όταν αυτός βιώνει έντονο στρες. Είναι δύσκολο να καθορίσουμε ακριβώς ποιοι παράγοντες και σε τι συνδυασμό θα καταλήξουν στη δημιουργία υψηλού βαθμού στρες σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Αυτοί οι παράγοντες συνήθως είναι: η πειθαρχία των μαθητών, οι

αρνητικές στάσεις των μαθητών προς το σχολείο, ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας, η έλλειψη σαφούς καθορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού κ.ά. Επίσης η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και η ιδεολογία του έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία αλλά και στην αντιμετώπιση του στρες.

Οι Κυριακού και Sutcliffe (1977 & 1978) ορίζουν το στρες ως μία αντίδραση από τον εκπαιδευτικό αρνητικού συναισθήματος (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθολόγες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Τονίζουν επίσης το διαμεσολαβητικό ρόλο που παίζει η αντίληψη ότι οι απαιτήσεις από το διδάσκοντα συνιστούν μία απειλή στην αυτοεκτίμησή του και αναφέρονται στους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για να μειώσουν την απειλή αυτή.

Συνοπτικά, το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- α) Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου.
- β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- δ) Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.
- ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

2. Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burn out) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Freudenberger (1975) για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα. Ο Freudenberger χρησιμοποίησε τον όρο αυτό μετά από παρατηρήσεις που διεξήγαγε σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι συχνά πολυάσχολοι και υπεύθυνοι βοηθοί παρουσίαζαν συμπτώματα σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα.

Οι εξασθενημένοι επαγγελματίες υποφέρουν από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach, 1976· Maslach & Jackson, 1981). Η εξάντληση που νιώθει ο εργαζόμενος προσδιορίζεται επίσης ως συναισθηματικός κορεσμός, αποπροσωποποίηση και

μειωμένη ικανότητα επίδοσης. Ιδιαίτερα η αποπροσωποποίηση, σημαίνει την απαθή αντίδραση προς τα άτομα τα οποία είναι αποδέκτες της φροντίδας τους.

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιείται για ένα ευρύτατο φάσμα επαγγελμάτων. Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με το αποτέλεσμα επιβαρύνσεων στην εργασία, το στρες και την ψυχολογική προσαρμογή. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από επαγγελματική εξουθένωση διέρχεται από τα ακόλουθα τρία στάδια:

- α) Κατά το πρώτο στάδιο, βιώνει μία ανισορροπία μεταξύ των πηγών βοήθειας και των απαιτήσεων όσον αφορά την εργασία του και επομένως κατακλύζεται από άγχος.
- β) Κατά το δεύτερο στάδιο, χαρακτηρίζεται από μία άμεση, περιορισμένης χρονικής διάρκειας συναισθηματική αντίδραση απέναντι σ' αυτή την «ανισορροπία», η οποία διακρίνεται από συναισθήματα φόβου, έντασης, υπνηλίας και εξάντλησης. Επομένως, νιώθει πίεση που εκδηλώνεται με τα προηγούμενα συμπτώματα (σωματικής και ψυχολογικής φύσης).
- γ) Κατά το τρίτο στάδιο, παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου, όπως για παράδειγμα ένας αποστασιοποιημένος, μηχανικός ή αλαζονικός τρόπος αντιμετώπισης των πελατών για την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών.

Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen, 1996· Hughes, 2001).

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, δύο είναι τα ψυχομετρικά εργαλεία που παίζουν καθοριστικό ρόλο, κρίνονται ως τα σημαντικότερα και ξεχωρίζουν τόσο για την εγκυρότητα όσο και για την αξιοπιστία τους: Το Tedium Measure (Pines, Aronson, & Kafry, 1981) και το Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). Συγκεκριμένα, για την κατασκευή του Maslach Burnout Inventory, που είναι και το πιο γνωστό ψυχομετρικό εργαλείο, συγκεντρώθηκαν δηλώσεις 1052 ανθρώπων διαφόρων επαγγελματικών ειδικοτήτων (αστυνομικών, εκπαιδευτικών, νοσοκόμων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, δικηγόρων, γιατρών κ.ά.).

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί ένα από τα κατ' εξοχήν κοινωνικοανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, η

επαγγελματική εξουθένωση πλήττει ένα μεγάλο ποσοστό επαγγελματιών όλων των βαθμίδων σε όλες τις χώρες του κόσμου. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους αγχογόνους παράγοντες. Ο όρος περιγράφει τις υπερβολικές εκδηλώσεις άγχους τους, το οποίο συνδέεται έντονα με τη συναισθηματική ένταση της συνεχούς ενασχόλησής τους με άλλους ανθρώπους. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee et al., 1990).

Οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι ακόλουθοι:

- α) Προσωπικοί παράγοντες (Ποιο ρόλο παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης;)
- β) Διαπροσωπικοί παράγοντες (Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της;)
- γ) Οργανωτικοί παράγοντες (Ποιο ρόλο παίζει το περιβάλλον του σχολείου; Ποιο ρόλο παίζει ο εργοδότης;)

Πολλές μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση υιοθετούν μία συμπεριφορική προσέγγιση του συνδρόμου, ενώ άλλες μία γνωστική προσέγγιση. Ο Oranje (2001) ταξινομεί τις μελέτες αυτές σε τρεις κατηγορίες. Πρώτον, η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ότι είναι ένα πρόβλημα αντιμετώπισης (coping problem) (μοντέλο αλληλεπίδρασης-interaction model): για παράδειγμα η επαγγελματική εξουθένωση πηγάζει από την αρνητική επίδραση της κρίσης ενός ατόμου για τις δικές του ικανότητες σε σχέση με πραγματικούς ή φανταστικούς στρεσογόνους παράγοντες του περιβάλλοντός του (Eskridge & Coker, 1985· Byrne, 1991).

Δεύτερον, μερικές μελέτες αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, που πλήττει τα άτομα που εμπλέκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν έντονη συναισθηματική προσπάθεια (Kremer-Hayon & Kurtz, 1985). Η άποψη αυτή κατηγοριοποιείται ως το φυσιολογικό μοντέλο (psysiological model).

Τρίτον, η βασική αρχή μερικών μελετών είναι η άποψη ότι το περιβάλλον παράγει στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την έναρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέτοιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Brouwers & Tomic, 1999) και οι εργασιακές συνθήκες (Van Dierendonck et al., 1998).

Ωστόσο, οι μελέτες που έχουν εξετάσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από έλλειψη σταθερής θεωρητικής βάσης και επίσης

από έλλειψη τεκμηρίωσης των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και επιπτώσεων στην ψυχοσωματική υγεία του ατόμου (Guglielmi & Tatrow, 1998). Η θεωρία που έχει αναπτυχθεί για την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποδεικνύεται τελευταία ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Brouwers, 2000· Evers et al., 2002).

3. Η αντιμετώπιση του στρες των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική εξουθένωση επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001). Οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν για την αντιμετώπιση του στρες που βιώνουν είναι: η συζήτηση με το σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες λιγότερο δημιουργικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε συναδέλφους και συγγενείς, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση (Kloska & Raemasut, 1985). Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή (Cedoline, 1982). Οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και κάθε εκπαιδευτικός καταφεύγει σε διαφορετικές στρατηγικές για να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία.

Οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι οι εξής: 1) αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά μέσα στην τάξη, 2) δημιουργία ανάλογων συνθηκών για εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος, 3) απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, 4) ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν», 5) απόδοση δικαιοσύνης, 6) ανάθεση υπευθυνοτήτων σε όλους, 7) συνέπεια, 8) φιλικότητα, 9) ενθάρρυνση, 10) κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών και 11) χιούμορ (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την πιο αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις και οι συνεπακόλουθες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον αυξημένες. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, αυξάνει το στρες των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται να συντελέσουν στην αποτελεσματική ένταξη των εν λόγω μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Fink & Janssen, 1993· Χατζηχρήστου, 2004).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του ρόλου τους λαμβάνοντας και οι ίδιοι συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο θα μπορέσει να συμβάλει καταλυτικά στους παραπάνω τομείς. Ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Θα μπορέσει να ακούσει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να προτείνει πιθανούς τρόπους κάλυψης των αναγκών του και εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που τον ταλανίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα το οποίο έχει συχνά χαρακτηριστεί και χαρακτηρίζεται ως «λειτουργήμα», όρος που προσδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο έργο τους. Το στρες και συχνά η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν, παρεμποδίζει την άσκηση του τόσο σημαντικού τους ρόλου και γι' αυτό θα πρέπει να βοηθηθούν και να τους δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές και ουσιαστικές διέξοδοι.

Βιβλιογραφία

- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.
- Brouwers, A. (2000). *Teacher burnout and self-efficacy: an interpersonal approach*. Doctoral Dissertation. Heerlen: Open University.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197-209.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Cobb, S., & Rose, R. M. (1973). Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers. *Journal of American Medical Association*, 224, 489-492.
- Eskridge, D., & Coker, D. (1985). Teacher stress: symptoms, causes and management techniques. *The Clearing House*, 58, 387-390.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2001). Effects of aggressive behaviour and perceived self-efficacy on burnout among staff of homes for the elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 22, 439-454.
- Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.

- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), 243-249.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29 (4), 299-306.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. C. (1993²). Why we should think of stress as a subject of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5 (9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Oranje, A. H. (2001). *Van ouderenbeleid tot lerarentekort (From policy on elderly workers to teacher shortages)*. Nijmegen: Mediagroeg KUN.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burn out: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Sarafino, E. P. (1999³). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life* (Rev. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, 83 (3), 392-407.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών

Μαρία Μπατσούτα, Σχολική Σύμβουλος

Χριστίνα Παπαγιαννίδου, 14^ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που είχε σκοπό τη διερεύνηση και αποτύπωση των αναγκών και των απόψεων των νηπιαγωγών της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής σε θέματα επιμόρφωσης, όπως αυτά προκύπτουν από την καθημερινή άσκηση του διδακτικού τους έργου. Τα στοιχεία που ανέδειξε η παρούσα έρευνα είναι η επιθυμία των νηπιαγωγών για διαπραγμάτευση, συνδιαλλαγή και ανταλλαγή απόψεων που αφορούν την επιμόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση σχημάτων επιμόρφωσης και στην οργάνωση συστηματικών και πολύπλευρων επιμορφωτικών προγραμμάτων με ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού και της Σχολικής Συμβούλου, ώστε να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες και στις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως η εισαγωγή «νέων» αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και ταυτόχρονα η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή συνιστούν μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η κ. Μαρία Μπατσούτα είναι Σχολική Σύμβουλος της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής.

Η κ. Χριστίνα Παπαγιαννίδου, MA in Ed., είναι Νηπιαγωγός στο 14^ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου.

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και απαιτεί, επιπλέον, την ανάπτυξη ιδιαίτερων επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως το χειρισμό των προβλημάτων, τη λήψη σωστών αποφάσεων, την κριτική σκέψη και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαιότητα που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλουμπαρίτση, 1997· Νικολακάκη, 2003· Μπαγάκης, 2005).

Από τη δεκαετία του '70 πραγματοποιήθηκαν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα για να καλύψουν τις ανάγκες των νηπιαγωγών, όπως στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.), στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Ωστόσο, στις σημερινές συνθήκες τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίστηκαν ως συντηρητικά και αδύναμα να προσεγγίσουν τις νέες ιδέες και γνώσεις της σχολικής πραγματικότητας (Μαυροειδής & Τύπας, 2001) με αποτέλεσμα άλλα να αντικατασταθούν και άλλα να καταργηθούν.

Σήμερα, τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών διαδικασιών που οργανώνει η πολιτεία προβλέπονται και στο θεσμικό πλαίσιο του Νόμου 1566/1985 «Για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (άρθρα 28-31). Ο νόμος προβλέπει: α) την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα κατά τόπους Π.Ε.Κ., β) τη διετή επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Δ.Ε. και γ) τις περιοδικές ταχύρυθμες επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε περιφερειακή ή πανελλαδική κλίμακα, που οργανώνουν τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Επιμορφωτικό έργο τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται και από τα επιδοτούμενα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., με υπεύθυνους φορείς το Υπουργείο Παιδείας, τα Πανεπιστημιακά Τμήματα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και στο πλαίσιο άλλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (π.χ. Comenius, Leonardo DaVinci).

Μεμονωμένες προσπάθειες, ενθαρρυντικές για τον εκπαιδευτικό κόσμο αποτελούν δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Μία τέτοια προσπάθεια οργανώθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, από το 1997 έως το 2000. Στόχος του προγράμματος ήταν ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα προσαρμόζονταν στην ιδιαιτερότητα κάθε σχολείου. Είχε σκοπό να εισαγάγει τη συγκεκριμένη αυτή μορφή επιμόρφωσης στην ελληνική πραγματικότητα σε μία εποχή που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, παρά τις θετικές εκτιμήσεις, το πρόγραμμα δεν γενικεύτηκε (Παπαναούμ, 2001).

Επίσης, άλλο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης υλοποιείται από την Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών (Ε.Α.Δ.Α.Π.) από το 1994 έως σήμερα. Πρόκειται για το πρόγραμμα Synergy, το οποίο αποτελεί προϊόν μιας μακράς συνεργασίας της Ε.Α.Δ.Α.Π. με ευρωπαϊκές ερευνητικές ομάδες (Γαλλίας, Ιρλανδίας, Ισπανίας, Ιταλίας, Πορτογαλίας κ.ά.) και εφαρμόζεται σε χώρους προσχολικής αγωγής (παιδικούς σταθμούς). Από το 2004 έως σήμερα, το πρόγραμμα Synergy εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε νηπιαγωγεία από την Ε.Α.Δ.Α.Π. σε συνεργασία με το τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Αττικής και με τις Σχολικές Συμβούλους 1^{ης}, 2^{ης}, 3^{ης}, 4^{ης} και 21^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Το πρόγραμμα υιοθετεί τις αρχές μάθησης ενηλίκων και αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγείων, την ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου των νηπιαγωγών και την εξοικείωση των σχολικών συμβούλων με την τεχνική της εξ αποστάσεως ενδοσχολικής επιμόρφωσης των σχολικών τους μονάδων. Η μεθοδολογία του προγράμματος βασίζεται στις αρχές της έρευνας δράσης και της παιδαγωγικής των αλληλεπιδράσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Ε.Α.Δ.Α.Π., 2003· Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004).

Άτυπες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης υλοποιούνται με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, όπως η «ομάδα νηπιαγωγών της Γλυφάδας» και η «ομάδα νηπιαγωγών της Κρήτης» (Σιόλου, 2005).

Ζητούμενο όλων των προαναφερθέντων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στους οποίους πρέπει να εξασφαλιστούν τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να επιτελέσουν το έργο τους αποτελεσματικά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβάλλει ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και συνεπώς ως μέσο βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, εντάσσεται δε στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994· Day, 2003).

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων παίζει ο παράγοντας εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την όποια εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του σχολείου κι αυτό, γιατί δεν διανέμει απλά το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το αναπτύσσει, το ορίζει και το ερμηνεύει. Ό,τι νομίζουν, πιστεύουν και κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της τάξης ορίζει και διαμορφώνει το είδος της εκπαίδευσης που δέχονται οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν εξαιτίας των ικανοτήτων που έχουν ή δεν έχουν, της ιστορίας τους και της εκπαίδευσης που έχουν λάβει. Η καριέρα, οι ελπίδες, τα όνειρα, οι ευκαιρίες, οι

φιλοδοξίες, οι προηγούμενες εμπειρίες, τα κίνητρα, οι ικανότητες, οι κοινωνικές συνθήκες, η στήριξη από τους θεσμούς είναι επίσης σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο που θα χειριστούν το ρόλο που έχουν. Είναι πλέον αποδεκτό ότι για τους εκπαιδευτικούς ό,τι συμβαίνει μέσα στην τάξη είναι άμεσα συνδεδεμένο με το τι συμβαίνει έξω από αυτήν (Fullan & Hargreaves, 1992). Ακόμα και αν ένα άτομο μπορεί να αποκτήσει συγκεκριμένες ικανότητες, υπάρχει διακριτή διαφορά μεταξύ της απόκτησης αυτών των ικανοτήτων και της ικανότητας να τα εφαρμόσει. Η ικανότητα και οι πεποιθήσεις μεσολαβούν μεταξύ γνώσης και δράσης. Για να εφαρμοστούν συγκεκριμένες δράσεις αποτελεσματικά απαιτούνται γνώσεις, ικανότητες και αυτοπεποίθηση (Plourde, 2002· Μπαγάκης, 2005).

Όπως υποστηρίζει η Νικολακάκη (2003, σ. 16) ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει αφενός να προσφέρει λιγότερο «συνταγές», δίνοντας περισσότερο την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να «ενεργούν» και να «σκέφτονται» και αφετέρου να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και να ποικίλλει ως προς το περιεχόμενο και τη δομή των προγραμμάτων, βοηθώντας τους να παίρνουν πολλαπλές πληροφορίες και εμπειρίες. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Έτσι αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της νηπιαγωγού τόσο ως προς την εκτίμηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων όσο και ως προς τη διάγνωση των αναγκών της εκπαιδευτικής πράξης (Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

Ωστόσο, παρά την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να εμπλέκεται συνειδητά στην πορεία της μάθησης, κινητοποιούμενος τόσο από εσωτερικές του ανάγκες όσο και από εξωτερικά ερεθίσματα (Rogers, 1999), οι νηπιαγωγοί, συχνά, δεν έχουν λόγο στο σχεδιασμό και οργάνωση των προγραμμάτων που αφορούν την επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, στη 2^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής, οι νηπιαγωγοί εξέφραζαν απογοήτευση από τα επιμορφωτικά προγράμματα που συμμετείχαν, επειδή οι ίδιες δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό τους, ώστε να εκφράσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους. Η έλλειψη ενδιαφέροντος προς τα επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν προαποφασιστεί από τη Σχολική Σύμβουλο μάς οδήγησε σε διαδικασίες ανίχνευσης των απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων και αναγκών τους στο ζήτημα της επιμόρφωσής τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και ότι: α) οι ανάγκες των καιρών απαιτούν διαρκή επιμόρφωση, β) η υπάρχουσα επιμόρφωση δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των επιμορφούμενων και δεν είναι συστηματική, γ) οι νηπιαγωγοί δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις που προσχεδιάζουν άλλοι, παρ' ό,τι

αναγνωρίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και δ) το αντικείμενο των περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν συνδέεται με την καθημερινή διδακτική πράξη, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών της 2^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής και η αποτύπωση των απόψεών τους για την αναγκαιότητα, το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης που επιθυμούν.

Προσδοκώμενο αποτέλεσμα της έρευνας είναι η βελτίωση της οργάνωσης πολύπλευρων επιμορφωτικών προγραμμάτων που να απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή τους.

Μεθοδολογία

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2005 σε νηπιαγωγούς της 2^{ης} Περιφέρειας Π.Α. (Παπάγου, Ψυχικό, Ν. Ψυχικό, Φιλοθέη, Χαλάνδρι, Μελίσσια, Βριλήσσια, Π. Πεντέλη, Ν. Πεντέλη, Κηφισιά, Εκάλη, Μεταμόρφωση, Ν. Ιωνία, Πεύκη, Ν. Ηράκλειο, Λυκόβρυση). Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε όλες τις νηπιαγωγούς (σύνολο 387). Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 226 ερωτηματολόγια $N = 226$. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Υπ.Ε.Π.Θ. με αριθμό απόφασης Φ 15/871/123581/23-11-2005.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο οχτώ (8) ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου. Μέσω του ερωτηματολογίου αυτού διερευνήθηκαν: α) *το προφίλ των νηπιαγωγών*, β) *οι απόψεις τους ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης*, γ) *οι απόψεις τους ως προς το περιεχόμενο, το είδος και τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιθυμούν*. Το μεγάλο δείγμα μάς οδήγησε στη χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου το οποίο μας εξασφάλισε ένα γρήγορο τρόπο συλλογής των δεδομένων με χαμηλό κόστος και επιπλέον την ανωνυμότητα από τη Σχολική Σύμβουλο η οποία τους απέστειλε το ερωτηματολόγιο, προάγοντας μ' αυτό τον τρόπο την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Η προκωδικοποιημένη αυτή μορφή τους -κλειστές ερωτήσεις- διευκόλυνε την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου, την ταξινόμηση των απαντήσεων και τη στατιστική τους επεξεργασία (Βάμβουκας, 1991).

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS10. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο υπολογισμός συχνοτήτων για ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.

Περιγραφή δείγματος

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν το προφίλ των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία, τις σπουδές και την μέχρι σήμερα επιμόρφωσή τους.

Από την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτει ότι το 43,4% των νηπιαγωγών που υπηρετούν έχει ηλικία 35-45 ετών, το 38,1% 45 και άνω και το 16,8% είναι 25-35 ετών. Ως προς την επαγγελματική εμπειρία, ο μέσος όρος χρόνου υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος είναι 17,6 έτη. Στη συντριπτική πλειοψηφία (82,3%) οι νηπιαγωγοί είναι μόνιμα διορισμένες, ενώ ένα μικρό ποσοστό (12,8%) είναι αναπληρώτριες (το 4,9% δεν απάντησαν). Οι τίτλοι σπουδών βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό (75,2%) έχει τελειώσει τις Σχολές Νηπιαγωγών (διετούς φοιτήσεως) και σχεδόν το ένα τρίτο (24,5%) έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα της εξομοίωσης. Το 22,1%, κατέχει πτυχίο από Πανεπιστημιακά Τμήματα τετραετούς φοίτησης. Το 28,8% έχει παρακολουθήσει το Μαράσλειο Διδασκαλείο και το 1,3% έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (35,8%) των νηπιαγωγών έχει επιμορφωθεί με σεμινάρια που οργανώθηκαν με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων συνολικής διάρκειας πάνω από 40 ώρες. Το 27% έχει παρακολουθήσει τα προγράμματα επιμόρφωσης -διάρκειας πάνω από 40 ώρες- που οργανώθηκαν από τα Π.Ε.Κ. Το 20% έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης των Α.Ε.Ι., με διάρκεια έως 20 ώρες και το 23,5% των ερωτηθέντων έχει επιμορφωθεί από ιδιωτικούς φορείς συνολικά πάνω από 40 ώρες.

Τέλος, άλλου είδους επιμόρφωση, όπως επισημάνθηκε από μικρό αριθμό νηπιαγωγών, ήταν: «επιμόρφωση στο εξωτερικό», «στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές», επιμόρφωση σε θέματα Αγωγής Υγείας, «Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.», επιμόρφωση «από μη κυβερνητικές οργανώσεις: Ο.Μ.Ε.Ρ., Κ.Ε.Θ.Ε.Α., Ν.Ε.Λ.Ε.».

Αποτελέσματα - Ερμηνεία - Συζήτηση

Α. Απόψεις για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (55%) πιστεύει ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική, γιατί συμβάλλει στην ανανέωση και απόκτηση νέων γνώσεων. Εκφράζεται η επιθυμία τα προγράμματα επιμόρφωσης να βοηθούν κυρίως στην ατομική ανάπτυξη και τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη αφενός μεν για να καλυφθούν τα κενά της αρχικής τους

εκπαίδευσης και αφετέρου για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι ραγδαίες εξελίξεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επισημαίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (75%) του παρόντος δείγματος αποτελούν νηπιαγωγοί πτυχιούχοι διετούς φοιτήσεως. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από άλλες έρευνες. Οι Fullan και Hargreaves (1992) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν η επιμόρφωση που θα λάβουν να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας που θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο επισημαίνεται ότι η επιμόρφωση θεωρείται επιθυμητή όταν προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες, όταν βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις και όταν προσφέρει την προοπτική ότι το επάγγελμα μετά την επιμόρφωση θα του αποφέρει και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Φώκιαλη κ.ά., 2005).

Επίσης, μεγάλο ποσοστό (45%) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση *συντελεί στην αποτελεσματικότερη άσκηση του διδακτικού τους έργου*. Υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης του διδακτικού τους έργου (Νικολακάκη, 2003). Πολλές φορές, τα υψηλά επίπεδα εμπειρίας σχετίζονται με την αύξηση της ικανότητας του δασκάλου να αντιμετωπίζει και χειρίζεται την εκπαιδευτική πραγματικότητα και γι' αυτό το λόγο ο ενθουσιασμός και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν συμβαδίζει πάντα με τα χρόνια υπηρεσίας του (Campbell, 1996). Όπως παρατηρούμε, όμως, στην παρούσα έρευνα, οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας θεωρούν την επιμόρφωση ως πολύ θετικό στοιχείο για τη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, παρ' ό,τι πρόκειται για έμπειρες νηπιαγωγούς. Όπως επισημαίνει ο Βρατσάλης (2005), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκτήσουν επιπλέον παιδαγωγικά εφόδια χρήσιμα στη διδακτική πρακτική και επιζητούν μία μορφή επιμόρφωσης που θα τους ενημερώνει για τις εξελίξεις των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, αλλά παράλληλα, θα τους βοηθά σημαντικά και στα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης. Αναγνωρίζουν σημαντικές ελλείψεις στην κατάρτισή τους σχετικά με τα νέα δεδομένα που εμφανίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και επιθυμούν να ενημερωθούν για τις νέες εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (10,4) θεωρεί ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Συνάγεται δηλαδή ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν συνδέει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης με την επαγγελματική

τους εξέλιξη, ίσως γιατί δεν αποσαφηνίστηκε μέσα από το ερωτηματολόγιο ο όρος αυτός με αποτέλεσμα να αποσυνδέεται από την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

B. Απόψεις για το είδος και τη μορφή της επιμόρφωσης

1. Ως προς το σχεδιασμό της επιμόρφωσης

Οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (68,6%) φαίνεται να επιθυμούν να έχουν «λόγο» και να συναποφασίζουν με τους Σχολικούς Συμβούλους για το περιεχόμενο, τη μορφή και τη διάρκεια της επιμόρφωσης που επιθυμούν. Επιζητούν γενικότερα ένα είδος συνδιαλλαγής με τους αρμόδιους του σχεδιασμού για το αντικείμενο, το περιεχόμενο και το είδος της επιμόρφωσης που θα λάβουν, προτάσσοντας προφανώς τις ανάγκες τους, τις ελλείψεις και τυχόν αδυναμίες τους. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη του Day (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσονται παθητικά και γι' αυτό το λόγο η επιμόρφωση πρέπει να είναι αντικείμενο διεξοδικής διαπραγμάτευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φορέων της διοίκησης, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τις οποίες αντιλαμβάνονται και οι δύο πλευρές. Συνεπώς, είναι σημαντικό το να είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το 43% των νηπιαγωγών προτιμά ο σχεδιασμός της επιμόρφωσής τους να είναι δική τους ευθύνη. Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί έχουν την πρόθεση να αναλάβουν την ευθύνη που τους αντιστοιχεί, αναδεικνύοντας το ρόλο του επαγγελματία νηπιαγωγού που κατέχει το «τι», το «πώς» και το «γιατί» της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η στάση αυτή που αποτυπώθηκε στην έρευνα, ενισχύεται και από άλλους συγγραφείς που θεωρούν τον εκπαιδευτικό σκεπτόμενο επαγγελματία, με επαυξημένο ρόλο που έχει δικαίωμα να σχεδιάζει και έχει ευθύνη γι' αυτό. Ο επαγγελματίας δάσκαλος με επαυξημένο ρόλο ορίζεται ο δάσκαλος που εργάζεται στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, της κοινότητας και της κοινωνίας, επιθυμεί να συμμετέχει σε ένα ευρύτερο φάσμα επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ενδιαφέρεται να συνδέει τη θεωρία με τη σχολική πράξη και εκφράζει προτάσεις, σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί (Πάσουλα, 2005· Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Ένα μεγάλο ποσοστό (37,2%) φαίνεται να εμπιστεύεται τους «κλασικούς», έως σήμερα, φορείς επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ένα 19,2% εμπιστεύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το 18% τα Πανεπιστήμια που διαθέτουν τα στελέχη και την υποδομή να διαχειρίζονται και ευρωπαϊκά προγράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δίνει αρμοδιότητα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις για το σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Μία ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι έως σήμερα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις

δεν εστιάζουν σε θέματα επιμόρφωσης με ουσιαστικό και συστηματικό τρόπο (γράφημα 1).

Γράφημα 1



2. Ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης

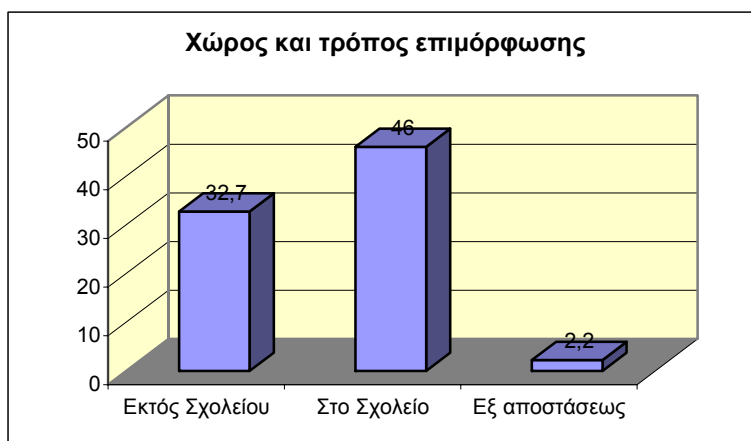
Το 46% των νηπιαγωγών προτιμά την ενδοσχολική επιμόρφωση, με πρακτικές εφαρμογές στο χώρο και στο χρόνο εργασίας τους. Οι νηπιαγωγοί καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν, αποφασίσουν και λύσουν εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και να οργανώσουν, σχεδιάσουν και αξιολογήσουν τη διδακτική πράξη. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα ένταξης και άμεσης σύνδεσης της προσφερόμενης επιμόρφωσης με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι πολύπλευρο και πολυδιάστατο και απαιτεί την αξιοποίηση της προσφερόμενης θεωρίας στη διδακτική πράξη. Η πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια της εργασίας δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συνδυάζει τη γνώση που του προσφέρεται με το προσωπικό στυλ διδασκαλίας, το δυναμικό της τάξης του, την υλικοτεχνική υποδομή και τις υπάρχουσες συνθήκες. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις στη σχολική μονάδα, στο επίπεδο της συλλογικής και ατομικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη δημιουργία μιας ζωντανής, ευαίσθητης και δυναμικής κοινότητας προσωπικοτήτων (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2002).

Το 32,7% δηλώνει ότι επιθυμεί την επικρατούσα μέχρι σήμερα μορφή επιμόρφωσης εκτός σχολείου που παρέχεται από Π.Ε.Κ., Υπ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. και

Σχολικούς Συμβούλους. Σε ό,τι αφορά στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση την υποστηρίζει μόνο το 2,2%. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ελάχιστη διάδοση της μεθόδου αυτής στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τέλος, κάποιες νηπιαγωγοί προτείνουν να δίνονται εκπαιδευτικές άδειες που θα διαρκούν από ένα εξάμηνο ως δύο χρόνια, για την επιμόρφωσή τους. Με τον τρόπο αυτό αποσυνδέουν την επιμόρφωση από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (γράφημα 2).

Γράφημα 2



3. Ως προς τη μεθοδολογία και τις τεχνικές επιμόρφωσης

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (52,7%) υποστηρίζει τη συμμετοχική- ενεργή-βιωματική επιμόρφωση. Αξιολογεί, δηλαδή, ως αποτελεσματική την επιμόρφωση που υλοποιείται με παιχνίδια ρόλων, επίλυση προβλήματος, προσομοίωση κ.τ.λ. Επίσης, ένα ανάλογο ποσοστό (51,8%) θεωρεί αποδοτική την επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε ομάδες και ανταλλαγή εμπειριών. Τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση κ.τ.λ. αποτελούν προσεγγίσεις διδασκαλίας όπου η ομάδα των επιμορφούμενων συμμετέχει ενεργά. Η βιωματική προσέγγιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν κάτι για το οποίο είναι απλώς ενήμεροι γνωστικά. Διευκολύνει την παρουσίαση προβλημάτων ανθρώπινης συμπεριφοράς και σχέσεων και εμπλουτίζει τη γνωστική κατανόηση με συναισθηματική νοημοσύνη (Jarvis, 2003). Προσφέρει το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να μάθουν περισσότερα από τις εμπειρίες τους και να αναστοχάζονται.

Επίσης, η συγκρότηση ομάδων για ανταλλαγή εμπειριών ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων, που δραστηριοποιούνται για κάποιο χρονικό διάστημα προκειμένου να συζητήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα. Ο Bligh (στο Jarvis, 2003, σ. 182) επισημαίνει ότι η συζήτηση σε ομάδες είναι μία χρήσιμη μέθοδος όπου η αλλαγή στάσης μπορεί να προκληθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Μπορεί να ενισχύσει τις ανθρώπινες σχέσεις, την αυτογνωσία και τη διεργασία του αναστοχασμού αλλά και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την παραγωγή γνώσης. Μέσα από τις ομάδες προσφέρεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συγκρίνει τις νέες πρακτικές με τις παλιές, να προβλέψει τις πιθανές επιδράσεις τους στους μαθητές και να μοιράζεται τις ιδέες τους (Νικολακάκη, 2003).

Αντίθετα, η πιο διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας, η διάλεξη-εισήγηση, αξιολογείται ως λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με τις πιο ενεργητικές μεθόδους, άποψη που υποστηρίζει μόνο το 4% των νηπιαγωγών. Παρά το γεγονός ότι η διάλεξη είναι μία οικονομική μέθοδος διδασκαλίας η οποία διασφαλίζει την κάλυψη του περιεχομένου του θέματος, διευκολύνει το χρονοπρογραμματισμό και τη διάταξη της αίθουσας, εντούτοις όμως δεν μπορεί εύκολα να συμβάλει στην προαγωγή της σκέψης και να επιφέρει αλλαγή της στάσης των εκπαιδευομένων.

Τέλος, την «εξ αποστάσεως» επιμόρφωση θεωρεί αποτελεσματική ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,2%). Όπως αναφέρουν ο Παπαδάκης και Φραγκούλης (2005) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία νέα μέθοδο διδασκαλίας ελάχιστα διαδεδομένη και ασαφή ως προς τη σημασία της στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Οι προϋποθέσεις εξάλλου, που είναι η χρήση νέων τεχνολογιών, η ύπαρξη κατάλληλου οπτικοκοοαστικού και έντυπου υλικού, το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα μελέτης και οι προγραμματισμένες συναντήσεις, η ευρετική πορεία αυτομάθησης, η απόσταση και η αυτονομία είναι πιθανό να αποθαρρύνουν τον επιμορφούμενο να δεσμευτεί σε μία διαδικασία με την οποία είναι εξοικειωμένος ελάχιστα ή καθόλου.

4. Ως προς τους επιμορφωτές

Το 84,2% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση πρέπει να πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα το 52,2% υποστηρίζει ότι αυτή πρέπει να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και το 32% των νηπιαγωγών επιθυμεί να επιμορφώνεται από ομάδες εκπαιδευτικών.

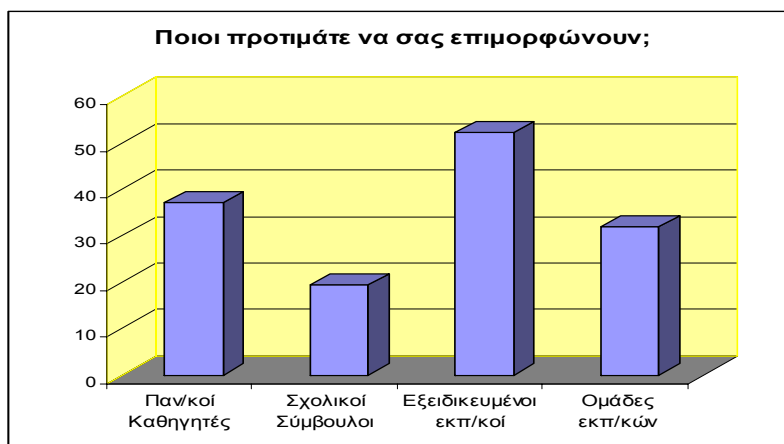
Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μίας νηπιαγωγού που υποστηρίζει ότι: «*Η επιμόρφωση που γίνεται ελάχιστη σχέση έχει με τη δουλειά που γίνεται στο Νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός γνωρίζει το “τι” να κάνει και έχει ανάγκη από το “πώς” που σημαίνει επιμόρφωση με βάση την πρακτική εφαρμογή. Έτσι η νηπιαγωγός μαθαίνει περισσότερα σχετικά με το “πώς” από συναδέλφους παρά από τους*

επιμορφωτές». Επιθυμούν, λοιπόν, να επιμορφώνονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που έχουν «δοκιμαστεί» στην πράξη και καταλήγουν σε δόκιμες και αποτελεσματικές τεχνικές διδακτικής, έτοιμες να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, δίχως να ενέχουν τον κίνδυνο του πειραματισμού ή της αποτυχίας κατά την εφαρμογή τους και παράλληλα αισθάνονται λιγότερο απειλούμενοι από την παρουσία εκείνων με τους οποίους μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα (Νικολακάκη, 2003).

Η στάση αυτή της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές. Συγκεκριμένα, ο MacBeath (2005, σ. 35) τονίζει ότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς, παρακολουθώντας τους συναδέλφους τους και γνωρίζοντας εκ των προτέρων πού θα εστιάσουν. Ο Κουζέλης (2005) υποστηρίζει ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές σπουδές, απαιτεί και τη δεύτερη φάση που συνδέεται με τη γνώση του «πώς» που παίρνει πάντα τη μορφή μαθητείας σε ομότεχνους-έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ο Sparks (1986) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν πιο δεκτικοί στις πρακτικές των προγραμμάτων ήταν αυτοί που ανήκαν στην ομάδα που είχε καθοδήγηση από ένα συνάδελφό τους σε σύγκριση με τις ομάδες που συντονίζονταν από ειδικούς εκπαιδευτές.

Ένα αξιόλογο ποσοστό (37,2%) των νηπιαγωγών θέλει ως επιμορφωτές τους πανεπιστημιακούς, επιθυμώντας μια συνέχεια και επαφή με την επιστημονική κοινότητα που προάγει και διαμορφώνει τη γνώση. Τέλος, ένα ποσοστό (19,5%) επιθυμεί ως επιμορφωτές τους Σχολικούς Συμβούλους (γράφημα 3).

Γράφημα 3



5. Ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης

Ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης, το 33,6% επιθυμεί να επιμορφώνεται εντός του εργασιακού χώρου για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, το 19% των νηπιαγωγών επιθυμεί να επιμορφώνεται στη σχολική τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα, με υποστήριξη, ενώ το 14,6% επιθυμεί επιμόρφωση σε τακτά διαστήματα, εντός του εργασιακού ωραρίου, μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου (12.00-14.00). Επιμόρφωση σε τακτά διαστήματα για όλη τη σχολική χρονιά επιθυμεί και το 17,3% των ερωτηθέντων, με τη διαφορά ότι η επιμόρφωση αυτή προτιμά να γίνεται εκτός διδακτικού και εργασιακού ωραρίου. Τέλος, το 28,3% δηλώνει ότι επιθυμεί τη μορφή ημερίδας (10,2%) και διημερίδας (18,1%).

Υποθέτουμε ότι οι επιλογές των νηπιαγωγών ως προς τη διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης συνδέεται με διάφορους προσωπικούς παράγοντες. Σημαντικός παράγοντας είναι ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση. Ο προσωπικός χρόνος ποικίλλει ανάλογα με τις επαγγελματικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές δραστηριότητες, τις επαγγελματικές ευθύνες, τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Η μορφή επιμόρφωσης που έχουν συνηθίσει να λαμβάνουν ως σήμερα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή τους. Για παράδειγμα, ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών επέλεξε τη διημερίδα, η οποία αποτελεί τον συνηθέστερο τύπο επιμόρφωσης που παρέχεται στις νηπιαγωγούς έως σήμερα.

6. Ως προς το περιεχόμενο επιμόρφωσης

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί αποτελεί πιθανόν ένδειξη των αναγκών ή/και των ενδιαφερόντων τους στο διδακτικό έργο. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που δόθηκαν για τα θέματα που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση κατά σειρά προτίμησης είναι: η γλώσσα, η διδακτική μεθοδολογία και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Στα υπόλοιπα προτεινόμενα θέματα -διαπολιτισμική αγωγή, μουσική αγωγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εικαστικά, εφαρμογές ηλεκτρονικού υπολογιστή, ειδική αγωγή, αξιολόγηση και διοικητική πρακτική νηπιαγωγείου- το ενδιαφέρον φαίνεται να μοιράζεται, πιθανόν, ανάλογα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ελλείψεις που έχουν οι νηπιαγωγοί.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας:

- α) Επιθυμούν μέσα από την επιμόρφωσή τους να βοηθηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης.
- β) Προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, διότι την θεωρούν ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη και πιθανόν πιστεύουν στις αλλαγές που γεννιούνται μέσα στο σχολείο. Ο προβληματισμός που ανακύπτει και το ερώτημα που πρέπει να τεθεί προς διερεύνηση είναι πώς οι ίδιες οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την ενδοσχολική επιμόρφωση και σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τη μεθοδολογία της και γιατί δεν επιθυμούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Πιθανόν, δηλαδή, να θεωρείται δεδομένη από τις νηπιαγωγούς η φυσική παρουσία της Σχολικής Συμβούλου για την υποστήριξη, την καθοδήγησή τους στην τάξη και την επίλυση προβλημάτων. Η εμπειρία του προγράμματος *Synergy*, που υλοποιείται στην 2^η Περιφέρεια Π.Α. για δεύτερη σχολική χρονιά αποτελεί μία προσπάθεια ευαισθητοποίησης και εξοικείωσης των νηπιαγωγών με τη μεθοδολογία της ενδοσχολικής και τις τεχνικές της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και δημιουργεί υποδομές οι οποίες αν υποστηριχτούν και εδραιωθούν θα προετοιμάσουν το έδαφος γι' αυτή την αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση.
- γ) Επιθυμούν τη συμμετοχική επιμόρφωση, όπου συναποφασίζουν με τη Σχολική Σύμβουλο και με συναδέλφους τους για το σχεδιασμό, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιθυμούν αναδεικνύοντας έναν πρωταγωνιστικό, συμμετοχικό ρόλο εκπαιδευτικού.
- δ) Προτιμούν να επιμορφώνονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και μέσα από ομάδες συναδέλφων τους, υποδεικνύοντας μίαν άλλη μορφή επιμόρφωσης, την αλληλοεπιμόρφωση. Επίσης, επιθυμούν να έχουν ως επιμορφωτές και πανεπιστημιακούς καθηγητές, που σημαίνει ότι θέλουν ένα συνδυασμό επιστημονικής τεκμηρίωσης και διδακτικής πρακτικής.
- ε) Προτιμούν, τέλος, τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης έτσι ώστε μέσα από την πράξη να παράγεται η γνώση και η γνώση να μετατρέπεται σε πράξη.

Ως θέματα για μελλοντική διερεύνηση που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα είναι: α) η αποσαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής εξέλιξης, β) η αποσαφήνιση και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και οι απόψεις των νηπιαγωγών γι' αυτήν καθώς και η διερεύνηση του τύπου της οργανωτικής και διοικητικής δομής που ευνοεί την ανάπτυξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γ) η αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και δ) η αλληλοεπιμόρφωση ως εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης όπως αποτυπώνεται από τις τάσεις των νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2002). *Πρόγραμμα "ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός": Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιολόγηση 1997-1999*. Πάτρα.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης, (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. (σσ. 19-54). Αθήνα: Νήσος.
- Campbell, J. (1996). *A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America*. Ημερομηνία πρόσβασης: 15/1/2006, από: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/iw_199610/ai_n8742131
- Cohen, L., & Manion, L. (1994⁴). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφ. Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ε.Α.Δ.Α.Π. (2003) (επιμ.). *Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teacher College Press.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*, μτφ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουζέλης, Γ. (2005). Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ. 55-66). Αθήνα: Νήσος.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μία πρόταση για ενδο- & δια -σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε

- περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη. *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*, 15 και 16 Δεκεμβρίου 2000 (σσ. 39-45), Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 196-204). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαπροκοπίου, Ν., & Παπαδάκου, Ε. (2004). *Δέκα χρόνια synergy*. Αθήνα: Ε.Α.Δ.Α.Π.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.187-195). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, Dec, 2002. Ημερομηνία πρόσβασης: 20/9/05, από: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_29/ai_95148386/pg_4.
- Rogers, A. (1995). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφ. Μ. Παπαδόπουλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σιόλου, Κ. (2005). *Η αλληλομόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από αυτομορφωτικές ομάδες εργασίας: Μία εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης*. ΤΕΕΑΠΗ, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία.
- Sparks, G. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217-225.
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Φ.Ε.Κ. Α'167/30.09.1985, Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», (Άρθρα 28-31).
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου Μ., & Λέφας Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μια διαθεματική προσέγγιση στην Κυκλοφοριακή Αγωγή

Ιωάννης Παναγάκος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε ένα αναδυόμενο σχέδιο εργασίας «Οι πινακίδες της ζωής» το οποίο στοχεύει σε δράσεις που συνδέουν τους μαθητές με την κοινωνική, πολιτική και μαθητική ζωή. Με την εφαρμογή του οι μαθητές αξιοποιούν δημιουργικά όσα διδάσκονται μέσω του συμβατικού προγράμματος αλλά και υποβοηθούνται να βελτιώσουν την οδική συμπεριφορά τους. Εξετάζουμε την κάθε φάση του σχεδίου εργασίας ξεχωριστά και παραθέτουμε ενδεικτικές δραστηριότητες ομαδοποιημένες ανά γνωστικό αντικείμενο.

Η σπουδαιότητα του θέματος

Σήμερα, καθημερινά, στους ελληνικούς δρόμους γίνεται ένας ανελέητος και ατελείωτος πόλεμος. Είναι κοινή διαπίστωση όλων ότι η χώρα μας αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα οδικής ασφάλειας με έναν υψηλό δείκτη τροχαίων ατυχημάτων ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης και με ανυπολόγιστες συνέπειες. Γι' αυτό είναι χρέος όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση να συμβάλουν στη σωστή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών στα θέματα οδικής παιδείας και ασφάλειας. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά από μικρή ηλικία να αναγνωρίζουν τους οδικούς κινδύνους και να μαθαίνουν πώς να τους αποφεύγουν.

Ο κ. Ιωάννης Παναγάκος είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της 32^{ης} Περιφέρειας Αθηνών.

Ανάμεσα στα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι και αυτά της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αναφέρονται στην Κυκλοφοριακή Αγωγή, βασικός σκοπός της οποίας είναι η διαρκής προσπάθεια πληροφόρησης και ενημέρωσης των μαθητών σε θέματα που αφορούν την ασφαλή κίνηση πεζών, επιβατών και οδηγών.

Η τεράστια σημασία του θέματος φαίνεται και από το γεγονός ότι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με εγκύκλιό του (Φ.11/669/110119/ Γ1/10-10-2005) προς τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα Δημοτικά Σχολεία και τα Νηπιαγωγεία προχώρησε στην υποχρεωτική διδασκαλία της Κυκλοφοριακής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη, από την σχολική χρονιά 2005-2006.

Με δεδομένη, λοιπόν, τη σπουδαιότητα του θέματος, στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε με την Κυκλοφοριακή Αγωγή και πιο συγκεκριμένα θα προτείνουμε ένα σχέδιο εργασίας με θέμα: «Οι πινακίδες της ζωής», το οποίο θεωρούμε ότι εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς έχει άμεση σχέση με την καθημερινή τους ζωή.

Οι στόχοι του σχεδίου εργασίας

Με την εκπόνηση του σχεδίου εργασίας «Οι πινακίδες της ζωής» επιδιώκουμε οι μαθητές:

Να γνωρίσουν τα είδη σήμανσης και τις κατηγορίες πινακίδων και να μάθουν να κυκλοφορούν σωστά.

Να εξετάσουν, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν γνωστές τους πινακίδες από τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.).

Να έρθουν σε επαφή με θέματα κυκλοφοριακής αγωγής και ασφάλειας που απορρέουν από τα μηνύματα που στέλνουν οι πινακίδες.

Να συνειδητοποιήσουν τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των τροχαίων ατυχημάτων στην Ελλάδα μέσα από στατιστικούς πίνακες και διαγράμματα.

Θεωρούμε πως μέσα από το θέμα που εξετάζουμε, οι μαθητές μπορούν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε θέματα που αφορούν την οδική ασφάλεια και να γίνουν οι ίδιοι ενεργοί πολίτες με θετικές στάσεις και συμπεριφορές προς τους γονείς τους και τον κόσμο των ενηλίκων γενικότερα.

Θα αντιμετωπίσουμε την κάθε φάση του σχεδίου εργασίας ξεχωριστά (I. Προβληματισμός, II. Προγραμματισμός, III. Υλοποίηση δραστηριοτήτων, IV. Αξιολόγηση), προτείνοντας ενδεικτικές δραστηριότητες, περισσότερο για τη

δημιουργία ερεθισμάτων και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών. Εξάλλου οι δραστηριότητες που θα σχεδιάζονταν σε μια τάξη, στο πλαίσιο υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας με θέμα «Οι πινακίδες της ζωής», θα σχετίζονταν σε μεγάλο βαθμό με τις εμπειρίες, τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών που βρίσκονται στη συγκεκριμένη τάξη.

I. Προβληματισμός

Κατά το πρώτο στάδιο του σχεδίου εργασίας επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών στο υπό εξέταση θέμα. Έτσι ο εκπαιδευτικός με αφορμή ένα επίκαιρο γεγονός σχετικό με την κυκλοφοριακή αγωγή, ένα τροχαίο ατύχημα γνωστό στους μαθητές ή ένα ανάλογο ερέθισμα από κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο της τάξης του μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές: «Ποιος ρυθμίζει την κυκλοφορία των οδηγών και των πεζών;» ή «Ποιος ρυθμίζει την κυκλοφορία στους δρόμους;». Οι μαθητές ελεύθερα θα εκφράσουν τις απόψεις τους. Φυσικά οι απαντήσεις που αναμένονται εδώ δεν είναι άλλες από τις: οι πινακίδες ή τα σήματα, οι φωτεινοί σηματοδότες ή τα φανάρια. Δεκτές θα κάνουμε επίσης για απαντήσεις, εάν προταθούν από κάποιους μαθητές, και τις: ο τροχονόμος, ο σχολικός τροχονόμος.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός με βάση τις απαντήσεις των μαθητών μπορεί να τους ρωτήσει σχετικά με τη σπουδαιότητα των μηνυμάτων που στέλνουν οι πινακίδες. Τέτοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν για παράδειγμα να είναι: «Πρέπει να υπακούμε στα μηνύματα που στέλνουν οι πινακίδες ή όχι και γιατί;», «Είναι σημαντικές οι πινακίδες για τη ζωή μας ή όχι και γιατί;».

Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό αφήνει πάλι τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, τα βιώματά τους, τις εμπειρίες τους.

II. Προγραμματισμός

Μετά τον εντοπισμό του θέματος και το σχετικό προβληματισμό των μαθητών, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τους ρωτήσει πώς συνδέονται οι πινακίδες με τη ζωή. Αυτό θα τους έδινε την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Μετά από συζήτηση με τους μαθητές ο εκπαιδευτικός θα κατέληγε σε ένα αραχνόγραμμα σχετικά με το ερώτημα που τους έθεσε, πώς, δηλαδή, οι πινακίδες συνδέονται με τη ζωή.

«Οι πινακίδες της ζωής»
 Αραχνόγραμμα με βάση τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος



Από το παραπάνω ενδεικτικό αραχνόγραμμα προκύπτει έμμεσα και ο διαθεματικός χαρακτήρας του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας «Οι πινακίδες της ζωής». Οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις των παιδιών ως προς το πώς συνδέονται οι πινακίδες με τη ζωή εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματά τους, τις εμπειρίες τους, το επίπεδό τους και φυσικά την καθοδήγησή του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση, όμως, το αραχνόγραμμα θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της συζήτησης εκπαιδευτικού και μαθητών. Ένα αποτέλεσμα το οποίο θα έρχεται μετά από τον προβληματισμό των μαθητών με τη βασική ερώτηση του εκπαιδευτικού: «Πώς συνδέονται οι πινακίδες με τη ζωή;»

Ειδική αναφορά του εκπαιδευτικού στα είδη σήμανσης

Όταν η συζήτηση φθάσει στο σχήμα των πινακίδων, που αποτελούν κεντρικό σημείο του σχεδίου εργασίας, κρίνουμε απαραίτητο το ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές ότι έχουμε δύο ειδών σήμανσεις: Α. Την κατακόρυφη

σήμανση, δηλαδή τις πινακίδες σήμανσης και Β. Την οριζόντια σήμανση, δηλαδή τις διαγραμμίσεις επί των οδοστρωμάτων.

Α. Η κατακόρυφη σήμανση περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες πινακίδων:

(i) Τις πινακίδες αναγγελίας κινδύνου οι οποίες ενημερώνουν τους οδηγούς που χρησιμοποιούν τις οδούς για τους κινδύνους που υπάρχουν σ' αυτές ώστε να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα. Οι πινακίδες αυτές έχουν σχεδόν όλες σχήμα τριγώνου με κόκκινο πλαίσιο και εσωτερικό υπόβαθρο κίτρινου χρώματος εκτός αυτών που αφορούν τις ισόπεδες σιδηροδρομικές διαβάσεις.

(ii) Τις ρυθμιστικές πινακίδες οι οποίες πληροφορούν τους οδηγούς για τις απαγορεύσεις, τις υποχρεώσεις ή τους περιορισμούς προς τους οποίους πρέπει αυτοί να συμμορφώνονται.

(iii) Τις πληροφοριακές πινακίδες οι οποίες πληροφορούν τους οδηγούς σχετικά με τις οδούς, τις κατευθύνσεις, τις χιλιομετρικές αποστάσεις κ.τ.λ.

Β. Η οριζόντια σήμανση, αφορά τις διαγραμμίσεις επί των οδοστρωμάτων (π.χ. διαβάσεις πεζών, διαγράμμιση αριστερής στροφής), για τη ρύθμιση της κυκλοφορίας, την προειδοποίηση κ.τ.λ. Οι διαγραμμίσεις είναι απόλυτα συμβατές με τις πινακίδες και ιδιαίτερα χρήσιμες στις δύσκολες συνθήκες οδήγησης: νύχτα, ομίχλη, βροχή κ.τ.λ.

Τρόπος εργασίας των μαθητών – ομάδων

Στη φάση αυτή του προγραμματισμού θα πρέπει να γίνει, όποτε ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι είναι η κατάλληλη στιγμή, και η κατανομή των επιμέρους δραστηριοτήτων/θεμάτων στις ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις προτιμήσεις που θα δείξουν. Το σχέδιο εργασίας που εξετάζουμε θα μπορούσε να ξεκινήσει με μία έρευνα πεδίου με σκοπό τη μελέτη των πινακίδων σήμανσης και των διαγραμμίσεων στο φυσικό τους χώρο.

Έρευνα πεδίου: Υποθετικό σενάριο

Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες μεικτού φύλου και παίρνουν τα ονόματα: «τρίγωνα», «ορθογώνια», «κύκλοι», «γραμμές» ανάλογα με τη μορφή της σήμανσης με την οποία θα ήθελε να ασχοληθεί η κάθε ομάδα.

Οι ομάδες αφού πάρουν μαζί τους από ένα σημειωματάριο, ένα μολύβι και ένα μέτρο, με συνοδό τον εκπαιδευτικό της τάξης, ξεκινούν για την εκτός σχολείου έρευνά τους. Επισκέπτονται την πλησιέστερη διασταύρωση στο σχολείο στην οποία μπορούν να συναντήσουν τις πινακίδες σήμανσης κυκλικού, τριγωνικού, ορθογωνίου σχήματος αλλά και διαγραμμίσεις. Εάν δεν υπάρχουν όλα τα είδη σε μια διασταύρωση, επισκέπτονται και δεύτερη ή και τρίτη ακόμη εάν χρειαστεί.

Η κάθε ομάδα παρατηρεί προσεκτικά το σχήμα που έχει αναλάβει να μελετήσει. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές καταγράφουν τις μετρήσεις τους για τα σχήματα που μελετούν. Μπορούν, ακόμη, εάν έχει ληφθεί μέριμνα, να φωτογραφίσουν τα σχήματα αυτά για να τα βλέπουν όταν τα κατασκευάζουν. Η ενέργεια αυτή θα τους βοηθήσει ιδιαίτερα στο να επιλέξουν το κατάλληλο χρώμα για το χαρτόνι ή τα χαρτόνια που θα χρησιμοποιήσουν.

III. Υλοποίηση δραστηριοτήτων

Στη φάση αυτή η οποία αποτελεί και το κεντρικότερο σημείο του σχεδίου εργασίας τα παιδιά αναμένεται μόνα τους ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να προτείνουν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες για να απαντήσουν στο «ερώτημα» που θα αναλάβουν. Εννοείται, βέβαια, ότι οι δραστηριότητες αυτές, όπως άλλωστε απαιτεί και το ίδιο το σχέδιο εργασίας, δεν είναι προσχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό, αλλά σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα ίδια τα παιδιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους, φυσικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού που ασκεί ρόλο συντονιστή, εμπυχωτή και συνεργάτη. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις ομάδες που εργάζονται.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες για το σχέδιο εργασίας που εξετάζουμε, ομαδοποιημένες ανά γνωστικό αντικείμενο.

Μαθηματικά

Ταξινόμηση πινακίδων

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ταξινομήσουν τις πινακίδες σήμανσης (π.χ. ενός φυλλαδίου της τροχαίας) σε κατηγορίες με κριτήριο το σχήμα τους (τριγωνικές – κυκλικές – ορθογώνιες).

Κατασκευή πινακίδων

Οι μαθητές μετά την έρευνα πεδίου που πραγματοποίησαν, συνέλεξαν πληροφορίες και κατέγραψαν κάποιες μετρήσεις. Με βάση αυτά τα δεδομένα προχωρούν στην κατασκευή γνωστών πινακίδων (π.χ. υποχρεωτική παραχώρηση προτεραιότητας, απαγορεύεται η είσοδος σε όλα τα οχήματα) με τη βοήθεια των οργάνων, πάνω σε χαρτόνι κατάλληλου χρώματος και στις πραγματικές τους διαστάσεις:

Κατασκευή τριγωνικής πινακίδας: πινακίδα αναγγελίας κινδύνου.

Οι μαθητές με βάση τα γνωστά στοιχεία που έχουν συλλέξει για την τριγωνική πινακίδα προχωρούν στην κατασκευή της.

Κατασκευή ορθογωνίου πινακίδας: πληροφοριακή πινακίδα.

Οι μαθητές γνωρίζουν τα μήκη των πλευρών της ορθογωνίου πινακίδας και έτσι την κατασκευάζουν.

Κατασκευή κυκλικής πινακίδας: ρυθμιστική πινακίδα.

Οι μαθητές γνωρίζουν το μήκος της διαμέτρου της. Έτσι μπορούν να υπολογίσουν την ακτίνα της πινακίδας και στη συνέχεια να προχωρήσουν στην κατασκευή της.

Όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν τις παραπάνω κατασκευές, ο εκπαιδευτικός, ως επέκταση αυτής της δραστηριότητας, μπορεί να τους ζητήσει να σχεδιάσουν ένα φωτεινό σηματοδότη (φανάρι). Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί συνδυασμό δύο κατασκευών, εκείνης του ορθογωνίου και εκείνης του κύκλου.

Διαβάσεις πεζών

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συζητήσουν στις ομάδες τους σχετικά με το πώς είναι οι γραμμές στο οδόστρωμα στις διαβάσεις πεζών. Όταν οι μαθητές αποφανθούν ότι είναι «παράλληλες», τότε τους καλεί να συζητήσουν σχετικά με το πότε λέμε ότι δύο ευθείες είναι μεταξύ τους παράλληλες και να βρουν περιπτώσεις παράλληλων ευθειών από την καθημερινή ζωή (π.χ. οι σιδηροτροχιές του τρένου).

Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια καλεί τους μαθητές να εξηγήσουν, αν γνωρίζουν, τη διαφορά ανάμεσα στη διάβαση «Ζέμπρας» (όπου δεν υπάρχει φωτεινός σηματοδότης) και στη διάβαση «Πελεκάνου» (όπου υπάρχει φωτεινός σηματοδότης αυτόματος ή ενεργοποιούμενος με κουμπί από τον πεζό) και τη συμπεριφορά που πρέπει να δείχνουμε σε καθεμία από τις διαβάσεις αυτές.

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση σχετικά με το πώς είναι οι γραμμές στο οδόστρωμα στις διαβάσεις των πεζών και τα είδη των διαβάσεων, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συζητήσουν σχετικά με το πώς πρέπει να διασχίζουμε τους δρόμους και τις διασταυρώσεις (π.χ. διαγώνια, κάθετα, λοξά, «ζιγκ-ζαγκ»), όταν υπάρχουν διαβάσεις και όταν δεν υπάρχουν διαβάσεις και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Όταν οι μαθητές απαντήσουν «κάθετα», τότε ο εκπαιδευτικός τους καλεί να συζητήσουν σχετικά με το πότε λέμε ότι δύο ευθείες είναι μεταξύ τους κάθετες. Επίσης τους καλεί να βρουν περιπτώσεις κάθετων ευθειών από την καθημερινή ζωή (π.χ. τα ξύλινα κομμάτια που είναι ανάμεσα στις σιδηροτροχιές του τρένου είναι κάθετα πάνω σε αυτές).

Σχεδίαση δρόμων και τοποθέτηση πινακίδων σήμανσης και διαγραμμίσεων

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σχεδιάσουν στις ομάδες τους κάποιους υποθετικούς δρόμους με διασταυρώσεις και να τοποθετήσουν τις πινακίδες και τις διαγραμμίσεις που κρίνουν απαραίτητες για την ασφαλή κίνηση οδηγών και πεζών. Ο

εκπαιδευτικός για να διευκολύνει τους μαθητές στη δραστηριότητα αυτή μπορεί να τους μοιράσει τετραγωνισμένο χαρτί ή χαρτί μιλιμετρέ.

Μικρο-έρευνες και ερμηνεία στατιστικών δεδομένων

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν μικρές έρευνες και στη συνέχεια να ερμηνεύσουν τα στατιστικά δεδομένα (βλ. δραστηριότητες στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή).

Γλώσσα

Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν πληροφορίες ή κάποιο έντυπο υλικό (π.χ. φωτογραφίες, φυλλάδια) σχετικά με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.). Μπορεί ακόμη να φέρει και ο ίδιος στην τάξη την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (βλ. Φ.Ε.Κ., αρ. 57/23-3-1999) που αναφέρεται στην κύρωση του Κ.Ο.Κ. και να ξεκινήσει μία συζήτηση με τους μαθητές του.

Ημέρα Οδικής Ασφάλειας

Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τη σημασία που έχει δοθεί από την Πολιτεία στην Κυκλοφοριακή Αγωγή και την καθιέρωση της Παρασκευής πριν την Κυριακή των Βαΐων ως «Ημέρας ενεργητικής συμμετοχής και ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα Οδικής Ασφάλειας». Με αφορμή την ενημέρωση, μπορεί να αρχίσει μία συζήτηση στην τάξη για τη σημασία της ημέρας αυτής.

Είδη δρόμων και είδη διασταυρώσεων

Ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να συζητήσουν για τα διάφορα είδη δρόμων: πεζόδρομος, λεωφοριόδρομος, αυτοκινητόδρομος, ποδηλατόδρομος, μονόδρομος, αδιέξοδος δρόμος, δρόμος διπλής κατεύθυνσης καθώς επίσης και για τις διασταυρώσεις: (ισόπεδη) διασταύρωση, ανισόπεδη διασταύρωση και να βρουν σε τι διαφέρουν.

Φωτεινοί σηματοδότες για αυτοκίνητα και πεζούς

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές στις ομάδες τους να συζητήσουν σχετικά με τους φωτεινούς σηματοδότες για τα αυτοκίνητα (κόκκινο – πράσινο – πορτοκαλί – πορτοκαλί που αναβοσβήνει) και για τους πεζούς (κόκκινο: Σταμάτης, πράσινο: Γρηγόρης, πράσινο που αναβοσβήνει: Μελέτης), καθώς επίσης και για τα προβλήματα που δημιουργούνται στην κυκλοφορία των οχημάτων, όταν οι σηματοδότες δεν λειτουργούν.

Τα μηνύματα που στέλνουν οι πινακίδες σήμανσης (τα σήματα)

Ο εκπαιδευτικός δίνει στις ομάδες από ένα φύλλο εργασίας το οποίο έχει στην αριστερή πλευρά ορισμένες πινακίδες και στη δεξιά πλευρά τη σημασία τους, αλλά όχι με τη σωστή σειρά και ζητά από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν την κάθε πινακίδα με τη σημασία της. Το φύλλο εργασίας που δίνει ο εκπαιδευτικός, μπορεί να είναι διαφορετικό για την κάθε ομάδα ώστε να ασχοληθούν οι μαθητές όσο γίνεται με περισσότερα σήματα. Εξυπακούεται ότι θα ενημερωθούν οι μαθητές για όλα τα σήματα των φύλλων εργασίας κατά τη φάση της παρουσίασης της εργασίας των ομάδων. Καλό θα είναι τα φύλλα εργασίας να περιέχουν σήματα ιδιαίτερα χρήσιμα για τους μαθητές.

«Πεζός» – «Ποδηλάτης»

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συζητήσουν στις ομάδες τους πότε κάποιος άνθρωπος είναι πεζός και τι συμβαίνει από τη στιγμή που ανεβαίνει στο ποδήλατο και κυκλοφορεί πάνω στο οδόστρωμα. Στη συνέχεια τους καλεί να συζητήσουν τι πρέπει να γνωρίζει καλά ένας ποδηλάτης καθώς και αν οι ποδηλάτες έχουν κάποιες υποχρεώσεις ίδιες με αυτές των οδηγών των υπόλοιπων τροχοφόρων. Μπορεί, ακόμη, να ζητήσει από τις ομάδες να προσδιορίσουν τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ένας ποδηλάτης για να σταματήσει σε ένα φανάρι και να είναι ασφαλής (βλ. και Renault & Mava A.E., 2002. σ. 19).

Το λεξικό «Κυκλοφοριακής Αγωγής»

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες η καθεμία να δημιουργήσει το δικό της λεξικό, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας «Οι πινακίδες της ζωής», και να του δώσει την ονομασία που προτιμά. Το λεξικό αυτό, στο οποίο η κάθε λέξη θα γράφεται με τη σημασία της, μπορεί να περιέχει λέξεις – φράσεις όπως: Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.), όχημα, σήμανση – είδη σήμανσης, δρόμος – είδη δρόμων, οδηγός, ποδηλάτης, πεζός, διάβαση πεζών – είδη διαβάσεων, διαδρομή, παράβαση, τροχονόμος, κυκλοφορία, ατύχημα, προτεραιότητα κ.ά.

«Σκέφτομαι και Γράφω»

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν ένα «Σκέφτομαι και Γράφω» σχετικό με το θέμα που ασχολούνται. Ενδεικτικά θέματα θα μπορούσαν να είναι: «Μηνύματα ζωής από τις πινακίδες», «Η καθημερινή διαδρομή μου από το σπίτι στο σχολείο», «Παναγία η Οδηγήτρια», «Οι καλοί οδηγοί σέβονται τις πινακίδες», «Η ζωή έχει προτεραιότητα» (βλ. και Δεμάγκου, 2003).

Άρθρο σε εφημερίδα

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συζητήσουν πρώτα στις ομάδες τους για ένα θέμα σχετικό με το σχέδιο εργασίας που υλοποιούν και στη συνέχεια να συντάξουν ένα άρθρο προκειμένου να το δημοσιεύσουν στη σχολική ή την τοπική εφημερίδα.

Ενημέρωση από ειδικό στην τάξη

Για την πληρέστερη ενημέρωση των μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμη να προγραμματίσει την επίσκεψη ενός αστυνομικού της τροχαίας στην τάξη, ο οποίος θα μιλήσει στα παιδιά και θα απαντήσει στις ερωτήσεις τους.

Φυσικά

Το φυσικό μέγεθος της ταχύτητας

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να συζητήσουν, για παράδειγμα, σχετικά με τη φράση: «Τρέχω με ταχύτητα ογδόντα χιλιόμετρα την ώρα» με σκοπό να οδηγηθούν, στο τέλος, στις μονάδες με τις οποίες μετράμε την ταχύτητα.

Ανώτατο όριο ταχύτητας

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά ορισμένες πινακίδες με όρια ταχύτητας και κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο «ανώτατο όριο ταχύτητας» που υποδεικνύεται κάθε φορά από την πινακίδα, καθώς επίσης και στις εκφράσεις «αυξάνω ταχύτητα» – «μειώνω ταχύτητα», «υπερβολική ταχύτητα».

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές: (i) να βρουν πληροφορίες σχετικά με το ανώτατο όριο ταχύτητας για όλα τα οχήματα σε κατοικημένες περιοχές και (ii) να συζητήσουν στις ομάδες τους αν οι οδηγοί πρέπει να υπακούν ή όχι στο ανώτατο όριο ταχύτητας, δικαιολογώντας την απάντησή τους.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Το κεντρικό θέμα του σχεδίου εργασίας με το οποίο θα ασχοληθούν οι μαθητές αναμφισβήτητα συνδέεται από τη φύση του και με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Για το λόγο αυτό στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος αυτού τόσο για την Ε΄ όσο και για την ΣΤ΄ τάξη υπάρχει ξεχωριστή ενότητα που αναφέρεται στην «Κυκλοφοριακή Αγωγή».

Επίσκεψη σε πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής

Αποφασιστικό ρόλο για την κανονική διεξαγωγή της κυκλοφορίας δεν παίζουν οι γνώσεις αλλά η συμπεριφορά του κάθε οδηγού ή πεζού. Βέβαια η γνώση των κανόνων, των διατάξεων και των σημάτων κυκλοφορίας είναι αναγκαία. Όμως αυτό μόνο

δεν αρκεί για να καλυτερεύσει η δημόσια οδική κυκλοφορία. Απαιτείται ιδιαίτερη σημασία στην πρακτική εφαρμογή της κυκλοφοριακής συμπεριφοράς στην σχολική κυκλοφοριακή αγωγή (βλ. Σουμάνης, 2005).

Μία επίσκεψη, λοιπόν, σε ένα πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει το κίνητρο για να ασχοληθούν οι μαθητές με το θέμα που εξετάζουμε, καθώς θα είχαν τη δυνατότητα:

- Να δουν από κοντά πολλά σήματα και διαγραμμίσεις του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.) τα οποία στη συνέχεια θα αποτελούσαν αντικείμενο έρευνας και μελέτης από τους ίδιους.
- Να εκπαιδευτούν από εκπαιδευτικούς αστυνομικούς και με την συνεργασία του δασκάλου για τη σωστή συμπεριφορά τους στην οδική κυκλοφορία.

Φυσικά αυτή η επίσκεψη στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και στο τέλος, μετά δηλαδή την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας από τους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση η επίσκεψη θα απέβλεπε κατά κάποιο τρόπο στην εμπέδωση και εφαρμογή των όσων έμαθαν τα παιδιά, σχετικά με τις σημανσεις, μετά την έρευνα που πραγματοποίησαν.

Μικρο-έρευνες

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν μικρές έρευνες όπως:

Να ερευνήσουν στις εφημερίδες πόσα τροχαία ατυχήματα συνέβησαν στην Ελλάδα ένα (πρόσφατο) Σαββατοκύριακο και με πόσα θύματα.

Να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με την κατάσταση των ελληνικών δρόμων και συγκεκριμένα με τη σήμανση των δρόμων, τον αριθμό των ατυχημάτων, τον αριθμό των τραυματιών, τον αριθμό των νεκρών.

Να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με ατυχήματα παιδιών στους ελληνικούς δρόμους αλλά και διεθνώς.

Να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με ατυχήματα στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες και να τα συγκρίνουν με αυτά της Ελλάδας.

Στοιχεία για τα παραπάνω οι μαθητές μπορούν να βρουν στις εφημερίδες καθώς και στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης: www.ydt.gr και στην ιστοσελίδα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος: www.statistics.gr

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές, αφού οργανώσουν τα δεδομένα που συνέλεξαν, να τα πινακοποιήσουν (κατανομή συχνοτήτων σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά) και να τα παρουσιάσουν με τη μορφή στατιστικών διαγραμμάτων. Η παρουσίαση αυτή μπορεί να γίνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου.

Εάν η συλλογή των στοιχείων είναι δύσκολο να γίνει από τα παιδιά, για διάφορους λόγους, τότε μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να δώσει τα στοιχεία αυτά στους μαθητές. Ακόμη μπορεί να τους δώσει και πίνακες με στοιχεία όπου οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν διάφορους υπολογισμούς για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους θέτει. Έναν τέτοιο πίνακα παραθέτουμε στη συνέχεια:

Συγκριτικός πίνακας ατυχημάτων 2000-2002 (Επικράτειας)

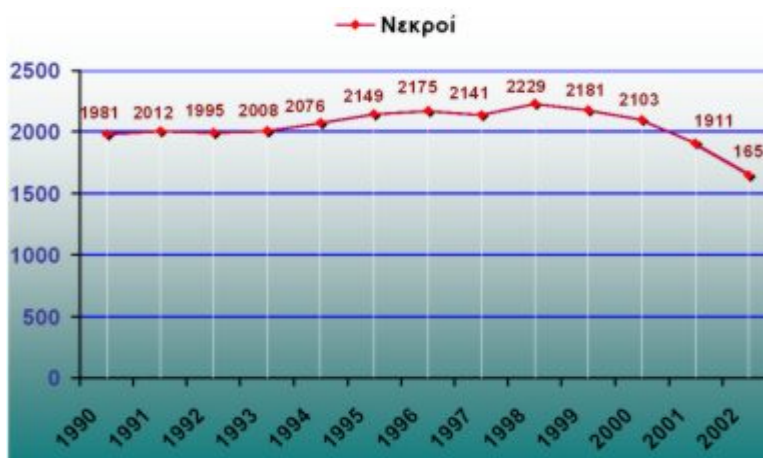
Ατυχήματα	2000	2002	Διαφορά	Ποσοστό
Θανατηφόρα	1.867	1.454		
Σοβαρά	3.261	2.039		
Ελαφρά	17.824	13.243		
Σύνολο	22.952	16.736		

Με αφορμή τον πίνακα αυτό ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ρωτήσει τους μαθητές αν το έτος 2002 σε σύγκριση με το 2000 υπήρξε αύξηση ή μείωση των τροχαίων ατυχημάτων και σε τι ποσοστό, τόσο ανά κατηγορία ατυχήματος όσο και συνολικά. Οι μαθητές για να απαντήσουν στην ερώτηση κάνουν διάφορους υπολογισμούς και καταγράφουν τα αποτελέσματά τους στα αντίστοιχα πεδία του πίνακα.

Ερμηνεία στατιστικών δεδομένων

Ο εκπαιδευτικός δίνει στις ομάδες στατιστικούς πίνακες και γραφικές παραστάσεις με στοιχεία από τροχαία ατυχήματα και καλεί τους μαθητές να τα ερμηνεύσουν. Π.χ.

Νεκροί από τροχαία ατυχήματα μεταξύ 1990 – 2002



Με αφορμή αυτή τη γραφική παράσταση ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές σχετικά με την εξέλιξη του αριθμού των νεκρών από τροχαία ατυχήματα από το 1990 μέχρι το 2002: Πότε είχαμε τους περισσότερους νεκρούς και πότε τους λιγότερους;

Οδικά τροχαία ατυχήματα με παιδιά ηλικίας 0 – 14 ετών

Ηλικίες	Σύνολο παθόντων προσώπων	Ελλάδα		
		Νεκροί	Βαρέως τραυματίες	Ελαφρώς τραυματίες
2002				
Σύνολο.....	24.093	1.634	2.608	19.851
0 - 5 ετών	294	20	19	255
6 - 14 »	741	27	75	639
2003				
Σύνολο.....	22.342	1.605	2.348	18.389
0 - 5 ετών	235	16	23	196
6 - 14 »	628	29	77	522

Με αφορμή τον παραπάνω πίνακα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές αν το έτος 2003 σε σύγκριση με το 2002 υπήρξε αύξηση ή μείωση των τροχαίων ατυχημάτων με παιδιά καθώς και των παθόντων ανά κατηγορία.

Αισθητική Αγωγή

Συγκέντρωση υλικού – Κολλάζ

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν ποικίλο υλικό (π.χ. φωτογραφίες, φυλλάδια) σχετικό με τα σήματα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας με σκοπό να κάνουν ένα κολλάζ και να του δώσουν μία ονομασία.

Χρωματισμός σημάτων

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με διάφορα σήματα της τροχαίας και τους καλεί να τα χρωματίσουν με τα κατάλληλα χρώματα και να γράψουν το μήνυμα που στέλνει το καθένα από τα σήματα αυτά (βλ. παράρτημα 1).

Σχεδίαση φωτεινών σηματοδοτών

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σχεδιάσουν και να χρωματίσουν φωτεινούς σηματοδότες: (i) για τα αυτοκίνητα και (ii) για τους πεζούς. Με την ευκαιρία αυτή μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές αν έχουν παρατηρήσει διαβάσεις πεζών όπου υπάρχει πράσινο για τους πεζούς το οποίο όμως αναβοσβήνει (Μελέτης). Μετά τις απαντήσεις των μαθητών, ο εκπαιδευτικός τους εξηγεί ότι διασχίζουμε τις διαβάσεις

αυτές με πολύ μεγάλη προσοχή, γιατί περνάνε συγχρόνως και αυτοκίνητα που έχουν και την προτεραιότητα σε αυτή την περίπτωση.

Σύνταξη ενημερωτικού φυλλαδίου

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες να ετοιμάσουν δύο φυλλάδια με σήματα της τροχαίας, ένα για τους οδηγούς και ένα για τους πεζούς, αφού προηγουμένως σκεφτούν και αποφασίσουν για το ποια σήματα θα ήθελαν να συμπεριλάβουν σε καθένα από αυτά. Η κάθε ομάδα θα πρέπει κατά την τελευταία φάση του σχεδίου εργασίας (αξιολόγηση) να δικαιολογήσει τις επιλογές της.

Δημιουργία αφίσας

Ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά στις ομάδες τους να δημιουργήσουν μια αφίσα. Εδώ θα πρέπει πρώτα να σχεδιάσουν κάποιους υποθετικούς δρόμους σε χαρτί του μέτρου και στη συνέχεια να τοποθετήσουν τα απαραίτητα σήματα και τις διαγραμμίσεις για την ομαλή διεξαγωγή της κυκλοφορίας οδηγών και πεζών. Κατά τη φάση της αξιολόγησης η κάθε ομάδα θα πρέπει να δικαιολογήσει την αναγκαιότητα των σημάτων/διαγραμμίσεων που χρησιμοποίησε.

Κατασκευή μακέτας

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τις ομάδες αν θα ήθελαν να κατασκευάσουν μία μακέτα που να δείχνει το σχολείο και τους δρόμους γύρω από αυτό με τις υπάρχουσες πινακίδες και διαγραμμίσεις. Το πιθανότερο είναι οι μαθητές να συμφωνήσουν.

Δραματοποίηση

Μία άλλη δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η οργάνωση θεατρικού παιχνιδιού με τη δραματοποίηση κοινωνικών καταστάσεων (π.χ. προτεραιότητα πεζών – οδηγών κ.τ.λ.). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία ευχάριστη δραστηριότητα για τους μαθητές. Για το λόγο αυτό καλούνται οι ομάδες να επινοήσουν μία κατάσταση σχετική με το θέμα που ασχολούνται και να την παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες.

Δημιουργία πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής

Οι μαθητές με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορούν ακόμη να ασχοληθούν και με τη δημιουργία ενός πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής στην αυλή του σχολείου, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των άλλων τάξεων. Αυτό μπορεί να γίνει με χάρτινα σήματα που θα κατασκευαστούν και θα τοποθετηθούν κατάλληλα από τις ομάδες.

IV. Αξιολόγηση

Κατά την τελευταία φάση γίνεται η συνολική αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας με κριτήρια τους στόχους που τέθηκαν, τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν (βλ. Ματσαγγούρας, 2003). Οι ομάδες με τη βοήθεια

και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προετοιμάζουν την παρουσίαση της ερευνητικής τους προσπάθειας στην υπόλοιπη τάξη. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την οργάνωση των εικαστικών τους κατασκευών, των κειμένων που συνέθεσαν και γενικά όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις κατασκευές της, ανακοινώνει τα συμπεράσματά της και κάνει τις σχετικές αναφορές. Αυτό μπορεί να γίνει, μετά από σχετικό προγραμματισμό, σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου, στους γονείς των παιδιών, αλλά και εκτός του σχολείου, στην ευρύτερη κοινότητα της περιοχής.

Ακόμη με την κατάλληλη ενθάρρυνση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού οι μαθητές θα μπορούσαν να οργανώσουν μια μικρή έκθεση που να περιέχει:

- Φωτογραφίες από την έρευνα πεδίου που πραγματοποίησαν.
- Πινακίδες σήμανσης του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας που κατασκεύασαν.
- Στατιστικούς πίνακες τροχαίων ατυχημάτων.
- Γραφικές παραστάσεις τροχαίων ατυχημάτων.
- Συμβουλές προς τους οδηγούς (π.χ. σχετικά με το ανώτατο όριο ταχύτητας).
- Ενημερωτικά φυλλάδια που συνέταξαν και περιέχουν πινακίδες.
- Διάφορες εικαστικές κατασκευές.
- Άλλο πληροφοριακό υλικό που σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα.

Βιβλιογραφία

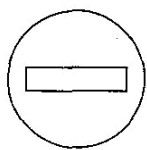
- Δεμάγκου, Β. (2003). *Κυκλοφοριακή Αγωγή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νόμος υπ' αριθ. 2696, *Κύρωση του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας*, Φ.Ε.Κ. 57, τ. 1, 23-3-1999.
- Renault & Mava A.E. (2002). *Ο Δρόμος και εγώ*. Το τετράδιο του μαθητή. (Παιδαγωγικό Υλικό Οδικής Ασφάλειας).
- Σουμάνης, Ι. Π. (2005). *Κυκλοφοριακή Διαπαιδαγώγηση*.
- Υπ.Ε.Π.Θ.– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ε΄ Δημοτικού*, βιβλίο του μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΤ΄ Δημοτικού*, βιβλίο του μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος: www.statistics.gr
Υπουργείο Δημόσιας Τάξης: www.ydt.gr
Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών: www.yme.gr

Παράρτημα 1

Βάλτε στις πινακίδες τα σωστά χρώματα και γράψτε τι σημαίνει η καθεμιά.



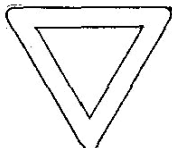
.....



.....



.....



.....



.....



.....

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνών 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 *A.P.A. (Publication Manual of the American Psychological Association), 4th 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 σημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται, στην περίπτωση όμως που είναι αναγκαίες αναγράφονται στο τέλος του άρθρου πριν από τη 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, η οποία περιλαμβάνει όσες παραπομπές χρησιμοποιήθηκαν, παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνόγλωσση (τα μεταφρασμένα στα Ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (*A.P.A.*, 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



ISSN 1109-284X

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

1