

τεύχος 16 / Δεκέμβριος 2014

# Δελτίο

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

# Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

τεύχος 16 / Δεκέμβριος 2014

## Περιεχόμενα

### Μελέτες - Άρθρα

- Πρόλογος 3  
*Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου*
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Δεδομένα και προοπτικές 4  
*Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου*
- Πολιτότητα και Δημοκρατία: Αποτελέσματα από την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα (Ε.Κ.Ε.) για την Κύπρο και οι προεκτάσεις τους στον ρόλο του σχολείου 13  
*Χριστίνα Παπασολομώντος, Μάριος Βρυωνίδης*
- Διερευνώντας τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών: Μια πιλοτική μελέτη 24  
*Ανδρεανή Μπάιτελμαν*
- Τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι διεθνείς έρευνες, και η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Διεθνές και κυπριακό πλαίσιο 31  
*Γιασεμίνα Καραγιώργη*
- Η σχολική αυτονομία ως μέρος του εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος 37  
*Θεόδωρος Θεοδώρου, Πέτρος Πασιαρδής*
- Ενότητα: Γνώση - Έξοδος- Έρωτας- Θάνατος: Πρόταση Διακειμενικής Μελέτης για την Τρίτη Λυκείου στο Μάθημα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής 44  
*Λιάνα Παπαδοπούλου*
- Η πολιτειακή κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την Κύπρο 53  
*Παναγιώτης Ντουρής*

### Δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

- Προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης 2013-14: Το παράδειγμα ενός διαθεματικού - διατμηματικού σεμιναρίου 58  
*Ανδρεανή Μπάιτελμαν*

### Συνέδρια - Ημερίδες

Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης **Αθηνά Μιχαηλίδου - Ευριπίδου**  
Διευθύντρια Π.Ι.

Γενική Εποπτεία **Χριστίνα Παπασολομώντος**  
Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης

Επιμέλεια Έκδοσης **Γιώργος Ορφανίδης**  
Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.

Συντακτική Επιτροπή για αξιολόγηση των εργασιών  
**Έλενα Χριστοφίδου, Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου**

Γλωσσική Επιμέλεια  
**Μαρία Παπαλεοντίου, Παναγιώτης Σάββα, Φιλολόγοι, Λειτουργοί Π.Ι.**

Σχεδιασμός Έκδοσης  
**Θεόδωρος Κακουλλής, Λειτουργός Υ.Α.Π.**

## Πρόλογος

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενός δημιουργικού επιστημονικού διαλόγου, στο παρόν τεύχος του Δελτίου του επικεντρώνεται σε μελέτες και άρθρα που αφορούν στην τρέχουσα εκπαιδευτική επικαιρότητα. Οι μελέτες που παρουσιάζονται αφορούν σε θέματα που ενδιαφέρουν τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Με αφορμή τη συμμετοχή της Κύπρου στις διεθνείς έρευνες PISA και TIMSS και στο πλαίσιο του δημόσιου διάλογου που έχει αναπτυχθεί με τη δημοσιοποίηση των χαμηλών επιδόσεων των κυπρίων μαθητών, δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τόσο για τη διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής όσο και για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παρουσιάζονται επίσης τα αποτελέσματα έρευνας για τη σχολική αυτονομία, που αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συνδέονται με αυξημένες μαθητικές επιδόσεις.

Το επίπεδο του κοινωνικού κεφαλαίου στην Κύπρο και σε άλλες Ευρωπαϊκές κοινωνίες, όπως αυτό εκφράζεται στις στάσεις και συμπεριφορές σε μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα και δημοκρατικές διαδικασίες, μέσα από τα αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας, αποτελούν σημείο αναφοράς άλλης μελέτης. Άλλη έρευνα επικεντρώνεται στα αποτελέσματα μιας πιλοτικής εργασίας που στόχευε στην διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της Κύπρου.

Επιπλέον, παρουσιάζονται τρεις επιμορφωτικές δράσεις που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχετικά με θέματα διαχείρισης της ετερότητας, στοιχεία από την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων και προτάσεις αξιοποίησης αυτών των ευκαιριών.

Προσεγγίζεται ακόμα το ζήτημα κατά πόσο μπορεί ένα Ανθρωπιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα να συμπεριλάβει στην προστιθέμενη γνώση που προσφέρει Αξίες, στην βάση του Δομολειτουργισμού και παρουσιάζεται μια πρόταση διακειμενικής μελέτης για την Γ' Λυκείου. Η πολιτειακή κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την Κύπρο αποτελεί σημείο διαπραγμάτευσης άλλης εργασίας.

Στο παρόν τεύχος παρουσιάζεται το παράδειγμα ενός διαθεματικού – διατμηματικού σεμιναρίου, το οποίο πραγματοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο των προαιρετικών σεμιναρίων επιμόρφωσης.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συνέδρια και οι ημερίδες που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το διάστημα Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2014.

Η παρούσα έκδοση, αποτελεί ακόμα μια προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να συμβάλει σε ένα γόνιμο δημόσιο διάλογο πάνω σε θέματα της τρέχουσας επικαιρότητας που έχει ως στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος ευρύτερα.

**Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου**

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

# Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Δεδομένα και προοπτικές



Παυλίνα Χατζηθεοδούλου – Λοϊζίδου, Ph.D.<sup>1</sup>

Κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Ιουνίου 2014, στο πλαίσιο δράσεων συγχρηματοδοτούμενων από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσφύγων, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και την Κυπριακή Δημοκρατία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου διοργάνωσε τρεις επιμορφωτικές δράσεις που συνδέονται με ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Στο κείμενο παρουσιάζονται στοιχεία από την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων για τον βαθμό ικανοποίησής τους από τις δράσεις αυτές ως προς επιμέρους πτυχές τους. Με αφορμή αυτές τις απόψεις παρουσιάζονται προτάσεις για την αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών και τη μετακίνηση από τη λογική της αποσπασματικότητας αξιολογών επιμορφώσεων στη συνοχή και συνέχεια δράσεων σε σχολική βάση.

*Λέξεις-κλειδιά:* ετερότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, έρευνα-δράση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη ρητορική που το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού υιοθετεί για την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε διαδικασία αναγνώρισης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κυπριακής κοινωνίας με αφορμή τα φαινόμενα μετακινήσεων πληθυσμών (Υ.Π.Π.-Π.Ι., 2010). Αναγνωρίζεται ότι στο σχολείο υπάρχουν παιδιά με διαφορετικές εκδοχές των χαρακτηριστικών τους, ορίζοντας έτσι την παρουσία της ετερότητας και μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο συνάντησης ανομοιογενών κουλτούρων και ποικίλων μορφών ετερότητας που αλληλεπιδρούν με τις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας για αξιολογητή μάθηση (Γκότοβος, 2002).

Ποσοστό γύρω στο 14% του μαθητικού πληθυσμού στο κυπριακό σχολείο είναι αλλοδαποί, μιλούν προφανώς στο σπίτι μια άλλη γλώσσα (Δ.Δ.Ε., 2014) και καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν στην κοινωνία και το σχολείο. Το κυπριακό Σύνταγμα

(άρθρο 20) διασφαλίζει ότι στην Κύπρο έχουν δικαίωμα στη μόρφωση όλα τα παιδιά που διαμένουν στην Κυπριακή Δημοκρατία: έχουν το δικαίωμα εγγραφής και δωρεάν εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, σε όλα τα επίπεδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν κάνει διάκριση αναφορικά με τη φυλή, την κοινότητα, τη γλώσσα, το χρώμα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις ή την εθνική καταγωγή των μαθητών και σέβεται το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Το γίνεσθαι της σχολικής τάξης είναι συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και διαμόρφωση, με βάση τη δράση όλων των εμπλεκόμενων, και λειτουργεί με βασικό αξίωμα ότι «όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ειδικών συνθηκών της ζωής τους, μπορούν να μάθουν, να δράσουν, να επηρεάσουν τα περιβάλλοντά τους και τους εαυτούς τους» (Schmidtke, 2007, σ.2).

Στο πλαίσιο αυτό, οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για συνειδητοποίηση των ορίων του

<sup>1</sup>Η Παυλίνα Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου είναι Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

καθενός, κατανόηση άλλων τρόπων ερμηνείας του κόσμου και αξιοποίησης της ετερότητας αναδεικνύονται σε διαχρονικούς στόχους της Εκπαίδευσης και εστιάζουν στις απολαβές των παιδιών από το σχολείο. Η ετερότητα ενδιαφέρει στον βαθμό που μπορεί να αποτελέσει μορφωτικό κεφάλαιο και να αξιοποιηθεί με τη μορφή λειτουργικών εφοδίων και προσόντων για τη ζωή (Γκότοβος, 2002). Για τον σκοπό αυτόν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να σταθούν κριτικά απέναντι στο κρυφό, άτυπο πρόγραμμα, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δικές τους δυνατότητες, τις δυνατότητες των παιδιών, το σχολικό και κοινωνικό συγκείμενο (Ανδρούσου, 2004).

Η ρητορική της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μετανάστευση δομείται σε πέντε άξονες μέτρων για δημιουργία δομών και θεσμών, οι οποίοι διασφαλίζουν ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση, ευαισθητοποίηση, ανάπτυξη και αξιοποίηση διδακτικού, εποπτικού, επιμορφωτικού υλικού και διδακτικών προσεγγίσεων που διευρύνουν τις δυνατότητες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για ομαλή προσαρμογή και ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία: έκδοση Οδηγών Εκπαίδευσης σε διαφορετικές γλώσσες, μέτρα για διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης, δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, χαρτογράφηση μεταναστευτικού πληθυσμού, δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Υ.Π.Π.-Π.Ι.Κ., 2010).

### **Επιμορφωτικές δράσεις για την ετερότητα κατά την περίοδο 2104-15**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αξιοποίησε κατά την περίοδο 2014-15 πόρους και ευκαιρίες για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων που προωθούν την πιο πάνω πολιτική. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν ευκαιρίες συγχρηματοδότησης από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσφύγων και την Κυπριακή Δημοκρατία, και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και την Κυπριακή Δημοκρατία και προσφέρθηκαν τρεις επιμορφωτικές δράσεις σε ζητήματα που συνδέονται με τη διαχείριση της ετερότητας στο κυπριακό σχολείο.

Πιο κάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι δράσεις, καθώς και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στις εμπειρίες αυτές, και δίνεται η δυνατότητα και η αφορμή για παράθεση μιας σειράς προβληματισμών στην αναζήτηση συνέχειας και συνέπειας στις προσφερό-

μενες ευκαιρίες επαγγελματικής μόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Α. Η **πρώτη δράση** αφορούσε στο διήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το οποίο διεξήχθη στις 21-22 Μαρτίου 2014 στη Λευκωσία, και στις 16-17 Μαΐου 2014 στη Λεμεσό. Στη Λευκωσία συμμετείχαν 77 εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης των επαρχιών Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου, ενώ στη Λεμεσό 75 εκπαιδευτικοί των επαρχιών Λεμεσού και Πάφου (Π.Ι. 3.1.03, 11/3/2014).

Την επιμόρφωση ανέλαβαν η κ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, και η κ. Μαρία Μητσιάκη, Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας - Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιμορφωτική δράση είχε στόχο την ανάδειξη αποτελεσματικών πρακτικών και στρατηγικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι κύριοι θεματικοί άξονες του σεμιναρίου ήταν οι ακόλουθοι: το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών και τα επίπεδα γλωσσομάθειας, οι βασικές αρχές και τεχνικές δημιουργίας και αξιοποίησης διδακτικού υλικού για κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού επικοινωνιακού λόγου, η αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και στρατηγικών κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου και της γραμματικής, καθώς επίσης η διαχείριση του λάθους και η αξιολόγηση του μαθητή στην πολύγλωσση τάξη. Τα θέματα έτυχαν επεξεργασίας μέσα από δραστηριότητες εργαστηριακού-βιωματικού τύπου.

Το εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν 126 άτομα, από τα οποία το 83% ήταν γυναίκες και το 17% άντρες. Από τους συμμετέχοντες, το 34% είχε λιγότερο από πέντε χρόνια υπηρεσίας και το 22% έξι έως δέκα χρόνια υπηρεσίας. Κατά το μεγαλύτερο ποσοστό εργαζόνταν στις επαρχίες Λεμεσού (36%) και Λευκωσίας (30%), ενώ ακολουθούσαν οι επαρχίες Λάρνακας-Αμμοχώστου (12%) και Πάφου (10%). Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν ερωτήματα για τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων από το περιεχόμενο του σεμιναρίου. Στον πιο κάτω πίνακα φαίνονται τα ποσοστά των ατόμων που απάντησαν θετικά (τιμές 4 και 5 στην πεντάβαθμη κλίμακα όπου τιμές 1=σε ελάχιστο βαθμό και 5=στον μέγιστο βαθμό).

**Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων (ποσοστά) των θετικών απαντήσεων σε δηλώσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Δήλωση	% ατόμων που δήλωσαν μεγάλο ή μέγιστο βαθμό ικανοποίησης
Σε γενικές γραμμές, το σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας.	83
Οι εισηγήσεις στην ολομέλεια ήταν ενδιαφέρουσες.	87
Τα εργαστήρια ήταν ενδιαφέροντα.	86
Ο χρόνος για συζήτηση ήταν ικανοποιητικός.	67
Τα θέματα αναπτύχθηκαν ικανοποιητικά από τις εισηγήτριες.	88
Οι διδακτικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη.	87
Δόθηκαν απαντήσεις σε πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη.	74
Έχουν αυξηθεί οι ικανότητές σας για αξιοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων (και του εκπαιδευτικού υλικού) που προτάθηκαν.	78
Διευρύνθηκε το θεωρητικό σας υπόβαθρο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.	72

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το σεμινάριο έχει ανταποκριθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες τους, ενώ μόνο στην περίπτωση του χρόνου για συζήτηση, ένα στα τρία άτομα ήταν λίγο ή αρκετά ικανοποιημένο. Είναι, επίσης, σημαντικό το ποσοστό των ατόμων (τρεις στους τέσσερις) που δηλώνουν ότι σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό έχουν βρει απαντήσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα της τάξης τους και έχουν αυξηθεί οι ικανότητές τους για

αξιοποίηση όλων όσων προτάθηκαν.

Ως προς τη διοργάνωση, ποσοστό 98% δήλωσε ότι σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό τους ικανοποίησε η διοργάνωση του σεμιναρίου. Ειδικότερα, ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνονται στον πιο κάτω πίνακα, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων που απάντησαν θετικά (τιμές 4 και 5 στην πεντάβαθμη κλίμακα όπου 1=σε ελάχιστο βαθμό και 5=στον μέγιστο βαθμό).

**Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων (ποσοστά) των θετικών απαντήσεων σε δηλώσεις που αφορούν στη δομή του επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Δήλωση αναφορικά με:	% ατόμων που δήλωσαν μεγάλο ή μέγιστο βαθμό ικανοποίησης
τον χρόνο διεξαγωγής του σεμιναρίου	67
τον χώρο διεξαγωγής	88
την κατανομή του χρόνου (ολομέλεια, εργαστήρια, διαλείμματα)	69
την περίοδο διεξαγωγής	55
τα θέματα που αναπτύχθηκαν	82
τα εργαστήρια	82
τα διδακτικά μέσα/τον εξοπλισμό που χρησιμοποιήθηκαν.	72
Έχουν αυξηθεί οι ικανότητές σας για αξιοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων (και του εκπαιδευτικού υλικού) που προτάθηκαν.	78
Διευρύνθηκε το θεωρητικό σας υπόβαθρο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.	72

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 2, οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της διοργάνωσης, ενώ περίπου ένας στους τρεις είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένος από τον χρόνο διεξαγωγής (Παρασκευή και Σάββατο πρωί). Ακόμη, ένας στους δύο συμμετέχοντες φαίνεται να μην είναι απόλυτα ικανοποιημένος από την περίοδο διεξαγωγής του σεμιναρίου (β' εξαμηνιο σχολικού έτους).

Η θετικότητα των συμμετεχόντων απέναντι στην εμπειρία τους από το σεμινάριο αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ως προς το πιο ενδιαφέρον θέμα/στοιχείο του σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν συστηματικά στις δυνατότητες που τους πρόσφερε η δράση για αξιοποίηση του διδακτικού υλικού στην τάξη και στην αξιοποίηση του λάθους του μαθητή που μαθαίνει ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.

*«Μου άρεσε ιδιαίτερα τα επίπεδα γλωσσομάθειας και οι γλωσσικές δεξιότητες»*

*«Θεωρώ πως ήταν άψογο το σεμινάριο. Μου άρεσε περισσότερο η εισήγηση «Μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου και γραμματικής», επειδή μάθαμε επί της ουσίας πώς να διδάξουμε διάφορες τεχνικές και τι θεωρείται χρήσιμο να διδαχθεί»*

*«Οι ασκήσεις που κάναμε στα εργαστήρια, γιατί μας βοηθούν να εφαρμόσουμε κάποιες από αυτές στην τάξη»*

*«Όταν δόθηκαν αυθεντικά κείμενα παιδιών»*

Σημείωσαν, επίσης, τον συγκεκριμένο θεωρητικού υποβάθρου και πρακτικών εισηγήσεων και χρήσιμου υλικού, ενώ η αναφορά στο Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών «έδωσε στοιχεία που δεν ήταν γνωστά σε όλους». Ακόμη, σχολίασαν θετικά «το βίντεο στην αρχή για το πώς νιώθουν τελικά τα παιδιά αυτά, γιατί μας παρουσίασε τα διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν όταν έφθασαν στο νησί».

Είναι ενδιαφέρον ότι οι πλείστες εισηγήσεις για βελτίωση επικεντρώθηκαν σε ζητήματα χρόνου: στην προσφορά τέτοιων σεμιναρίων στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στην αύξηση του χρόνου ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, ώστε να υπάρχει δυνατότητα επίλυσης αποριών και πρακτικών ζητημάτων, αλλά και στη αύξηση του χρόνου για ανταλλαγή απόψεων. Υπήρχαν εισηγήσεις για αποφυγή της επιλογής του Σαββάτου ως χρόνου διεξαγωγής της επιμόρφωσης, για μεγαλύτερη διάρκεια του σεμιναρίου και για ανάγκη παρακολούθησης του σε-

μιναρίου από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκαν, επίσης, η ανάγκη ενίσχυσης του σεμιναρίου με ζητήματα διοίκησης τάξης και, κυρίως, ο περιορισμός των εισηγήσεων σε θέματα γλωσσολογίας και η αύξηση του χρόνου των εργαστηρίων.

Τέλος, στο ερώτημα για τις ανάγκες για περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν την επιμόρφωση για διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης σε μικρά παιδιά ηλικίας 3-5 χρόνων και την ανάπτυξη υλικού για εφαρμογή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης στη γενική τάξη. Ιδιαίτερα επισημάνθηκε η ανάγκη για βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του δικού τους υλικού και την ανάγκη συνέχειας τέτοιων δράσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αναφέρθηκαν σε σεμινάρια με παρακολούθηση βιντεογραφημένων στιγμιότυπων από τη σχολική τάξη και σχολιασμό αυτών, όπως επίσης και στην επιμόρφωση για αντιμετώπιση των παιδιών μεγάλης ηλικίας που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά.

Β. Η **δεύτερη δράση** αφορούσε στη διοργάνωση επιμορφωτικής Ημερίδας, η οποία συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο της Ε.Ε. και την Κυπριακή Δημοκρατία, την Παρασκευή, 11 Απριλίου 2014 (8:30-17:00), στη Λευκωσία (Π.Ι. 5.2.06.5.9, Υ.Π.Π. 7.3.15., 4/4/2014).

Επιδιώχθηκε, μέσα από πρακτικές εφαρμογές και ποικίλες δραστηριότητες βιωματικού και εργαστηριακού τύπου, η ανάδειξη τρόπων με τους οποίους η ταυτότητα και η ετερότητα των παιδιών, καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου, αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν αποτελεσματικές πρακτικές και στρατηγικές στη διδασκαλία. Απώτερος στόχος ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις έννοιες της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας, της κοινωνικής ταυτότητας, καθώς και την αξιοποίησή τους στη δημιουργία συνθηκών συμμετοχής και «επιτρεπτικότητας» για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο. Η δράση είχε, κυρίως, εργαστηριακό χαρακτήρα, αφού μόνο στην εισαγωγή και στο κλείσιμο της Ημερίδας η παρακολούθηση έγινε στην ολομέλεια. Κατά το μεγαλύτερο μέρος, οι συμμετέχοντες ήταν χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες -με δύο εισηγητές/τριες ανά ομάδα- και ενεπλάκησαν ενεργά στην όλη διαδικασία. Οι εισηγητές/τριες αξιοποίησαν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και χρησιμοποίησαν ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Δόθηκε έμφαση σε βιωματικές δραστηριότητες ενσυναίσθησης για την ταυτότητα και την ετερότη-

τα, αξιοποιήθηκαν διδακτικά σενάρια για τάξεις με παιδιά μεταναστών, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για τον ρατσισμό και ποικίλο διδακτικό υλικό. Παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν κριτικά καλές πρακτικές -κυρίως από τον ελλαδικό χώρο αλλά και από άλλες χώρες- και χορηγήθηκε σχετική βιβλιογραφία. Την Ημερίδα ανέλαβε η επιμορφωτική ομάδα της Αλεξάνδρας Ανδρούσου, Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Ε. Πλεξουσάκη, Β. Τσάφος, Α. Δημητρίου, Β. Λαγοπούλου, Σ. Σταύρου, Π. Χαραβιτσιδής).

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από το εργαλείο αξιολόγησης σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, διαφαίνεται θετική τοποθέτηση των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα ως προς τον χρόνο που δόθηκε για συζήτηση, το περιεχόμενο των εργαστηρίων και την ανάπτυξη των θεμάτων. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων (τιμές 4 και 5 στην πεντάβαθμη κλίμακα 1=σε ελάχιστο βαθμό, 5=στον μέγιστο βαθμό) σε δηλώσεις που αφορούν στο περιεχόμενο της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης. Φαίνεται ότι ένας στους δύο συμμετέχοντες θεωρεί ότι βρήκε σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό απαντήσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη διδασκαλίας.

Ως προς το πιο ενδιαφέρον θέμα/στοιχείο της Ημερίδας, αναφέρθηκε η συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια που έδωσαν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και γιατί «σε βοηθούν να αντιληφθείς, να έχεις συναίσθηση άμεσα τα οποιαδήποτε προβλήματα παρουσιάζονται μέσα στο εκπαιδευτικό έργο» και γιατί «πραγματικά με τσίγκλισε και με ταρακούνησε». Έγιναν, επίσης, αναφορές σε επιμέρους «δομικά» στοιχεία της Ημερίδας: η ταινία του Δημοτικού Σχολείου, το εργαστήριο «Ταυτότητες και ετερότητες» και το εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Σημειώθηκε, επίσης, η σημαντικότητα της στόχευσης της δράσης «για να δημιουργήσουμε ρωγμές».

Ως προς τη διοργάνωση, ποσοστό 83% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό τους ικανοποίησε η διοργάνωση της Ημερίδας. Ειδικότερα, ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, οι θετικές απαντήσεις των ερωτηθέντων (τιμές 4 και 5 στην πεντάβαθμη κλίμακα 1=σε ελάχιστο βαθμό, 5=στον μέγιστο βαθμό) εμφανίζονται στον πιο κάτω πίνακα, όπου φαίνεται να ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τον χώρο και την κατανομή των δραστηριοτήτων της Ημερίδας. Αντίθετα, δεν ικανοποίησε σε τόσο μεγάλο βαθμό η χρονική περίοδος διεξαγωγής της επιμορφωτικής δράσης.

**Πίνακας 3: Κατανομή συχνότητας (ποσοστά) των θετικών απαντήσεων σε δηλώσεις που αφορούν στο περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης**

Δήλωση	% ατόμων που δήλωσαν μεγάλο ή μέγιστο βαθμό ικανοποίησης
Σε γενικές γραμμές, η Ημερίδα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας.	67
Οι εισηγήσεις στην ολομέλεια ήταν ενδιαφέρουσες.	60
Τα εργαστήρια ήταν ενδιαφέροντα.	79
Ο χρόνος για συζήτηση ήταν ικανοποιητικός.	80
Τα θέματα αναπτύχθηκαν ικανοποιητικά από τον εισηγητή.	77
Οι πρακτικές που παρουσιάστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν για τις περιπτώσεις σας.	75
Δόθηκαν απαντήσεις σε πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν στον χειρισμό αυτών των περιπτώσεων.	53
Διευρύνθηκε το θεωρητικό σας υπόβαθρο για θέματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερότητας.	62
Αυξήθηκε η ικανότητα για αξιοποίηση των γνώσεών σας στην τάξη.	57



**Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων (ποσοστά) των θετικών απαντήσεων σε δηλώσεις που αφορούν στη δομή της επιμορφωτικής δράσης**

Δήλωση αναφορικά με:	% ατόμων που δήλωσαν μεγάλο ή μέγιστο βαθμό ικανοποίησης
τον χρόνο διεξαγωγής της Ημερίδας	57
τον χώρο διεξαγωγής	94
την κατανομή του χρόνου (ολομέλεια, εργαστήρια, διαλείμματα)	82
την περίοδο διεξαγωγής	49
τα διδακτικά μέσα/τον εξοπλισμό που χρησιμοποιήθηκαν.	83

Οι εισηγήσεις για στοιχεία που θα βελτίωναν την Ημερίδα περιστράφηκαν γύρω από την ανάγκη για περισσότερο χρόνο για ανταλλαγή και συζήτηση, την ανάγκη για περισσότερα βιωματικά εργαστήρια και την αναγκαιότητα υποχρεωτικού χαρακτήρα αυτών των δράσεων.

Γ. Η **τρίτη επιμορφωτική δράση** αφορούσε στη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση του θέματος της ενεργού πολιτότητας και την ανάγκη για στοχευμένη καλλιέργειά της στο σχολείο μέσα από ένα συνέδριο που διοργανώθηκε στις 6 Ιουνίου 2014, στη Λευκωσία, και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο της Ε.Ε. και την Κυπριακή Δημοκρατία (Π.Ι. 5.2.06.5.9, Υ.Π.Π. 7.1.19, 6/5/2014).

Στο πρώτο μέρος του Συνεδρίου έγιναν εισηγήσεις από τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου του York Ian Davies και τους συντονιστές της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας στην Κύπρο Μ. Βρυωνίδη (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο) και Χ. Παπασολομώντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Η δράση αυτή είχε διαφορετικό χαρακτήρα από τις προηγούμενες, αφού ανέδειξε στοιχεία και πτυχές από τις διεθνείς τάσεις και έρευνες, μέσω των εισηγήσεων των ακαδημαϊκών, και στη συνέχεια εκπαιδευτικοί παρουσίασαν πρακτικές από τα σχολεία τους. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν με εισηγήσεις και εκθέματα πώς αξιοποιήθηκαν ο θεσμός των σεμιναρίων σε σχολική βάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το Πρόγραμμα «Εν πόλει ευ ζω» για προώθηση του στόχου της χρονιάς για ενεργό πολιτότητα και κοινωνική αλληλεγγύη, καθώς επίσης τρόπους με τους οποίους τα παιδιά και οι νέοι είναι δυνατόν να καταστούν εν δυνάμει και εν δράσει ενεργοί πολίτες στην ευρύτερη κοινωνία. Απώτερος στόχος ήταν η συνειδητοποίηση από μέρους των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας και της δυνατότητας για αξιοποίηση δομών, υιοθέτηση πρακτικών και ανάπτυξη δράσεων που αφορούν στην

καλλιέργεια της πολιτότητας στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Ειδικότερα, κατέστη φανερό πώς το βίωμα, η εμπειρία, η δράση εντός του πεδίου μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για συνειδητή πράξη, πληροφόρηση και ενεργό εμπλοκή στα όσα διαδραματίζονται σε τοπικό, ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο επίπεδο.

Στο έντυπο ανατροφοδότησης αποτυπώθηκε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις εισηγήσεις των ακαδημαϊκών που «*ανέδειξαν την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης για ενεργό πολιτότητα*» και η ανάγκη για περισσότερο χρόνο αλληλεπίδρασης και συζήτησης με τους εισηγητές. Επισημάνθηκε η αξία της περιδιάβασης στην έκθεση, η παρουσία παιδιών που συμμετείχαν στις δράσεις και η δυνατότητα «*να δεις παραδείγματα καλής πρακτικής για προώθηση του στόχου*». Δυσaréσκεια εκφράστηκε για τη μη τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων από τις παρουσιάσεις εκπαιδευτικών, αφού αυτό περιορίσε τη δυνατότητα για υποβολή ερωτήσεων ή σχολίων. «*Αρκετές παρουσιάσεις ξεπέρασαν τον χρόνο κατά πολύ. Αυτό ήταν πολύ κουραστικό και άδικο για τους ομιλητές που παρουσίασαν στο τέλος*». Ως προς τη συνέχεια της επιμόρφωσης, έγιναν εισηγήσεις για αναλυτική προσέγγιση του όρου και αξιοποίηση της συσχέτισης των ερευνητικών δεδομένων για την κοινωνία με τον ρόλο του σχολείου.

### **Συμπεράσματα - εισηγήσεις και προοπτικές**

Το κρίσιμο ερώτημα και το στοίχημα για κάθε φορέα που συμβάλλει στην ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι οι ποσοτικοί δείκτες και ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων αλλά η δυνατότητα διεύρυνσης και συνέχισης των προβληματισμών, των αρχικών «*ρωγμών*» που ένα συνέδριο ή μια ημερίδα δημιουργούν. Τα θετικά σχόλια των εκπαιδευτικών και οι

εισηγήσεις τους για εμβάθυνση στα θέματα που τέθηκαν στα σεμινάρια και για περαιτέρω σύνδεση με την καθημερινότητα της σχολικής τάξης αναδεικνύουν την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής μάθησης-ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές και πολλαπλές προκλήσεις της ετερότητας, γλωσσικής ή άλλης.

Οι επιμορφωτικές δράσεις που παρουσιάστηκαν πιο πάνω αποτελούν για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όχι μόνο ευκαιρίες επιμόρφωσης αλλά μηχανισμούς εντοπισμού των προϋποθέσεων για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, αφορούν στην εξασφάλιση ενεργού ρόλου του/της εκπαιδευτικού στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και στη δημιουργία ευκαιριών αναστοχασμού, τη θεωρητική πλαισίωση και την εμπειρική τεκμηρίωση των παιδαγωγικών επιλογών για τα ζητήματα που αντιμετωπίζει και σχετίζονται με την ενεργό πολιτότητα, τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ή τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Η εμπειρία των τριών επιμορφωτικών δράσεων ανέδειξε εκ νέου την ανάγκη στροφής προς την έρευνα-δράση ως διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται, ερευνούν, πράττουν και αξιολογούν τη δράση τους σε ένα συνεργατικό και συμμετοχικό πλαίσιο, έχοντας την υποστήριξη κάποιου που διευκολύνει και υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή (Αυγητίδου, 2014; Carr and Kemmis, 1997).

Ειδικά στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με αναστοχασμό της παιδαγωγικής δράσης και έρευνα-δράση για τη σχολική κουλτούρα μπορεί να παραγάγει γνώση για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς που να προωθή τον προβληματισμό, την κριτική σκέψη, τη δυνατότητα επικοινωνίας, την υπέρβαση φραγμών και εμποδίων (Stoer and Cortesao, 2001). Ακόμη, μπορεί να εμπεριέχει τη δυνατότητα ανάδειξης κοινωνικοπολιτισμικών και ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών και την παραγωγή γνώσης που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό, όχι μόνο για να απλοποιήσει ή να μεθοδεύσει την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης, αλλά και για να δημιουργήσει τη δυνατότητα αναδόμησης του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος.

Αυτή η δυνατότητα παιδαγωγικής αναπλαισίωσης είναι ιδιαίτερα καθοριστική στη διαχείριση της ετερότητας, αφού καθιστά δυνατή την επανατοποθέτηση της παιδαγωγικής σχέσης, των σχέσεων εξουσίας και της αξιοποίησης της σχετικής παιδαγωγικής αυ-

τονομίας του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, η διαχείριση της ετερότητας από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να διευρυνθεί και να αξιοποιηθεί, αν ο/η εκπαιδευτικός καταφέρει να διαμορφώσει με τα παιδιά και τους γονείς τους μια σχέση που προσεγγίζει εκείνη του συλλογικού ερευνητή (Stoer and Cortesao, 2001).

Οι τρεις επιμορφωτικές δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδωσαν -στη διάρκεια μιας ημέρας η κάθε μία- εργαλεία, παραδείγματα, «κλειδιά και αντικλειδιά», όπου η θεωρία, η έρευνα, ο αναστοχασμός και η πράξη συνυπήρχαν και αλληλεπιδράσαν (Ανδρούσου, 2004; Αυγητίδου, 2014; Αυγητίδου και Ανδρούσου, 2013). Μέσα από τις παρουσιάσεις και τα εργαστήρια δόθηκαν στοιχεία, με τα οποία η λογική της ομοιογένειας, της μονοπολιτισμικότητας, της μη όρασης (colour-blindness) και της περιθωριοποίησης της ετερότητας μπορούν να περιοριστούν μέσα από τη μελέτη και αξιοποίηση του λάθους, την παραγωγή κειμένων, τη δημιουργική γραφή, την εφαρμογή project, την αξιοποίηση πολλαπλών υλικών και την παραγωγή ταινίας.

Οι εκπαιδευτικοί που θα εργαστούν σε κλίμα έρευνας-δράσης έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην είναι απλώς διεκπεραιωτές, μεταβιβαστές της γνώσης αλλά παιδαγωγοί που αναπλαισιώνουν και ανατρέπουν την αναπαραγωγική λογική του πολιτισμικού κεφαλαίου. Εκπαιδευτικοί που μπορούν να τεκμηριώσουν παιδαγωγικά τις αποφάσεις τους για το τι και πώς διδάσκουν Ιστορία, Γεωγραφία ή Γλώσσες (Colby, 2006; Stoer and Cortesao, 2001), που καταργούν ή αμφισβητούν τη μονοπολιτισμική θεώρηση της Εκπαίδευσης, που αξιοποιούν τις «ρωγμές», την «ανακίνηση» της ρουτίνας που οι δραστηριότητες των τριών επιμορφωτικών δράσεων επιδίωξαν να επιφέρουν. Στόχος είναι να γίνουν οι εκπαιδευτικοί πιο «ευάλωτοι» στην αμφισβήτηση του αυτονόητου και της δεδομένης αλήθειας, πιο «ευέλικτοι» απέναντι στην πολυπρισματική σκέψη και να διαχειριστούν την ετερότητα, αναδημιουργώντας περιεχόμενα, μεθοδολογίες και υλικά, σύμφωνα με το συγκεκριμένο. (Stoer and Cortesao, 2001).

Άρα το επόμενο βήμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών -σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας, ανάπτυξης της ενεργού πολιτότητας, διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αλλά και σε οποιοδήποτε θέμα αφορά στη διδασκαλία και τις απολαβές όλων των παιδιών από το σχολείο- θα είναι η δημιουργία ενός σώματος υποστηρικτών των εκπαιδευτικών που θα είναι εξοικειωμένοι με εργαλεία διερεύνησης της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία, με διαδικασίες αξιοποίησης ερευνητι-

κών δεδομένων, σχεδιασμού, καταγραφής δράσεων και ενίσχυσης του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. Με την ομάδα αυτή των υποστηρικτών θα μπορεί να δομηθεί μια διαδικασία υποστήριξης του εναύσματος που δόθηκε ή δίνεται με τη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις με τη μορφή ημερίδων ή συνεδρίων, μια διαδικασία υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης που θα προϋποθέτει και τον ενεργό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Αυτή η πορεία θα μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα για τις δυσκολίες που προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς και τους υποστηρικτές κατά τη διαδικασία εφαρμογής της δράσης, των ιδεών και δράσεων που βίωσαν σε μια επιμόρφωση, τους τρόπους παράκαμψης ή υπέρβασης εμποδίων, την τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού έργου, τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων στη δράση και τις ευκαιρίες για βελτίωση και συνέχεια.

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να

*αναγνωρίσουν και να στοχαστούν για το νόημα του ζητήματος που τους απασχολεί σε σχέση με το τι πιστεύουν και κάνουν οι ίδιοι στην τάξη (προσωπικές θεωρίες και πρακτικές), σε σχέση με ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που παρέχει ερμηνείες για την κατανόηση του ζητήματος (θεωρία) αλλά και στη βάση της τεκμηρίωσης της υπάρχουσας κατάστασης μέσω της συλλογής δεδομένων (έρευνα), να αναγνωρίσουν την αξία της προσπάθειας αλλαγής ή βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης... να γνωρίσουν τη θεωρία και τις πρακτικές που μπορεί να υποστηρίξουν την προσπάθεια αλλαγής και να σχεδιάσουν ανάλογες δράσεις, να υποστηριχτούν στην υλοποίηση, στην αξιολόγηση και πιθανόν στην επανατοποθέτηση της πρακτικής τους και τέλος να γενικεύσουν την πρακτική γνώση και εμπειρία που προέκυψε από την προσπάθεια αυτή, ώστε να μπορούν να την επικοινωνήσουν με ποικίλους τρόπους στην ευρύτερη εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. (Αυγητίδου, 2014, σ. 228)*

Μόνο έτσι θα μπορέσει να υπάρξει μετακίνηση από την αποσπασματικότητα αξιολογών επιμορφώσεων που ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς προς τη συνοχή, αλληλουχία και συνέχεια επιμορφωτικών δράσεων, στην υπέρβαση τεχνοκρατικών θεωρήσεων και την αντικατάστασή τους από αναστοχαστικές, στοχευμένες διαδικασίες (Stoer and Cortesao, 2001; Ανδρούσου και Αυγητίδου, 2013), που βελτιώνουν τα αποτελέσματα της μάθησης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2004) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) (ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2014).
- Ανδρούσου, Α. και Αυγητίδου, Σ. (2013) (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, 15-37, Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10.pdf> (ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2014).
- Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg
- Αυγητίδου, Σ. και Ανδρούσου, Α. (2013) *Εισαγωγή. Στο Α. Ανδρούσου και Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, 15-37, Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10.pdf> (ανακτήθηκε στις 23 Μαΐου 2014).
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Carr, W. and Kemmis, S. (1997) *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα-Δράση*. Αθήνα: Κώδικας
- Colby, D. (2006) *Intercultural Education: Theory and Practice*, Intercultural Education, 17(3), 245-257
- Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε. Υ.Π.Π. 2014) *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση - Στατιστικά Στοιχεία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika\\_dimotiki.html](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html) (ανακτήθηκε στις 23 Μαΐου 2014).
- Π.Ι. 5.2.06.5.9, Υ.Π.Π. 7.1.19 (6.5.2014) Εγκύκλιος: *Διοργάνωση Συνεδρίου «Ενεργός Πολιτότητα. Από τη σχολική δράση στη συμμετοχή στην κοινωνία*. ΕΝ ΠΟΛΕΙ ΕΥ ΖΩ»
- Π.Ι. 5.2.06.5.9, Υ.Π.Π. 7.3.15. (4.4.2014) Εγκύκλιος: *Πραγματοποίηση επιμορφωτικής ημερίδας με τίτλο «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο: ζητήματα διαχείρισης της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας»*
- Π.Ι. 3.1.03 (11.3.2014) Εγκύκλιος: *Πραγματοποίηση επιμορφωτικού σεμιναρίου με τίτλο «Διδάσκοντας*

την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο»

Stoer S.R. and Cortesao, L. (2001) Action-research and the production of Knowledge in a teacher Education based on Inter/multicultural Education, *Intercultural Education*, 12 (1), 65-78

Schmidtke, P. (2007) *The Concept of Culture*. Paper presented at the Council of Europe Pestalozzi Module B workshop on Intercultural

EducationTraining for Trainers. Oslo, Norway, 10-13 October 2007

Υ.Π.Π. – Π.Ι. (2010) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=458%3A2010-10-22-06-44-10&catid=70&Itemid=322&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=458%3A2010-10-22-06-44-10&catid=70&Itemid=322&lang=el) (ανακτήθηκε στις 23 Μαΐου 2014).

# Πολιτότητα και Δημοκρατία: Αποτελέσματα από την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα (Ε.Κ.Ε.) για την Κύπρο και οι προεκτάσεις τους στον ρόλο του σχολείου



Χριστίνα Παπασολομώντος<sup>1</sup>, Ph.D., Μάριος Βρυωνίδης<sup>2</sup> Ph.D.

Σε μια δημοκρατική κοινωνία το σχολείο, ως το πιο ουσιαστικό υποσύστημα που διαμορφώνει τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση του ατόμου, συμβάλλει ουσιαστικά στην παραγωγή και αναπαραγωγή της νοητικής και ηθικής ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία, καλλιεργώντας του κοινωνικές στάσεις, δημοκρατικές αξίες και συμπεριφορές. Με αυτό ως δεδομένο, ένας από τους υπό έμφαση στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη σχολική χρονιά 2013 – 2014 ήταν «η καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας με έμφαση στην κοινωνική αλληλεγγύη». Ο στόχος αυτός υιοθετήθηκε για να ωθήσει στην ανάπτυξη «συνειδητοποιημένων πολιτών» που συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη της κοινωνίας μας. Το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό μέχρι τώρα επιτυγχάνονται τα πιο πάνω. Η μελέτη αυτή θα επικεντρωθεί σε συγκριτικά αποτελέσματα από την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα για το επίπεδο του κοινωνικού κεφαλαίου στην Κύπρο και σε επιλεγμένες Ευρωπαϊκές κοινωνίες, όπως αυτό εκφράζεται στις στάσεις και συμπεριφορές σε μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα και δημοκρατικές διαδικασίες.

*Λέξεις-κλειδιά:* Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα, εμπιστοσύνη, θεσμοί, συνάνθρωπος, στάσεις απέναντι σε ξένους.

## Εισαγωγή

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θέτει υπό έμφαση στόχους σε μια προσπάθεια να περάσει μέσω αυτών διάφορα μηνύματα και να καλλιεργήσει στάσεις και αντιλήψεις για ζητήματα που άπτονται κοινωνικών και άλλων θεμάτων. Ένας από τους υπό έμφαση στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη σχολική χρονιά 2013 – 2014 ήταν «η καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας με έμφαση στην κοινωνική αλληλεγγύη» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2013). Ο στόχος αυτός υιοθετήθηκε για να ωθήσει στην ανάπτυξη «συνειδητοποιημένων πολιτών» που συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη της κοινωνίας μας.

Είναι βασικό κοινωνιολογικό αξίωμα ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία το σχολείο, ως το πιο ουσιαστικό υποσύστημα που διαμορφώνει τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση του ατόμου (Πυργιωτάκης, 1998), συμβάλλει ουσιαστικά στην παραγωγή και αναπαραγωγή της νοητικής και ηθικής ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία, καλλιεργώντας του κοινωνικές στάσεις, δημοκρατικές αξίες και συμπεριφορές. Με αυτό ως δεδομένο, ειδικά αυτή την χρονική συγκυρία όπου ζώντας σε περιόδους κορύφωσης της οικονομικής κρίσης, οι λιγιστές κοινωνικές έρευνες που πραγματοποιούνται μας υποδείκνυαν και μια λανθάνουσα κοινωνική κρίση, η οποία για τους πιο

<sup>1</sup>Η Χριστίνα Παπασολομώντος είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Μέλος της Ομάδας Συντονισμού για την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα

<sup>2</sup>Ο Μάριος Βρυωνίδης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και Εθνικός Συντονιστής Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας

πολλούς είναι ενδεχομένως και πιο σοβαρή από την οικονομική κρίση.

Τις τελευταίες δύο τουλάχιστον δεκαετίες, δύο βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας ήταν αυτά του ατομοκεντρισμού και της επιδεικτικής υπερκατανάλωσης. Συγκρινόμενοι μάλιστα με άλλες κοινωνίες της Ευρώπης, βλέπουμε να απουσιάζει μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου (Putnam, 1993, 2002; Portes, 1998, 2000) ικανού λόγου χάρη να στηρίξει αποτελεσματικά ευάλωτες ομάδες και κοινωνικά σύνολα αλλά και να προασπίζεται αποτελεσματικά και αξιοκρατικά θεσμικές διαδικασίες. Το σχολείο λειτουργώντας σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό και αξιακό πλαίσιο που διατρέχεται από τέτοια ιδεολογήματα δεν είναι σε θέση να έρθει εύκολα σε ρήξη με τέτοιες επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις.

Είναι όμως τα όσα αναφέρονται πιο πάνω πράγματι μια αντικειμενική αποτύπωση της σύγχρονης κυπριακής κοινωνικής πραγματικότητας ή είναι απλές θεωρητικές διατυπώσεις, χωρίς να στοιχειοθετούνται από κάπου; Για να διερευνήσουμε τους πιο πάνω προβληματισμούς πήραμε στοιχεία από την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα που αξιόπιστα καταγράφει μια σειρά από στοιχεία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι Κύπριοι πολίτες τοποθετούνται σε διάφορα κοινωνικά και άλλα ζητήματα.

## Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα

Η Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα (E.K.E.) (European Social Survey, 2013) είναι μια πανευρωπαϊκή έρευνα στην οποία συμμετέχουν περίπου 30 χώρες και αποτελεί το κορυφαίο ερευνητικό πρόγραμμα στον χώρο της Συγκριτικής Πολιτικής και Κοινωνιολογίας στον ευρωπαϊκό αλλά και τον διεθνή χώρο. Θεωρείται το πλέον αξιόλογο και καινοτόμο ερευνητικό-ακαδημαϊκό πρόγραμμα στην Ευρωπαϊκή Ένωση στον χώρο των κοινωνικών επιστημών και γι' αυτό ακριβώς τον λόγο έχει απονεμηθεί στην συντονιστική ομάδα το βραβείο Descartes 2005, το οποίο είναι το ανώτατο βραβείο για τις επιστήμες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το πρόγραμμα έχει ενταχθεί στις προτεραιότητες πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και έτυχε χρηματοδότησης από το 5ο, 6ο και το 7ο Πρόγραμμα Πλαίσιο, από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επιστημών (European Science Foundation) και από εθνικούς φορείς των συμμετεχόντων κρατών.

Έχει ως στόχο τη μελέτη των κυριότερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών θεμάτων που απασχολούν την Ευρώπη και γενικότερα τη μελέτη των

μεταβαλλόμενων αντιλήψεων και αξιών. Συγκεκριμένα, είναι μια έρευνα σχεδιασμένη να καταγράφει και να ερμηνεύει την αλλαγή ή τη συνέχεια στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες των Ευρωπαίων πολιτών σε θέματα όπως η σχέση του πολίτη με τα Μ.Μ.Ε., η εμπιστοσύνη στην κοινωνία και σε διάφορους δημόσιους θεσμούς, κοινωνικο-πολιτικοί προσανατολισμοί, μια σειρά πολιτικών, κοινωνικών και ηθικών αξιών, η σχέση με την πολιτική, τους πολιτικούς και τα κόμματα, ζητήματα διακυβέρνησης, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η εθνική και θρησκευτική ταυτότητα, η στάση απέναντι στους ξένους και τους μετανάστες, η ανεργία, η φτώχεια.

Η E.K.E. επιτρέπει τη διαχρονική παρακολούθηση της εξέλιξης κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών. Αποτελεί μια μοναδική πηγή πληροφόρησης για τους φορείς άσκησης πολιτικής (π.χ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή) σχετικά με το πλαίσιο και τις παραμέτρους εισαγωγής πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και καινοτομιών. Επιτρέπει συγκρίσεις ανάμεσα σε λαούς της Ευρώπης και δίνει τη δυνατότητα για εύρεση αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά φαινόμενα.

## Μεθοδολογία

Η E.K.E. πραγματοποιείται κάθε δύο χρόνια σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού προσώπων ηλικίας 15 ετών και άνω (χωρίς ανώτατο όριο ηλικίας) που κατοικούν σε μια χώρα ανεξαρτήτως εθνικότητας, ιθαγένειας ή νομικού καθεστώτος. Η Κύπρος συμμετείχε για πρώτη φορά στην έρευνα το 2006/2007 (3ος γύρος). Ο σχεδιασμός του δείγματος στη Κύπρο είναι η τυχαία πολυσταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία στις περιοχές που είναι υπό τον έλεγχο της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το πλαίσιο δειγματοληψίας που χρησιμοποιείται είναι τα νοικοκυριά που κάνουν κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας για «οικιακή» χρήση, σύμφωνα με την Αρχή Ηλεκτρισμού Κύπρου. Συγκεκριμένα, ακολουθείται στρωματοποιημένη δειγματοληψία δύο σταδίων. Έχουμε δύο στρώματα, αστικές και αγροτικές περιοχές και στη συνέχεια ακολουθεί επιλογή του νοικοκυριού μέσω των διευθύνσεων και από το νοικοκυριό επιλέγεται το άτομο που είχε πιο πρόσφατα γενέθλια. Για τον πληθυσμό της Κύπρου στόχος είναι ένα «βέλτιστο μέγεθος δείγματος» 800 ατόμων κατ' ελάχιστο, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες επιδράσεις στο σχεδιασμό του τελικού δείγματος.

Τα δεδομένα συγκεντρώνονται μέσα από προσωπι-

κές δομημένες συνεντεύξεις που στοχεύουν στο να καταγράψουν τις απόψεις των Κυπρίων σε διάφορα θέματα. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται σε ένα κοινό πρότυπο για όλες τις χώρες που συμμετέχουν αλλά σε αυτό υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες προσαρμοσμένες για κάθε χώρα όπως, π.χ. τα πολιτικά κόμματα, θρησκείες, το εκπαιδευτικό σύστημα και το νομικό καθεστώς των συζυγικών σχέσεων, ούτως ώστε οι προσαρμογές αυτές να αντικατοπτρίζουν το εθνικό πλαίσιο.

### Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης θα αποτελέσουν κυρίως τα δεδομένα από τον 6ο γύρο που πραγματοποιήθηκε 2012/2013 και συμμετείχαν 1,116 Κύπριοι. Για σκοπούς σύγκρισης έχουν επιλεγεί η Ισπανία από τις χώρες του Νότου, η Γερμανία από την Κεντρική Ευρώπη, η Δανία από τις Σκανδιναβικές Χώρες, η Πολωνία από τις Ανατολικές Χώρες και η Αγγλία από τη Δυτική Ευρώπη. Επίσης, συμπεριλήφθηκε και όλο το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα (N=46,257).

### Ερωτήματα

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης έχουν επιλεγεί και αναλυθεί οι απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Η **συμμετοχή στον δημόσιο χώρο**, διερευνήθηκε μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών σε εθελοντική ή φιλανθρωπική εργασία, σε νόμιμες διαδηλώσεις, κατά πόσον έχουν μπούκοτάρει συγκεκριμένα προϊόντα, έχουν υπογράψει για κάποιο αίτημα ή κάποια έκκληση, έχουν φορέσει ή επιδειξει σήμα κάποιας εκστρατείας, έχουν δουλέψει για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο, έχουν δουλέψει για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα, έχουν έρθει σε επαφή με κάποιον πολιτικό ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών.

Η **βοήθεια και εμπιστοσύνη στον συνάνθρωπο** μετρήθηκε μέσα από ερωτήσεις για τη βοήθεια και στήριξη που δέχονται ή προσφέρουν σε δικούς τους ανθρώπους όταν την έχουν ανάγκη, κατά πόσον μπορούν να έχουν εμπιστοσύνη στους ανθρώπους, αν πιστεύουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι προσαθούν να τους εκμεταλλευτούν ή να είναι δίκαιοι απέναντί τους και αν πιστεύουν ότι οι άνθρωποι βοηθούν τον άλλο ή νοιάζονται κυρίως για τον εαυτό τους.

Η **εμπιστοσύνη στους θεσμούς και αξιολόγηση και**

**κατανόηση πτυχών της Δημοκρατίας** διερευνήθηκε μέσα από τις ερωτήσεις στις οποίες τα άτομα έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο εμπιστεύονται θεσμούς όπως η Βουλή, η Δικαιοσύνη, και η Αστυνομία. Επίσης, ζητήθηκε να δείξουν τον βαθμό ικανοποίησής τους με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημοκρατία στην Κύπρο και πόσο δημοκρατική πιστεύουν ότι είναι η χώρα γενικά. Δύο τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν την ελεύθερη έκφραση πολιτικών απόψεων ακόμα κι αν είναι ακραίες. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν κατά πόσον κάποιος στις μέρες μας είναι ελεύθερος να εκφράσει τις πολιτικές του απόψεις ανοικτά, ακόμα κι αν είναι ακραίες και πόσο σημαντικό πιστεύετε ότι είναι για τη δημοκρατία εκείνοι που έχουν ακραίες πολιτικές απόψεις να αποτρέπονται να τις εκφράζουν ανοικτά.

Η **στάση απέναντι σε ξένους και μετανάστες**, διερευνήθηκε μέσα από μια σειρά ερωτήσεων, όπου οι Κύπριοι έπρεπε να δείξουν κατά πόσον είναι καλό ή κακό για την οικονομία, πολιτιστική ζωή και παράδοση της χώρας η άφιξη ατόμων από άλλες χώρες που έρχονται να ζήσουν εδώ και κατά πόσον η χώρα γίνεται καλύτερο ή χειρότερο μέρος για να ζήσει κανείς. Τέλος, ρωτήθηκαν κατά πόσον η Κύπρος θα έπρεπε να επιτρέψει σε άτομα που ανήκουν στην ίδια ή διαφορετική φυλή/εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκει και η πλειοψηφία των Κυπρίων να έρθουν και να ζήσουν εδώ.

### Αποτελέσματα

#### Συμμετοχή στο δημόσιο χώρο

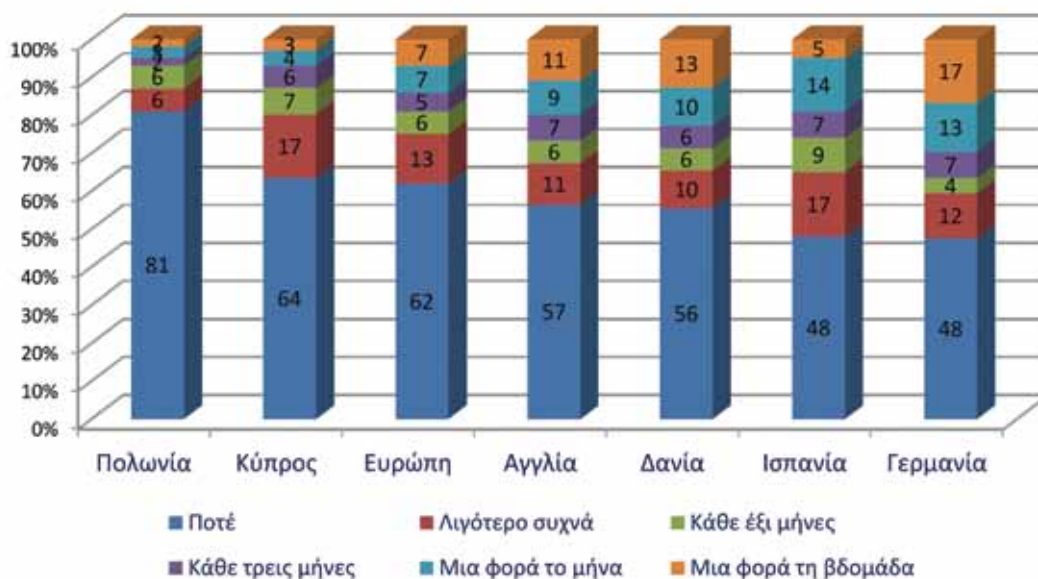
Η κοινωνική δράση των Κυπρίων είναι γενικά περιορισμένη σε σχέση με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους (Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, μόλις το 11% των Κυπρίων έχει υπογράψει για κάποιο αίτημα ή έκκληση κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, ποσοστό το οποίο είναι πολύ χαμηλότερο από άλλες χώρες όπως η Γερμανία (35%), Ισπανία (33%), Αγγλία (32%) και Δανία (25%). Αξίζει να σημειωθεί ότι το αντίστοιχο ποσοστό για την Ευρώπη είναι 20%. Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στην ερώτηση κατά πόσον έχουν μπούκοτάρει συγκεκριμένα προϊόντα αφού μόνο το 10% των Κυπρίων απάντησε θετικά, ενώ για τις άλλες χώρες τα ποσοστά αυτά είναι 34% για Γερμανία, 26% για τη Δανία και μικρότερο ποσοστό για Αγγλία (19%) και Ισπανία (17%). Μικρό ποσοστό Κυπρίων (5%) έχουν φορέσει ή επιδειξει το σήμα κάποιας εκστρατείας και έχουν πάρει μέρος σε νόμιμη διαδήλωση.

**Πίνακας 1: Συμμετοχή στο δημόσιο χώρο**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών έχετε...	Δανία %	Γερμανία %	Κύπρος %	Ευρώπη %	Ισπανία %	Αγγλία %	Πολωνία %
...έρθει σε επαφή με κάποιο πολιτικό ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών;	17	15	15	13	13	15	7
..δουλέψει για κάποιο π.οιλικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα;	4	5	5	4	8	2	3
...δουλέψει για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο;	25	32	7	14	22	8	7
...φορέσει ή επιδείξει το σήμα κάποιας εκστρατείας;	6	6	5	8	11	7	5
...υπογράψει για κάποιο αίτημα ή κάποια έκκληση;	25	35	11	20	33	32	11
...πάρει μέρος σε νόμιμη δημόσια διαδήλωση;	4	9	5	7	26	4	2
...μπούκοτάρει συγκεκριμένα προϊόντα;	26	34	10	16	17	19	6

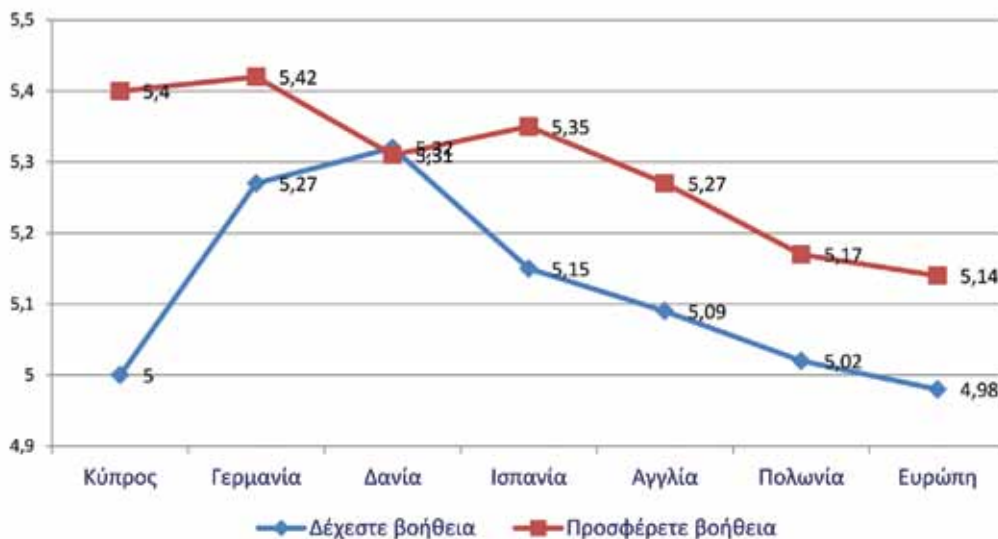
Η ανύπαρκτη ουσιαστικά συμμετοχή των Κυπρίων στις διάφορες κοινωνικές δράσεις φαίνεται και από το γεγονός ότι το 64% ουδέποτε συμμετείχε σε εθελοντική ή φιλανθρωπική εργασία (Διάγραμμα 1). Το 7% απάντησε ότι συμμετέχει από μια φορά την εβδομάδα ως μια φορά το μήνα. Το αντίστοιχο ποσοστό για τη Γερμανία είναι 30% και για την Αγγλία, Ισπανία και Δανία, γύρω στο 20%.

Αντίθετα, πιο ψηλή παρουσιάζεται η συμμετοχή στα πολιτικά, αφού το 15% των Κυπρίων έχουν έρθει σε επαφή με κάποιον πολιτικό ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών, το 5% οι Κύπριοι έχει δουλέψει για κάποιο πολιτικό κόμμα ή πολιτική ομάδα ή για κάποια οργάνωση ή σύλλογο.



**Διάγραμμα 1: Πόσο συχνά συμμετείχατε σε εθελοντική ή φιλανθρωπική εργασία τους τελευταίους 12 μήνες**





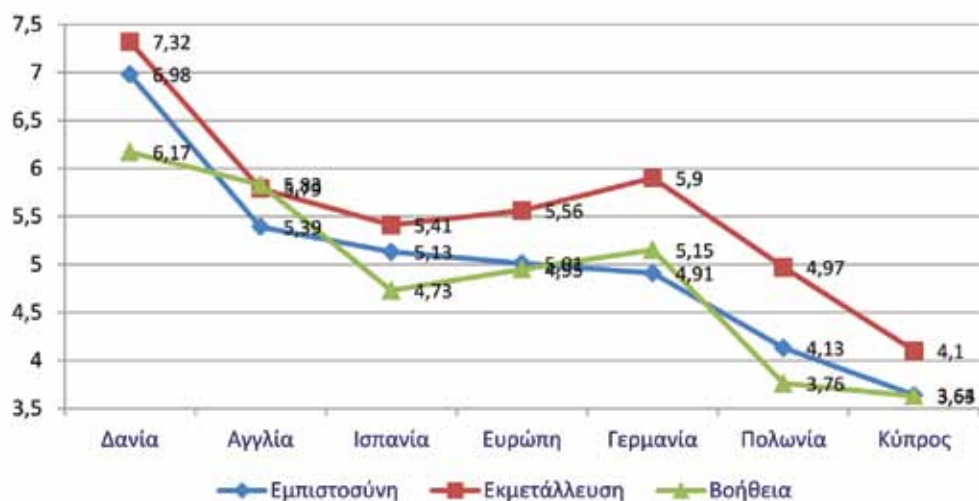
Διάγραμμα 2: Σε ποιο βαθμό δέχεστε ή προσφέρετε βοήθεια και στήριξη σε δικούς σας ανθρώπους, όταν την έχουν ανάγκη;

### Βοήθεια και εμπιστοσύνη στον συνάνθρωπο

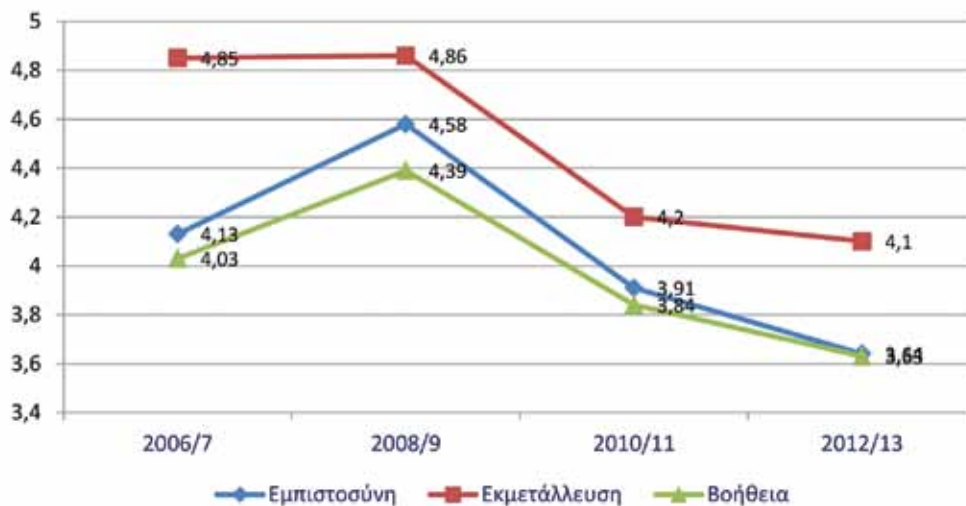
Εκτός από τη Δανία, σε όλες τις χώρες οι πολίτες δηλώνουν ότι περισσότερο προσφέρουν παρά δέχονται βοήθεια (Διάγραμμα 2). Η Κύπρος ( $\bar{x} = 5.4$ ) και η Γερμανία ( $\bar{x} = 5.42$ ) είναι οι δύο χώρες που δηλώνουν ότι προσφέρουν την περισσότερη βοήθεια σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες και η Κύπρος ( $\bar{x} = 5$ ) με την Πολωνία ( $\bar{x} = 5.02$ ) είναι οι χώρες που δέχονται τη λιγότερη βοήθεια. Ο μέσος όρος για την Ευρώπη είναι ( $\bar{x} = 4.98$ ).

Οι Δανοί φαίνεται ότι δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον συνάνθρωπο σε σχέση με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους πολίτες, αφού πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν εμπιστοσύνη στους περισσότερους ανθρώπους ( $\bar{x} = 6.98$ ), οι οποίοι θα προσπαθούσαν

να είναι δίκαιο απέναντί τους και δεν θα προσπαθούσαν να τους εκμεταλλευτούν αν είχαν την ευκαιρία ( $\bar{x} = 7.32$ ) (Διάγραμμα 3). Επίσης, πιστεύουν ότι τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι προσπαθούν να βοηθήσουν τον άλλο και όχι να νοιάζονται για τον εαυτό τους ( $\bar{x} = 6.17$ ). Οι Κύπριοι παρουσιάζονται οι πιο καχύποπτοι, αφού στην 11βαθμη κλίμακα το 0 αποτελεί το αρνητικό μέρος της κλίμακας και το 10 το θετικό πιστεύουν ότι πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί στις σχέσεις μας με τους ανθρώπους ( $\bar{x} = 3.64$ ), οι περισσότεροι νοιάζονται για τον εαυτό τους αντί να προσπαθούν να βοηθήσουν τον άλλο ( $\bar{x} = 3.63$ ) και θα προσπαθούσαν να τους εκμεταλλευτούν αν είχαν την ευκαιρία ( $\bar{x} = 4.10$ ).



Διάγραμμα 3: Εμπιστοσύνη και βοήθεια στον συνάνθρωπο



Διάγραμμα 4: Εμπιστοσύνη και βοήθεια στον συνάνθρωπο στην Κύπρο διαχρονικά

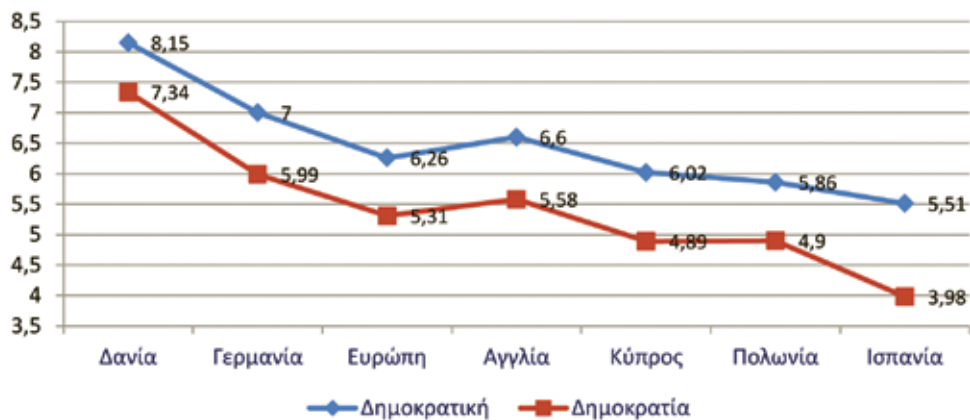
Η διαχρονική μελέτη των απόψεων των Κυπρίων από το 2006/7 (3ος γύρος) (Διάγραμμα 4), που ήταν η πρώτη φορά που η Κύπρος συμμετείχε στην Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα, έδειξε ότι γενικά οι Κύπριοι είναι καχύποπτοι αφού στην 11βαθμη κλίμακα όπου το 0 υποδηλώνει την ελάχιστη και το 10 τη μέγιστη εμπιστοσύνη, οι Κύπριοι κυμαίνονται από 4.03 – 4.85. Αν και υπάρχει μια σχετική βελτίωση στις απόψεις των Κυπρίων κατά το 2008/9, η καχυποψία γίνεται ακόμη πιο έντονη το 2012/13.

#### Εμπιστοσύνη στους θεσμούς και αξιολόγηση και κατανόηση πτυχών της Δημοκρατίας

Οι Δανοί παρουσιάζονται να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους θεσμούς σε σχέση με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους και συγκεκριμένα στη Βουλή ( $\bar{x} = 6.1$ ), στη Δικαιοσύνη ( $\bar{x} = 7.68$ ) και στην Αστυνομία ( $\bar{x} = 7.95$ ) (Διάγραμμα 5). Οι Πολωνοί παρουσιάζονται να τρέφουν περιορισμένη εμπιστοσύνη στους θεσμούς, ενώ η Κύπρος βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της Ευρώπης, με την εμπιστοσύνη στη Βουλή να είναι  $\bar{x} = 3.46$ , στη Δικαιοσύνη  $\bar{x} = 4.82$  και στην Αστυνομία  $\bar{x} = 5.08$ . Γενικά, σε όλες τις χώρες του δείγματος τα επίπεδα εμπιστοσύνης στην Αστυνομία είναι ψηλά και της Βουλής πιο χαμηλά.



Διάγραμμα 5: Εμπιστοσύνη στη Βουλή, τη Δικαιοσύνη και την Αστυνομία

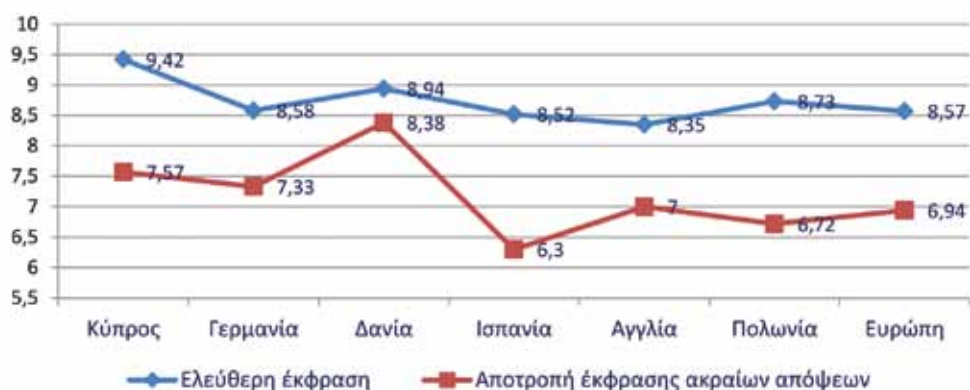


Διάγραμμα 6: Πόσο δημοκρατική είναι η χώρα και πόσο ικανοποιεί με τον τρόπο που λειτουργεί η δημοκρατία;

Στο ερώτημα πόσο δημοκρατική πιστεύουν ότι είναι η χώρα τους και κατά πόσον είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημοκρατία στη χώρα τους, περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται οι Δανοί και λιγότερο ικανοποιημένοι οι Ισπανοί (Διάγραμμα 6). Αν και γενικά όλοι πιστεύουν ότι είναι δημοκρατική η χώρα τους, δεν είναι και τόσο ικανοποιημένοι με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημοκρατία στη χώρα τους. Όσον αφορά τους Κύπριους, τοποθετούνται πιο κάτω από τον μέσο όρο της Ευρώπης στην 11βαθμη κλίμακα, όπου 0 είναι το αρνητικό και 10 το θετικό. Συγκεκριμένα, ενώ τοποθετούνται περίπου στο μέσο της κλίμακας όσον αφορά πόσο δημοκρατική είναι η Κύπρος ( $\bar{\chi} = 6.02$ ), δεν φαίνεται να είναι και τόσο ικα-

νοποιημένοι οι Κύπριοι με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημοκρατία στη χώρα ( $\bar{\chi} = 4.89$ ).

Γενικά όλες οι χώρες θεωρούν ότι υπάρχει ελευθερία έκφρασης στη χώρα τους, με την Κύπρο να τοποθετείται πιο ψηλά από όλες τις υπόλοιπες χώρες ( $\bar{\chi} = 9.42$ ) στην 11βαθμη κλίμακα όπου 0=Καθόλου και 10=Απόλυτα (Διάγραμμα 7). Όσον αφορά στην ερώτηση πόσο σημαντικό είναι για τη δημοκρατία εκείνοι που έχουν ακραίες πολιτικές απόψεις να αποτρέπονται να τις εκφράσουν ανοικτά, όπου 0=Καθόλου σημαντικό και 10=Εξαιρετικά σημαντικό, η Δανία θεωρεί ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό ( $\bar{\chi} = 8.38$ ) ενώ η Κύπρος τοποθετείται λίγο πάνω από το μέσο της κλίμακας ( $\bar{\chi} = 7.57$ ).



Διάγραμμα 7: Ελευθερία έκφρασης πολιτικών απόψεων ανοικτά, ακόμη κι αν είναι ακραίες



Διάγραμμα 8: Η επίδραση των ατόμων που έρχονται από άλλες χώρες, για να ζήσουν στη χώρα μας

### Στάσεις απέναντι στους μετανάστες

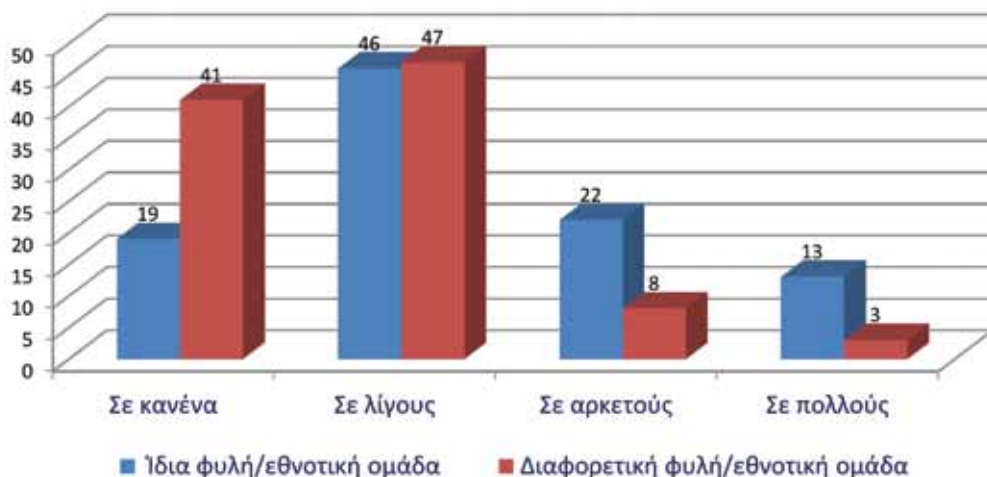
Γενικά οι Κύπριοι παρουσιάζονται αρνητικοί όσον αφορά στην παρουσία ατόμων που έρχονται από άλλες χώρες για να ζήσουν στη χώρα (Διάγραμμα 8). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι είναι κακό για την οικονομία της χώρας ( $\bar{x} = 3.09$ ), η πολιτιστική ζωή και παράδοση υποβαθμίζεται ( $\bar{x} = 3.18$ ) και η Κύπρος γίνεται χειρότερο μέρος για να ζήσει κανείς ( $\bar{x} = 3.29$ ).

Γενικά οι Κύπριοι παρουσιάζονται να έχουν αρνητική στάση απέναντι στους ξένους διαχρονικά, σε

σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη (Διάγραμμα 9). Συγκεκριμένα, ενώ το 2006/7 οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3.69 – 4.45, παρατηρείται μια μικρή άνοδος το 2008/9 (4.1 – 4.7), που παραμένει κάτω από τον μέσο όρο, και ακολούθως αρχίζει η πτώση. Έτσι, το 2012/13 έχουμε ακόμη πιο έντονη αρνητική στάση απέναντι στα άτομα που έρχονται από άλλες χώρες.



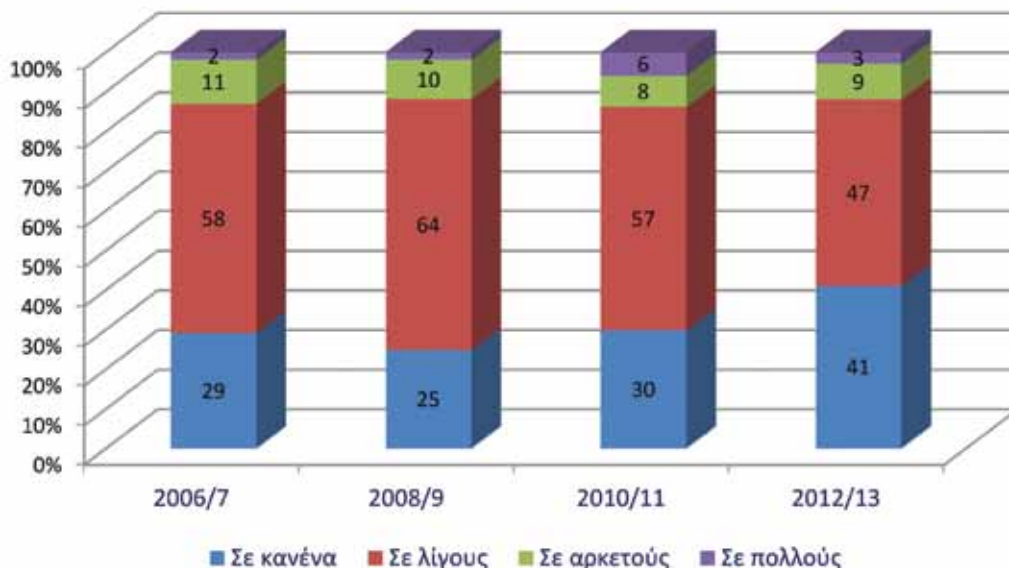
Διάγραμμα 9: Η επίδραση των ατόμων που έρχονται από άλλες χώρες, για να ζήσουν στην Κύπρο διαχρονικά



**Διάγραμμα 10:** Η Κύπρος θα έπρεπε να επιτρέψει σε άτομα από ίδια ή διαφορετική φυλή ή εθνοτική ομάδα από τα περισσότερα άτομα της χώρας να έρθουν να ζήσουν στη χώρα;

Ενώ οι Κύπριοι αποδέχονται τα άτομα από ίδια φυλή/εθνοτική ομάδα να έρθουν να ζήσουν στην Κύπρο, έχουν διαφορετική άποψη για τα άτομα από διαφορετική φυλή/εθνοτική ομάδα από τα περισσότερα άτομα της χώρας (Διάγραμμα 10). Συγκεκριμένα, το 41% των Κυπρίων δηλώνει ότι δεν πρέπει να επιτρέψει σε κανένα να έρχεται να ζήσει στη χώρα με το 47% να δηλώνει ότι θα πρέπει να επιτρέψει σε λίγους,

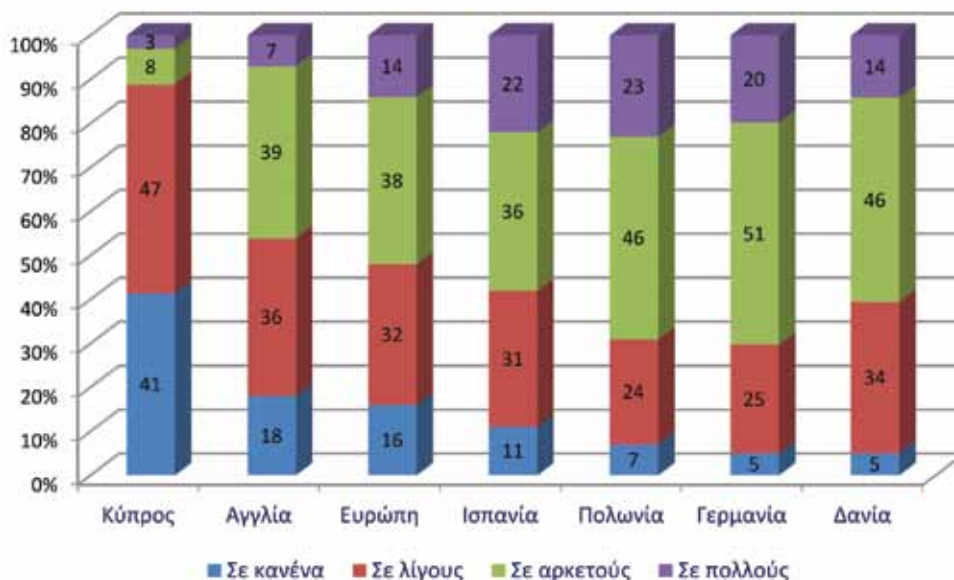
Η μελέτη των απόψεων των Κυπρίων γύρω από το θέμα αυτό διαχρονικά, έδειξε ότι γενικά δεν είναι υπέρ της άφιξης στην Κύπρο ατόμων από διαφορετική φυλή ή εθνοτική ομάδα (Διάγραμμα 11). Γύρω στο 87%, οι απόψεις των Κυπρίων κυμαίνονται από κανένα μέχρι σε λίγους θα πρέπει να επιτρέπεται να έρθουν να ζήσουν στην Κύπρο.



**Διάγραμμα 11:** Η Κύπρος θα έπρεπε να επιτρέψει σε άτομα από διαφορετική φυλή ή εθνοτική ομάδα από τα περισσότερα άτομα της χώρας να έρθουν να ζήσουν στη χώρα;

Η Κύπρος παρουσιάζεται να έχει την πιο αρνητική στάση απέναντι στα άτομα από διαφορετική φυλή/εθνοτική ομάδα σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες που συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα (Διάγραμμα 12). Μόνο το 11% των Κυπρίων πιστεύει ότι θα πρέπει

να επιτρέπεται σε άτομα να έρχονται να ζήσουν στην Κύπρο. Το αντίστοιχο ποσοστό για την Ευρώπη είναι 52%, ενώ για τη Γερμανία και Δανία το ποσοστό αυτό κυμαίνεται γύρω στο 80%.



Διάγραμμα 12: Η χώρα θα έπρεπε να επιτρέπει σε άτομα από διαφορετική φυλή ή εθνοτική ομάδα από τα περισσότερα άτομα της χώρας να έρθουν να ζήσουν στη χώρα;

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ενώ οι φορείς κοινωνικοποίησης πρέπει να λειτουργούν σε πλαίσια που να προάγουν κοινές κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, η πραγματικότητα είναι πιο σύνθετη και πολυεπίπεδη. Από τα πιο πάνω δεδομένα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρόλη την ανάπτυξη της χώρας μας τις τελευταίες δεκαετίες και τη «βίαιη» εκμοντερνοποίησή της, αυτή έγινε με όρους πρωτίστως βελτίωσης των οικονομικών δεικτών. Δεν είχαμε παράλληλα και μια ανάλογη κοινωνική ανάπτυξη και έτσι σήμερα, όπως και τα δεδομένα καταδεικνύουν, παρατηρούμε σημαντική κοινωνική και πολιτισμική υστέρηση σε πλείστους τόσους τομείς αλλά και διαχρονική χειροτέρευσή τους, πιθανόν λόγω και της οικονομικής κρίσης.

Αυτό που με άλλα λόγια μας υποδεικνύουν τα ευρήματα της Ε.Κ.Ε. για την Κυπριακή κοινωνία είναι ότι η κοινωνική και πολιτισμική υστέρηση (σε σύγκριση πάντα με άλλα αναπτυγμένα κράτη στην Ευρώπη) έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία και ανάλογων πλαισίων κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς, που εί-

ναι μακριά από τους στόχους που τέθηκαν και από Υ.Π.Π. Ενώ αυτό φαίνεται κάπως απαισιόδοξο δεν πρέπει να οδηγεί σε μοιρολατρικού τύπου προσεγγίσεις ή σε απραξία. Απεναντίας, θα πρέπει όλα εκείνα τα οποία εισηγείται το Υ.Π.Π. (2013) στη σχετική του εγκύκλιο, όπως για παράδειγμα η καλλιέργεια εθελοντισμού και η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης μέσω της δημιουργίας ομίλων ενδιαφερόντων, οργάνωσης εθελοντικών δραστηριοτήτων στις σχολικές μονάδες ή στην κοινότητα, με τη συνεργασία και ενεργό εμπλοκή μαθητών-γονιών – εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων ή ομάδων από την ευρύτερη κοινότητα. Δράσεις όπως η ενθάρρυνση για την ανάληψη ερευνών και διαθεματικών εργασιών με θέμα τον εθελοντισμό και την επίδειξη κοινωνικής αλληλεγγύης με την έμπρακτη στήριξη ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, η ενίσχυση της φιλίας ανάμεσα στους μαθητές και μαθήτριες και ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευτικούς και πολλά άλλα, πρέπει να υλοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό

τρόπο. Το σχολείο είναι σε θέση από μόνο του να φέρει κοινωνικές αλλαγές; Από μόνο του σίγουρα όχι. Σε καταστάσεις όμως συλλογικής κρίσης, οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως το σχολείο, μέσω της κοινωνικής κυρίως λειτουργίας τους μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική συνοχή και να προσφέρουν τις προϋποθέσεις για εκδήλωση οργανωμένης κοινωνικής αλληλεγγύης σε άτομα και κοινωνικές ομάδες που δοκιμάζονται.

Πέρα από τα θεωρητικά και μακροπρόθεσμα που αναφέρονται στην εκπαίδευση ως μοχλό ανάπτυξης και προοπτικής μέσω της ενίσχυσης του ανθρωπίνου κεφαλαίου της κοινωνίας, που είναι βεβαίως απολύτως ορθά, σε αυτή τη φάση το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο ως μηχανισμός εφαρμογής έμπρακτης κοινωνικής πολιτικής σε επίπεδο καθημερινότητας. Σε περιόδους έλλειψης χρηματικού κεφαλαίου, η ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως μας υποδεικνύει το έργο κορυφαίων κοινωνιολόγων (βλέπε Putnam, Portes), μπορεί ως ένα βαθμό να αποτελέσει μια εναλλακτική «επένδυση» που θα ενισχύσει τα ουσιαστικά θεμέλια την κοινωνικής μας δομής.

Τέλος, καλό θα ήταν να σκεφτόμασταν πόσο διαφορετική θα ήταν η κοινωνία μας σήμερα αν οι στόχοι του 1960 ήταν διαφορετικοί. Αν δηλαδή πέρα από την οικονομική ανάπτυξη, που σωστά τέθηκε ως προτεραιότητα τότε, έμπαιναν παράλληλα και μακροπρόθεσμοι συνολικοί κοινωνικοί στόχοι σε μια ενιαία κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική. Για μια κοινωνία που ψάχνει ένα συνολικό αξιακό αναπροσανατολισμό με επίκεντρο την ενίσχυση του κοινωνικού της κεφαλαίου που θα φέρει συνακόλουθα και την κοινωνική αλληλεγγύη, τα πιο πάνω πρέπει να είναι προτεραιότητες. Διαφορετικά τα αποτελέσματα των κοινωνικών στόχων θα συνεχίσουν είναι φτωχά και βραχύχρονα.

## Σημείωση

Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης παρουσιάστηκαν μέσα στα πλαίσια του συνεδρίου «Ενεργός Πολιτότητα. Από τη σχολική δράση στη συμμετοχή στην κοινωνία. ΕΝ ΠΟΛΕΙ ΕΥ ΖΩ» το οποίο διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 6 Ιουνίου 2014, Hilton Park, Λευκωσία

## Βιβλιογραφία

- ESS Round 6: European Social Survey (2013) ESS-6 2012 *Documentation Report*. Edition 2.0. Bergen, European Social Survey Data Archive, Norwegian Social Science Data Services.
- ESS Round 6: European Social Survey Round 6 Data (2012) *Data File*. Edition 2.0. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.
- Portes, A. (1998) Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24, 1 - 24.
- Portes, A. (2000) The Two Meanings of Social Capital, *Sociological Forum*, 15, 1 - 12.
- Putnam, R. (1993) *Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2002) *Bowling Alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Touchstone.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* (7η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2013). Στόχοι Σχολικής Χρονιάς 2013-14 (Αρ. Φακ. 7.1.05.26, 23 Σεπτεμβρίου 2013). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.moec.gov.cy/stoxoi/> (ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2014)

# Διερευνώντας τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών: Μια πιλοτική μελέτη



Ανδρεανή Μπάιτελμαν<sup>1</sup>, Msc., M.Ed.

Σκοπός της πιλοτικής αυτής εργασίας ήταν η διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Για τον σκοπό της έρευνας, συνελέγησαν δεδομένα από 100 εκπαιδευτικούς Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή παρουσιάζουν μέτρια ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις, οι οποίες επιδέχονται σημαντικών βελτιώσεων.

*Λέξεις-κλειδιά:* Επιστημολογικές πεποιθήσεις, εκπαιδευτικοί, Δημοτική Εκπαίδευση, Μέση Εκπαίδευση, επιμόρφωση.

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με ερευνητές της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Διδακτικής των Επιστημών, ως ανθρώπινα όντα διαθέτουμε άδηλες πεποιθήσεις (implicit beliefs) για τη φύση της γνώσης και της μάθησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως επιστημολογικές πεποιθήσεις (Hofer & Pintrich, 1997). Ειδικότερα, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις ενός ατόμου είναι οι εξειδικευμένες ή γενικές απόψεις του ατόμου για τη δομή και την οικοδόμηση της γνώσης, καθώς και τη διαδικασία της μάθησης (Braten & Stromso, 2009; Braten & Stromso, 2010; Chandler et al., 1990; Conley et al., 2004; Hofer & Pintrich, 1997; King & Kitchener, 2004; Perry, 1970; Schommer, 1990; Stahl & Bromme, 2007; Stromso et al., 2011).

Τα τελευταία χρόνια, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα για τον τρόπο που οι επιστημολογικές πεποιθήσεις επηρεάζουν την εννοιολογική κατανόηση, τις στρατηγικές μάθησης, την αυτορρύθμιση, τη λύση προβλήματος, τα μα-

θησιακά αποτελέσματα, τον τρόπο διαχείρισης των διαφόρων πληροφοριών εκ μέρους των ατόμων, καθώς και τη λήψη απόφασης όσον αφορά σε κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Bromme et al., 2010; Kienhues et al., 2011; Wu & Tsai, 2011). Με βάση διάφορα ερευνητικά δεδομένα, διαφαίνεται ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των ατόμων μπορούν να επηρεάσουν την εννοιολογική τους κατανόηση, τις δεξιότητές τους για λύση προβλήματος και λήψη απόφασης, τα κίνητρα και τις στρατηγικές τους για μάθηση και στη συνέχεια τα μαθησιακά αποτελέσματά τους (Hofer, 2001; Schommer, 2002). Ειδικότερα, όσον αφορά στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, διάφορες ερευνητικές εργασίες υποστηρίζουν ότι αυτές μπορούν να επηρεάσουν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των μαθητών τους, τα κίνητρά τους για μάθηση, την αυτορρύθμισή τους και τα μαθησιακά αποτελέσματά τους (Hofer, 2001). Επιπλέον, διάφοροι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι

<sup>1</sup>Η Ανδρεανή Μπάιτελμαν είναι Λειτουργός Αναλυτικών Προγραμμάτων



οι επιστημολογικές πεποιθήσεις, παρόλο που είναι άδηλες πεποιθήσεις και σχετικά ανθεκτικές στην αλλαγή, εντούτοις επιδέχονται βελτίωση (Buehl & Alexander, 2001), με την αξιοποίηση ειδικών επιμορφωτικών παρεμβάσεων (Hofer, 2001).

Δεδομένης της επίδρασης των επιστημολογικών πεποιθήσεων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, η διερεύνηση και ο εντοπισμός τους θεωρούνται πολύ σημαντικά, αφενός για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών για σκοπούς επιμόρφωσης. Στο άρθρο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πιλοτικής εργασίας που αφορά στη διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτικών της Κύπρου. Παράλληλα, επισημαίνονται οι ανάγκες για επιμόρφωση, οι οποίες προκύπτουν σχετικά με την ανάπτυξη των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, αλλά και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το θέμα αυτό.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### Μοντέλα Επιστημολογικών Πεποιθήσεων

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ως επιστημολογικές πεποιθήσεις χαρακτηρίζονται οι πεποιθήσεις των ατόμων για τη φύση της γνώσης και της μάθησης. Για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα (Bromme et al., 2010; Kienhues et al., 2011; Wu & Tsai, 2011). Από τα διάφορα είδη θεωρητικών μοντέλων, που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν ξεχωρίσει δύο είδη μοντέλων: τα μοντέλα με αναπτυξιακή προσέγγιση (αναπτυξιακά μοντέλα) (King & Kitchener, 2004; Kuhn, 1991; Kuhn et al., 2000; Kuhn & Weinstock, 2002; Perry, 1970) και τα μοντέλα πολλαπλών διαστάσεων (Limon, 2006; Muis & Franco, 2009; Schommer, 1990). Ο βασικός σκοπός των αναπτυξιακών μοντέλων είναι η εξήγηση των σταδίων (επιπέδων) μέσα από τα οποία αναπτύσσεται ο επιστημολογικός τρόπος σκέψης των ατόμων, ενώ τα μοντέλα πολλαπλών διαστάσεων στοχεύουν, κυρίως, στην εξήγηση της φύσης και των χαρακτηριστικών των επιστημολογικών πεποιθήσεων (Limon, 2006; Schommer, 1990). Με βάση τα πιο πάνω μοντέλα, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις κυμαίνονται από απλοϊκές μέχρι πιο περίπλοκες και αναπτύσσονται με βάση τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του ατόμου και σε μικρότερο βαθμό με βάση την ηλικία. (Braten & Stromson, 2010; Chandler, Boyes, & Ball, 1990; Hofer & Pintrich, 1997; King & Kitchener, 1994;

Kuhn & Weinstock, 2002; Weinstock, 2006).

Σύμφωνα με τα αναπτυξιακά μοντέλα, σε πρώτο επίπεδο, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των ανθρώπων χαρακτηρίζονται ως απόλυτες (absolutist). Δηλαδή, οι άνθρωποι πιστεύουν στην ύπαρξη της απόλυτης και αμετάβλητης γνώσης. Στη συνέχεια, καθώς οι άνθρωποι εξελίσσονται, σταματούν να πιστεύουν στην ύπαρξη της αντικειμενικής γνώσης. Έτσι σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι άνθρωποι θεωρούν ότι η γνώση είναι απόλυτα σχετική (radically relativist) και ότι οποιαδήποτε ιδέα είναι αποδεκτή. Σε ένα πιο εξελιγμένο επίπεδο, κάποιοι άνθρωποι μετακινούνται από την πεποίθηση ότι η γνώση είναι απόλυτα σχετική, στην πεποίθηση ότι η γνώση χρειάζεται κάποιου βαθμού αξιολόγηση (conceptually relative evaluativism) και επανατοποθέτηση με βάση τα υφιστάμενα δεδομένα και μέσα από κριτική ανάλυση (Kuhn, 1991; Kuhn & Weinstock, 2002, Weinstock, 2006).

Όσον αφορά στα μοντέλα πολλαπλών διαστάσεων, η Schommer (1990) βασισμένη στην υπόθεση ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις αποτελούν ένα σύστημα πεποιθήσεων το οποίο συνίσταται από διάφορες ανεξάρτητες συνιστώσες, πρότεινε, με βάση ερευνητικές εργασίες της, την ύπαρξη πέντε συνιστωσών όσον αφορά στο σύστημα των επιστημολογικών πεποιθήσεων. Οι συνιστώσες που πρότεινε η Schommer είναι: (α) *Σταθερότητα της γνώσης* (stability of knowledge), (β) *Δομή της γνώσης* (structure of knowledge), (γ) *Πηγή της γνώσης* (Source of knowledge), (δ) *Ταχύτητα απόκτησης της γνώσης* (Speed of acquisition of knowledge), (ε) *Έλεγχος απόκτησης της γνώσης* (Control of acquisition of knowledge).

Στη συνέχεια, με βάση τις εργασίες της Schommer (1990), οι Hofer και Pintrich (1997) προχώρησαν και πρότειναν ένα ελαφρώς διαφοροποιημένο μοντέλο πολλαπλών διαστάσεων για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις, με βάση το οποίο προτάθηκαν στη συνέχεια και διάφορα άλλα ανάλογα μοντέλα (Braten & Stromso, 2009; Braten & Stromso, 2010; Conley et al., 2004; Stahl & Bromme, 2007; Stromso et al., 2011). Σήμερα, με βάση την υφιστάμενη διεθνή βιβλιογραφία, οι πλείστοι ερευνητές προτείνουν τις ακόλουθες τέσσερις συνιστώσες των επιστημολογικών πεποιθήσεων: α) *Βεβαιότητα της γνώσης*, β) *Πολυπλοκότητα της γνώσης*, γ) *Πηγή της γνώσης* και δ) *Αιτιολόγηση της γνώσης*. Οι συνιστώσες *Βεβαιότητα και Πολυπλοκότητα της γνώσης* αφορούν στη φύση της γνώσης, ενώ οι συνιστώσες *Πηγή της γνώσης και Αιτιολόγηση της γνώσης* αφορούν στη φύση της μάθησης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται, με βάση την

**Πίνακας 1: Επιστημολογικές τοποθετήσεις που αφορούν στις τέσσερις συνιστώσες των επιστημολογικών πεποιθήσεων**

Επιστημολογικές πεποιθήσεις	Συνιστώσα Επιστημολογικών πεποιθήσεων	Επιστημολογική Τοποθέτηση
Φύση της γνώσης	Βεβαιότητα της γνώσης	Κυμαίνεται μεταξύ της πεποίθησης ότι η γνώση είναι απόλυτη και αμετάβλητη (σταθερή) και της πεποίθησης ότι η γνώση είναι αβέβαιη και εξελισσόμενη (μεταβλητή).
	Πολυπλοκότητα της γνώσης	Κυμαίνεται μεταξύ της πεποίθησης ότι η γνώση προέρχεται από τη συλλογή πληροφοριών και παρατηρήσεων για διάφορα γεγονότα και της πεποίθησης ότι προέρχεται από τη διάδραση εννοιών, ιδεών, δεδομένων, παρατηρήσεων και γεγονότων.
Φύση της μάθησης	Πηγή της γνώσης	Κυμαίνεται μεταξύ της πεποίθησης ότι η γνώση προέρχεται και διαδίδεται από αυτούς που έχουν εξουσία και θεωρούνται αυθεντία και της πεποίθησης ότι η γνώση οικοδομείται και προέρχεται από τους ίδιους τους ανθρώπους, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους.
	Αιτιολόγηση της γνώσης	Κυμαίνεται μεταξύ της πεποίθησης ότι η γνώση αξιολογείται από την εξουσία και οι υπόλοιποι άνθρωποι την υιοθετούν απροβλημάτιστα και της πεποίθησης ότι η γνώση αξιολογείται από τους ανθρώπους, οι οποίοι τοποθετούνται κριτικά και επιλέγουν επιλεκτικά αυτό που θεωρούν αξιόπιστο και έγκυρο.

υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναλυτικά οι επιστημολογικές τοποθετήσεις των ατόμων, οι οποίες αφορούν στις τέσσερις συνιστώσες των επιστημολογικών πεποιθήσεων, όπως προτείνονται από τους πλείστους ερευνητές (Braten & Stromso, 2010; Bromme et al., 2010; Hofer & Pintrich, 1997; Kienhues et al., 2011; Stromso et al., 2011; Wu & Tsai, 2011).

### Σχέση μεταξύ επιστημολογικών πεποιθήσεων και διδασκαλίας και μάθησης

Γενικά, σήμερα, είναι αποδεκτό ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις μπορούν να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου και ότι καλύτερα μορφωμένα άτομα, δυνητικά, διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις (Bendixen et al., 1998). Επίσης, με βάση ερευνητικά δεδομένα, διαφαίνεται ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των ατόμων μπορούν να επηρεάσουν την εννοιολογική κατανόηση, τη δεξιότητα λύσης προβλήματος, τη λήψη απόφασης, τα κίνητρα για μάθηση, τις στρατηγικές μάθησης, καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997; Perry, 1970). Επιπλέον, διάφοροι ερευνητές υποδεικνύουν ότι πιο ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις οδηγούν σε ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (King & Kitchener, 1994; Kuhn, 1991; Perry, 1970), σε καλύτερη ρύθμιση στρατηγικών που σχετίζονται με αξιολόγηση πληροφοριών, σε αποτελεσματικότερο έλεγχο

επιχειρημάτων, καθώς και σε καλύτερη ρύθμιση στρατηγικών που αφορούν στην επίλυση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (Hofer και Sinatra, 2010; Mason & Boldrin, 2008; Muis & Franco, 2010; Stromso & Braten, 2010).

Ειδικότερα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν διάφορες εμπειρικές έρευνες οι οποίες έχουν καταδείξει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής πρακτικής τους. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού δημιουργούν τέτοιο *διδακτικό πλαίσιο αναφοράς*, το οποίο επηρεάζει τις διδακτικές επιλογές και πρακτικές του εκπαιδευτικού (Hofer, 2001). Επιπρόσθετα, τα ευρήματα άλλων σχετικών μελετών υποστηρίζουν ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, επηρεάζοντας αφενός τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των ίδιων των μαθητών και αφετέρου τα κίνητρα τους για μάθηση, τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για την ίδια τη διδακτική διαδικασία. Τέλος, μέσα από τη βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αλλάξουν και να ωριμάσουν ως αποτέλεσμα κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Buehl & Alexander, 2001; Hofer, 2001).

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική και 60 εκπαιδευτικοί από τη Μέση Εκπαίδευση, προερχόμενοι από σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών της Κύπρου. Οι 80 εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες και οι 20 άνδρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν από 23 μέχρι 59 ετών. Η επιλογή έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

### Ερευνητικά εργαλεία

Για τον σκοπό της έρευνας, έγινε συλλογή ποσοτικών δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε στις επιστημολογικές πεποιθήσεις με βάση το μοντέλο πολλαπλών διαστάσεων, το οποίο αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε από τους Baytelman και Constantinou (2013) στην ελληνική γλώσσα, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Braten & Stromso,

2010; Bromme et al., 2010; Conley et al., 2004; Kienhues et al., 2011; Stromso et al., 2011; Wu & Tsai, 2011). Το ερωτηματολόγιο, όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως βαθμίδα εκπαίδευσης, ηλικία, φύλο και επαρχία. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 27 δηλώσεις οι οποίες διερευνούσαν τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Από τις 27 δηλώσεις, 8 αφορούσαν στη συνιστώσα *Βεβαιότητα της γνώσης*, 6 αφορούσαν στη συνιστώσα *Περιπλοκότητα της γνώσης*, 6 αφορούσαν στην *Πηγή της γνώσης* και 7 στην *Αιτιολόγηση της γνώσης*. Στο δεύτερο μέρος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν με βάση την κλίμακα Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων (1=Διαφωνώ πλήρως, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ πλήρως) τον βαθμό που τους αντιπροσωπεύει η κάθε δήλωση. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται παραδείγματα και ο αριθμός δηλώσεων για κάθε συνιστώσα των επιστημολογικών πεποιθήσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 2:** Παραδείγματα και αριθμός δηλώσεων για κάθε συνιστώσα των επιστημολογικών πεποιθήσεων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας

Συνιστώσα Επιστημολογικών πεποιθήσεων	Αριθμός δηλώσεων	Παράδειγμα	1	2	3	4
Βεβαιότητα της γνώσης	8	Κάτι που θεωρείται σήμερα βέβαιη γνώση για ένα επιστημονικό θέμα, αύριο μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ψευδής.				
Πολυπλοκότητα της γνώσης	6	Όσον αφορά στις γνώσεις για επιστημονικά θέματα, σπάνια, υπάρχουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών ζητημάτων.				
Πηγή της γνώσης	6	Μόνον οι επιστήμονες γνωρίζουν ποια είναι η αλήθεια για ένα θέμα που αφορά στο αντικείμενό τους.				
Αιτιολόγηση της γνώσης	7	Όταν διαβάζω για κάποιο επιστημονικό θέμα, τοποθετούμαι κριτικά γύρω από αυτό και επιλέγω το τι θα υιοθετήσω.				

**Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών**

Συνιστώσα Επιστημολογικών Πεποιθήσεων	$\bar{X}$	ΤΑ
Αιτιολόγηση της γνώσης	3.23	0.27
Βεβαιότητα της γνώσης	3.12	0.34
Πηγή της γνώσης	2.76	0.41
Πολυπλοκότητα της γνώσης	2.72	0.42
Γενικός μέσος όρος συνιστωσών	2.95	0.25

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων για τις δηλώσεις που αφορούν στις συνιστώσες *Περιπλοκότητα της γνώσης* και *Πηγή της γνώσης*, έγινε μετατροπή δεδομένων (Recode), ούτως ώστε η φορά όλων των ερωτήσεων να είναι η ίδια. Με βάση την κλίμακα Likert του ερωτηματολογίου, ψηλά αποτελέσματα, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, θα αντιπροσωπεύουν ανεπτυγμένες και ώριμες επιστημολογικές πεποιθήσεις, ενώ χαμηλά αποτελέσματα θα αντιπροσωπεύουν λιγότερο ανεπτυγμένες και ώριμες επιστημολογικές πεποιθήσεις.

#### Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από την ίδια την ερευνήτρια. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, χωρίς τον οποιοδήποτε χρονικό περιορισμό. Εξασφαλίστηκε η απαραίτητη εμπιστευτικότητα, καθώς τηρήθηκε η ανωνυμία. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια.

#### Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί, φαίνεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων για τα έργα της καθεμιάς συνιστώσας των επιστημολογικών πεποιθήσεων, των 100 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα πιλοτική έρευνα.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις τέσσερις συνιστώσες του συστήματος των επιστημολογικών πεποιθήσεων είναι τα ακόλουθα: συνιστώσα *Αιτιολόγηση της γνώσης*  $\bar{X}=3.23$  (0.27), συνιστώσα *Βεβαιότητα της γνώσης*  $\bar{X}=3.12$  (0.34), συνιστώσα *Πηγή της γνώσης*  $\bar{X}=2.76$  (0.41) και συνιστώσα *Πολυπλοκότητα της γνώσης*  $\bar{X}=2.72$  (0.42). Με

βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα, προκύπτει ότι για τη συνιστώσα *Αιτιολόγηση της γνώσης* οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις πιο ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις, ενώ για τη συνιστώσα *Πολυπλοκότητα της γνώσης* παρουσιάζουν τις λιγότερο ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις. Επιπλέον, ο γενικός μέσος όρος  $\bar{X}=2.95$  (0.25) των τεσσάρων συνιστωσών του συστήματος των επιστημολογικών πεποιθήσεων των ερωτηθέντων παραπέμπει σε ένα μέτρια ανεπτυγμένο σύστημα επιστημολογικών πεποιθήσεων.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των τεσσάρων συνιστωσών, ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson's correlation) κατέδειξε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συνιστωσών *Βεβαιότητα της γνώσης* και *Αιτιολόγηση της γνώσης* ( $r=.482$ ,  $p<.01$ ), καθώς και μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συνιστωσών *Πολυπλοκότητα της γνώσης* και *Πηγή της γνώσης* ( $r=.552$ ,  $p<.01$ ).

#### Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Η επεξεργασία των δεδομένων κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μέτρια ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις ( $\bar{X}=2.95$  (0.25)) οι οποίες παρουσιάζουν περιθώρια βελτίωσης. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζουν πιο ώριμες πεποιθήσεις για το ότι η γνώση είναι αβέβαιη και εξελισσόμενη (μεταβλητή) και για το ότι αξιολογείται από τους ανθρώπους. Λιγότερο ώριμες είναι οι επιστημολογικές τους πεποιθήσεις όσον αφορά την προέλευση/πηγή της γνώσης, καθώς και τη δομή/πολυπλοκότητα της γνώσης. Συγκεκριμένα, δεν θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η γνώση οικοδομείται από τους ίδιους τους ανθρώπους μέσα από

την αλληλεπίδρασή τους ή/και ότι προέρχεται από τη διάδραση εννοιών, ιδεών, δεδομένων, παρατηρήσεων και γεγονότων.

Παρόλο που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των ατόμων είναι σχετικά ανθεκτικές στην αλλαγή και διαφοροποιούνται δύσκολα (Buehl & Alexander, 2001), όπως συμβαίνει και με τις εναλλακτικές ιδέες, εντούτοις υποστηρίζεται ότι υπάρχουν διάφοροι μηχανισμοί που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και ωρίμανση των επιστημολογικών πεποιθήσεων. Για παράδειγμα, διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα πρέπει αρχικά να έλθουν σε σύγκρουση με τις υπάρχουσες επιστημολογικές πεποιθήσεις τους, να αντιληφθούν την ύπαρξη εναλλακτικών προσεγγίσεων, να αναστοχαστούν γύρω από τις νέες, καθώς και τις δικές τους πεποιθήσεις, ούτως ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν σε επιστημολογική αλλαγή (Hofer, 2001).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των προγραμμάτων επιμόρφωσης θα ήταν χρήσιμο να έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν σχετικά με τις πεποιθήσεις τους, όσον αφορά στη φύση της γνώσης και της διαδικασίας της μάθησης, να τις αξιολογήσουν και να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς μέσα από μια διαδικασία κριτικής επανατοποθέτησής τους (Hofer, 2001; Southerland, et al., 2001; Tishman et. al., 1995). Επίσης, η ρητή αναφορά σε ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις, δυνητικά, συνεισφέρει στην ωρίμανση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των ατόμων (Hofer, 2001). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο παιδαγωγικών συναντήσεων, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις, μέσα από κατάλληλα εστιασμένες παρεμβάσεις, θα μπορούσε να συμβάλει στην επιστημολογική αλλαγή και επιστημολογική ωρίμανση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους, καταδεικνύει αφενός την ανάγκη ενίσχυσης όλων εκείνων των επιμορφωτικών διαδικασιών που μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της επιστημολογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και αφετέρου την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για το θέμα αυτό.

Στην έρευνα αυτή υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί. Ο σχετικά μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην παρούσα πιλοτική έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, η συλλογή ποιοτικών δεδομένων θα μπορούσε να ρίξει περισσότερο φως στο θέμα αυτό. Ενδιαφέρον θα είχε η σύγκριση μεταξύ των επιστημολογικών πεποι-

θήσεων εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης και Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς και η σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακά προσόντα σε παιδαγωγικά θέματα και εκπαιδευτικών χωρίς ανάλογα μεταπτυχιακά προσόντα. Επίσης, η σύγκριση μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών των θετικών επιστημών και των ανθρωπιστικών επιστημών θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

## Βιβλιογραφία

- Baytelman, A., & Constantinou, C. (2013) *The influence of epistemological beliefs on university education students' informal reasoning*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction, 15th Biennial Conference 2013 (EARLI), Munich, Germany.
- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998) Epistemic beliefs and moral reasoning, *Journal of Psychology*, 13 (2), 187–200.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2009) Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change, *Discourse Processes*, 47 (1), 1-31.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2010) When Lau students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing, *Instructional Science*, 38 (6), 635-657.
- Bromme, R., Kienhues, D., & Porsch, T. (2010) *Who knows what and who can we believe? Epistemological beliefs are beliefs about Knowledge (mostly) to be attained from others*. In L.D. Bendixen & F. C. Haerle (Eds), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://wwwpsy.unimuenster.de/imperia/md/content/psychologie\\_institut\\_3/ae\\_bromme/pdf/veroeffentlichung/2008/brommekienhuesporsch\\_final\\_31-071.pdf](http://wwwpsy.unimuenster.de/imperia/md/content/psychologie_institut_3/ae_bromme/pdf/veroeffentlichung/2008/brommekienhuesporsch_final_31-071.pdf) (ανακτήθηκε την 1η Φεβρουαρίου, 2011).
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2001) Beliefs about academic knowledge, *Psychology Review*, 13 (4), 385-418.
- Chandler, M., Boyes, M., & Ball, L. (1990) Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50 (3), 376-395.

- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004) Changes in epistemological beliefs in elementary science students, *Contemporary Educational Psychology*, 29 (2), 186-204.
- Hofer, B. K. (2001) Personal epistemology research: Implications for learning and transfer, *Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-383.
- Hofer, B. K., Pintrich, P. R. (1997) The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Hofer, B., & Sinatra, G. (2010) Epistemology, metacognition, and self-regulation: Musings on an emerging field, *Metacognition Learning*, 5 (1), 113-120.
- Kienhues, D., Stadler, M., & Bromme, R. (2011) Dealing with conflicting or consistent medical information on the web: When expert information breeds laypersons' doubts about experts, *Learning and Instruction*, 21 (2), 193-204.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1994) *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.edrev.info/reviews/rev67.htm> (Ανακτήθηκε την 1η Φεβρουαρίου 2011).
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (2004) Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood, *Educational Psychologist*, 39 (1), 5-18.
- Kuhn, D. (1991) *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002) *What is epistemological thinking and why does it matter?* In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (pp.121-144). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000) The development of epistemological understanding, *Cognitive Development* 15 (4), 309-328.
- Limon, M. (2006) The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45 (1), 7-27.
- Mason, L., & Boldrin, A. (2008) *Epistemic metacognition in the context of information searching on the Web*. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 377-404). New York: Springer.
- Muis, K., & Franco, G. (2010) Epistemic profiles and metacognition: support for the consistency hypothesis, *Metacognition Learning*, 5 (1), 27-45.
- Perry, W. G. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Schommer, M. (1990) Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 82 (5), 498-504.
- Schommer-Aikins, M. (2002) An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.103-118). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Southerland, S. A., Sinatra, G. M., & Matthews, M. R. (2001) Belief, knowledge, and science education, *Educational Psychology Review*, 13 (4), 325-351.
- Stahl, E., & Bromme, R. (2007) The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs, *Learning and Instruction*, 17 (8), 773-785.
- Stromso, H., & Braten, I. (2010) The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning, *Metacognition and Learning*, 5 (1), 91-111.
- Stromso, H. I., Braten, I., & Britt, M.A. (2011) Do students beliefs about Knowledge and knowing predict their judgement of texts' trustworthiness? *Educational Psychology*, 31 (2), 177-206.
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1995) *The Thinking Classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Weinstock, M. (2006) Psychological Research and the Epistemological Approach to Argumentation, *Informal Logic*, 26 (2), 103-120.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. (2011) High School Students' Informal Reasoning Regarding a Socio-scientific Issue, with Relation to Scientific Epistemological Beliefs and Cognitive Structures, *International Journal of Science Education*, 33 (4), 371-400.

# Τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι διεθνείς έρευνες, και η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Διεθνές και κυπριακό πλαίσιο



Γιασεμίνα Καραγιώργη<sup>1</sup>, Ph. D

Διεθνώς, η λογοδότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχέση με τα μαθησιακά τους αποτελέσματα θεωρείται επιβεβλημένη. Με αφορμή τη συμμετοχή της Κύπρου σε δύο διεθνείς έρευνες -TIMSS και PISA- το 2015, το άρθρο αυτό συζητά την ενδεχόμενη επίδρασή τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής μονάδας.

*Λέξεις-κλειδιά:* διεθνείς έρευνες, εκπαιδευτική πολιτική, μαθησιακά αποτελέσματα, PISA, TIMSS.

## Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα συνεισφέρει στην ανάπτυξη, στη συγκέντρωση και στη διάχυση της γνώσης, με την οποία μπορεί να διαμορφωθεί και να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική για την προώθηση των διεργασιών που συμβάλλουν «στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος» (Σκούρας κ.ά., 2007, σ. 328). Αποτελεί, εξάλλου, κοινή διαπίστωση ότι όταν η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική δεν τεκμηριώνονται, παραμένουν εγκλωβισμένες σε αυθαίρετες κρίσεις. Με αφορμή την παρούσα συμμετοχή της Κύπρου στις δύο διεθνείς έρευνες TIMSS (2015) και PISA (2012, 2015), το άρθρο αυτό επιχειρεί μια συνοπτική παρουσίαση τόσο των δύο αυτών ερευνών όσο και της ενδεχόμενης επίδρασής τους στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

## Τα Μαθησιακά αποτελέσματα και οι Διεθνείς Έρευνες

Η ανάπτυξη της έρευνας στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνωμένες Πολιτείες συνέπεσε με την ανάδυση των διεθνών εξετάσεων (Thomas et al., 1997). Συγκεκριμένα, ο οργανισμός International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) - που θεωρείται αυθεντία στη μελέτη των εκπαιδευτικών επιπέδων - καθιέρωσε μια σειρά διεθνών ερευνών, μεταξύ των οποίων από το 1995 και την 'Trends in Mathematics and Science Study' (TIMSS) για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Παράλληλα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) εισήγαγε από το 2000 το 'Program for International Student Assessment' (PISA), με έμφαση στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Και οι δύο έρευνες παρέ-

<sup>1</sup>Η Γιασεμίνα Καραγιώργη είναι Προϊσταμένη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

χουν συγκριτικά δεδομένα ως προς τις επιδόσεις των μαθητών, ακολουθούν παρόμοια μεθοδολογία και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ παράλληλα δέχονται επιδράσεις από εθνικές εξετάσεις σε διάφορα πλαίσια π.χ. το National Association of Educational Progress (NAEP) στις Ηνωμένες Πολιτείες (Scott, n.d.).

Η TIMSS, σύμφωνα με τους Robitaille και Beaton (2002) απαντά στα ερωτήματα: πώς διαφέρουν οι χώρες σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά επιτεύγματα στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες; Ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων, των στόχων και των μαθητών επηρεάζουν την επίτευξη αυτών των στόχων; Ποιες ευκαιρίες παρέχονται στους μαθητές να μάθουν Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες; Πώς διαφοροποιούνται οι διδακτικές πρακτικές από χώρα σε χώρα; Ποιοι παράγοντες ευθύνονται για αυτές τις διαφοροποιήσεις; Ποιες έννοιες, διαδικασίες και στάσεις έχουν κατακτήσει οι μαθητές; Ποιοι παράγοντες σχετίζονται με τις ευκαιρίες για μάθηση; Πώς το επιδιωκόμενο, το εφαρμοζόμενο και το επιτευχθέν αναλυτικό πρόγραμμα σχετίζεται με το συγκείμενο της εκπαίδευσης, τις διευθετήσεις για μάθηση και διδασκαλία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Παράλληλα, το PISA (OECD, 2010; OECD, 2013a; OECD, 2013b) πρωτίστως συγκρίνει γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών και εντοπίζει τις χώρες με αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα. Δεύτερον, αξιολογεί την ισότητα στις ευκαιρίες μάθησης, με βάση το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρεί κατά πόσον τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα μετριάζουν την επίδραση του υπόβαθρου στις επιδόσεις, θεωρώντας ως επιτυχημένα αυτά που παρέχουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Τρίτον, εξετάζει την εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές πρακτικές, τα κίνητρά τους και τη χρήση στρατηγικών για αποτελεσματική μάθηση και διερευνά την ικανοποίηση από τη μάθηση, επιχειρώντας συγκρίσεις με την επίδοση και το φύλο. Τέταρτον, αξιολογεί τι κάνει ένα σχολείο να είναι επιτυχημένο, εξετάζοντας κατά πόσον οι πόροι, οι πολιτικές και οι πρακτικές -π.χ. περισσότερη αυτονομία- σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, συγκεντρώνει διαχρονικά αποτελέσματα και διερευνά την πρόοδο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στη μείωση της ανισότητας στις ευκαιρίες μάθησης.

## Τα Δεδομένα στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική

Αδιαμφισβήτητα, τα δεδομένα εξυπηρετούν τόσο

τη λογοδότηση (accountability), όσο και τη βελτίωση (improvement). Σε σχέση με το πρώτο, παρά την κριτική στη χρήση στατιστικών δεδομένων στην εκπαίδευση (Goldstein, 2001), η εκπαίδευση παραμένει μία πολυδάπανη δημόσια υπηρεσία. Συνεπώς, η λογοδότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τα αποτελέσματά τους θεωρείται επιβεβλημένη και συχνά οδηγεί στην ανάπτυξη αξιολογητικών πλαισίων και στον καθορισμό μαθησιακών επιπέδων (Livingstone & McCall, 2005). Τα κράτη εφαρμόζουν μεγάλης κλίμακας συστήματα αξιολόγησης, καθιερώνουν δείκτες αποτελεσματικότητας, θέτουν στόχους, δημιουργούν προγράμματα επιθεώρησης/αναθεώρησης και εισάγουν κίνητρα (Leithwood et al., 1999). Ταυτόχρονα, για σκοπούς βελτίωσης «στην κοινωνία της πληροφορίας, η χρήση δεδομένων και πληροφοριών αποτελεί σημαντικό μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων» (Earl & Fullan, 2003, σ. 384).

Αναμφίβολα, οι χώρες που συμμετέχουν στις διεθνείς έρευνες έχουν πρόσβαση σε πλήθος δεδομένων, τα οποία ενδέχεται να επιδράσουν τόσο κεντρικά στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, όσο και στα σχολεία, με το πρώτο ενδεχόμενο να είναι πιθανότερο από το δεύτερο (Hopkins et al., 2008). Ωστόσο, το πώς μεταφράζονται τα αποτελέσματα σε εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική είναι μεγάλο ζήτημα, εφόσον οι έρευνες συνήθως αναφέρουν τι γίνεται αλλά δεν επεξηγούν, ούτε εισηγούνται πώς μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα.

## Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική

Αρχικά, επειδή οι διεθνείς έρευνες καλύπτονται με μεγάλο βαθμό από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα κράτη σε επίπεδο κυβέρνησης δέχονται πιέσεις να τοποθετηθούν για την κατάταξη των χωρών τους στους πίνακες αποτελεσμάτων και να προχωρήσουν σε δράσεις. Σε μια συνοπτική αξιολόγηση του τρόπου μετάφρασης των αποτελεσμάτων PISA 2000 σε εθνική εκπαιδευτική πολιτική, ο Grek (2009) αναφέρεται σε αντιδράσεις τριών τύπων: την «έκπληξη» (πολύ καλά αποτελέσματα), το «σοκ» (πολύ ανησυχητικά αποτελέσματα) και την «προώθηση» (τα αποτελέσματα αποσπούν πολύ λίγη προσοχή). Σε σχέση με το φαινόμενο «έκπληξη», η Φινλανδία -για παράδειγμα- έγινε αντικείμενο μελέτης, με τους αρμόδιους να προσπαθούν να διασφαλίσουν τη θέση της χώρας στην κορυφή. Το «σοκ» έχουν βιώσει μόνο ορισμένες χώρες (π.χ. Γερμανία, Δανία, Ιαπωνία), όπου έχει αναπτυχθεί δημόσιος διάλογος για την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και τα απο-



τελέσματα που αυτή «παράγει» (Breakspear, 2012). Στη Γερμανία, που κατατάχθηκε πολύ κάτω από τον μέσο όρο, προωθήθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και επιπρόσθετες εθνικές εξετάσεις (Livingstone & McCall, 2005). Στη Δανία, που έμεινε κοντά στον μέσο όρο, υπήρξε προβληματισμός για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βάση του οποίου η χώρα ενέπλεξε σε παρόμοιου τύπου έρευνα τους δεκαεξάχρονους για να ελέγξει κατά πόσον τα αποτελέσματα σχετίζονταν με την «αργοπορημένη» είσοδο των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νέα Ζηλανδία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με τον Breakspear (2012), η επίδραση του PISA στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές ήταν ελάχιστη.

Στην περίπτωση της Κύπρου, με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, η εκπαίδευση μας φαίνεται να μετατρέπεται σε αντικείμενο συζήτησης. Για παράδειγμα, τα απογοητευτικά αποτελέσματα σε προηγούμενους κύκλους της έρευνας TIMSS (Papanastasiou, 2002; Papanastasiou, 2010) - η Κύπρος έχει συμμετάσχει το 1995, 1999, 2003, 2007 - και πρόσφατα στο Πρόγραμμα PISA 2012 προκάλεσαν ήδη αρνητικά σχόλια στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν ότι η Κύπρος θα έπρεπε να αποσυρθεί από τις διεθνείς έρευνες. Ωστόσο, η συμμετοχή της Κύπρου σε διεθνείς έρευνες στην παρούσα φάση είναι σημαντική, εφόσον διαπιστώνεται ότι οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση - σύμφωνα με στοιχεία του Eurostat - σε ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος ήταν οι δεύτερες υψηλότερες (7,18%), μετά τη Δανία (7,79%), μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) με μέσο όρο 5,34%. Ταυτόχρονα, η προσπάθεια για διασύνδεση της εκπαίδευσης με την απόκτηση ικανοτήτων-δεξιοτήτων (key competencies) στην Ε.Ε. είναι ιδιαίτερα έντονη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Σύμφωνα με τον Kingdon (1995), το «σοκ» που ακολουθεί τη δημοσιοποίηση αρνητικών αποτελεσμάτων μπορεί να δημιουργήσει ένα παράθυρο ευκαιρίας για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εφόσον οι εμπλεκόμενοι αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για προαγωγή της ανάγκης αλλαγών, με το εύρος και τον ρυθμό των αλλαγών να εναπόκεινται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, σε πρώτη φάση, η Κύπρος θα μπορούσε να μελετήσει περιπτώσεις άλλων χωρών με υψηλά αποτελέσματα, για να προβληματιστεί για πρακτικές που ακολουθούν. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με το PISA, αλλαγές - ως ενδεχόμενες επιδράσεις του Προγράμματος - θα μπορούσαν να τροχοδρομηθούν σε τρεις περιοχές: στους δείκτες επίτευξης, στα συστήματα εθνικής αξιολόγησης και στα αναλυτικά προγράμματα.

Στη δική μας περίπτωση, καλό θα ήταν να προσδιοριστούν δείκτες επίτευξης σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Για παράδειγμα, στη βάση των συστάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για δείκτες - βέλτιστα σημεία, ένας στόχος θα μπορούσε να είναι η «Μείωση του ποσοστού των μαθητών με χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού στα Μαθηματικά, την κατανόηση κειμένου και τις Φυσικές Επιστήμες». Ήδη η Ε.Ε. καθόρισε ως δείκτη για το 2020 τη μείωση του ποσοστού αυτού κάτω του 15%. Κατ' αντίστοιχο τρόπο, θα μπορούσε να καθοριστεί ποσοστό για την Κύπρο (εθνικό επίπεδο), στη βάση της διαπίστωσης ότι τα δικά μας ποσοστά κυμαίνονται από 32% μέχρι 42%! Επίσης, η στόχευση θα μπορούσε να αναφέρεται στην αύξηση του ποσοστού των μαθητών/πολιτών στα υψηλότερα επίπεδα (που αυτή τη στιγμή παρουσιάζεται μικρό σε σχέση με την Ε.Ε.), εφόσον η ενίσχυση των μαθητών στα υψηλότερα επίπεδα δεν αποκλείει την εστίαση στους μαθητές στα χαμηλότερα επίπεδα Ο.Ο.Σ.Α. (2012b). Μια άλλη περιοχή εστίασης θα μπορούσε να αφορά στη μείωση του χάσματος ανάμεσα στα άτομα με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις (ισότητα μαθησιακής ευκαιρίας).

Παράλληλα, οι έρευνες δεν πρέπει να θεωρούνται απομονωμένες από τα άλλα εθνικά συστήματα αξιολόγησης (Livingstone & McCall, 2005). Τα κράτη χρειάζονται πλαίσια ποιότητας που να διέπουν όλα τα επίπεδα (σχολική μονάδα, επαρχία, κράτος, διεθνές πλαίσιο) με κοινά σημεία αναφοράς (π.χ. δείκτες ποιότητας), ούτως ώστε οι συνδέσεις που επιχειρούνται να είναι αποτελεσματικές και χρήσιμες. Ήδη αρκετές χώρες (π.χ. Ηνωμένες Πολιτείες) διεξάγουν και αξιολογήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο. Προς την κατεύθυνση αυτή, για στενότερη παρακολούθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η Κύπρος θα μπορούσε να σχεδιάσει στρατηγικές αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο με τη δημιουργία σχετικού συστήματος μετρήσεων/αξιολογήσεων. Εδώ τίθεται και το ζήτημα της ανάπτυξης και επιπρόσθετων ερευνών σε τοπικό επίπεδο σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ούτως ώστε να εξετάζονται και πτυχές συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργικότητα, δόκιμη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, επιχειρηματικές δεξιότητες) που αποτελούν στοχεύσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τέλος, τα διαχρονικά αποτελέσματα μιας χώρας μπορούν να διασυνδεθούν με μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Αδιαμφισβήτητο, η συμμετοχή της Κύπρου στις δύο έρευνες (TIMSS, PISA) παρέχει ενδείξεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο

συγκρινόμενου με άλλα σε διεθνές επίπεδο, όσο και διαχρονικά εντός του συστήματος. Συνεπώς, τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προωθούνται, καθώς και για τον καθορισμό και την αναθεώρηση των επιπέδων των αναλυτικών προγραμμάτων ή των δεικτών και στόχων επίτευξης σε εθνικό επίπεδο. Σε πολλά κράτη η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής βασίζεται στα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε διεθνείς εξετάσεις. Το πεδίο διαφοροποιήσεων φαίνεται να είναι αρκετά ευρύ και μπορεί να περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Breakspear (2012) ζητήματα όπως τη λογοδότηση, το μαθησιακό περιβάλλον, την προσχολική εκπαίδευση, την επένδυση και κατανομή των πόρων στην εκπαίδευση, την επιλογή των μαθητών καθώς και τη διαχείριση των σχολείων (π.χ. αυτονόμηση).

Για να επιτευχθούν τα πιο πάνω, χρειάζεται θεσμοθετημένο πλαίσιο διαλόγου μεταξύ ερευνητών, αρμοδίων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικών, εφόσον μια τέτοια διαδικασία, σύμφωνα με τον Freire (1982), επιτρέπει πολλαπλές φωνές, αναστοχασμό και δράση. Παραδοσιακά, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι για πολιτική έχουν διακριτούς ρόλους, με τους μεν πρώτους να παράγουν γνώση και τους δεύτερους να την «καταναλώνουν». Όπως αναφέρουν και οι Carasco et al. (2001), συμμετοχικές προσεγγίσεις προς επίτευξη του φιλόδοξου στόχου του εκπαιδευτικού συστήματος - που είναι η μάθηση των παιδιών - απαιτούν μετακίνηση από την παραδοσιακή γραμμική αντίληψη της μεταφοράς της γνώσης από τους θεωρητικούς - ερευνητές στους εκπαιδευτικούς - αρμόδιους για αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, χρειάζεται ανάπτυξη - όπως και στην περίπτωση της Ελλάδας - «*διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας*» (Σκούρας κ.ά., χ.χ., σ. 133) μεταξύ φορέων εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής, ούτως ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να αξιοποιεί τα δεδομένα των διεθνών ερευνών.

### **Εκπαιδευτική πρακτική στη σχολική μονάδα**

Παράλληλα, με τη συμμετοχή στις διεθνείς έρευνες δημιουργούνται δυνατότητες για ανάπτυξη διδακτικής πρακτικής, βασισμένης στα δεδομένα (Joyce et al., 1999; Jackson, 2002; Oakley, 2002). Τα σχολεία σε πολλές αγγλόφωνες χώρες συχνά αξιοποιούν δεδομένα σε σχέση με μαθησιακές επιδόσεις στη λήψη αποφάσεων που οδηγούν σε βελτιωτικές ενέργειες (Goldstein, 2001; Earl & Fullan, 2003). Τα δεδομένα μπορούν, επίσης, να συμβάλουν στην παρακολούθη-

ση και αξιολόγηση της προόδου, ως αποτελέσματος προσπαθειών σχολικής βελτίωσης.

Ωστόσο, η χρήση δεδομένων στο σχεδιασμό των σχολικών μονάδων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Για να καταστεί ένα σχολείο μαθησιακός οργανισμός - επενεργώντας στη μάθηση όλων των μελών του - πρέπει να μπορεί να μετατρέπει τα δεδομένα σε πληροφορίες, τις πληροφορίες σε γνώσεις και τις γνώσεις σε δράση (Pickering & Coleman, 2008). Η διαδικασία αυτή χρειάζεται συχνά πολύπλοκες ερμηνευτικές διαδικασίες, καθώς και επίγνωση της υφιστάμενης κατάστασης ενός οργανισμού και των μαθησιακών του διαδικασιών. Αναφερόμενος στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο Watkins (2000) υποστηρίζει ότι είναι πιθανόν τα δεδομένα να φτάνουν σε ένα σχολείο σε αριθμητική μορφή ή μορφή που καθορίζεται από εξωτερικούς οργανισμούς, ενώ πίνακες και γραφήματα - που υποτίθεται είναι εύκολο να διαβαστούν - συχνά δεν διευκολύνουν τα σχολεία (Earl & Fullan, 2003). Όπως αναφέρει ενδεικτικά ο Earl (1995), ενώ οι στατιστικές πληροφορίες θεωρούνται ουσιαστικές για λήψη αποφάσεων, συχνά δεν έχουμε ιδέα τι σημαίνουν οι αριθμοί. Συνεπώς, τα σχολεία πρέπει να ενεργοποιήσουν ερμηνευτικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν γραμματισμό αξιολόγησης (assessment literacy) ή τη συλλογική δυνατότητα να εξετάζουν τα δεδομένα, και να εξαγάγουν νόημα. Ταυτόχρονα ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας εμμονής με τα δεδομένα και μετακίνησης της έμφασης από την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, στις επιδόσεις και μόνο.

Η ανάδυση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, ωστόσο, αποτελεί ένα καλό παράδειγμα του πώς τα σχολεία μπορούν να αξιοποιήσουν το μοντέλο δεδομένα-πληροφορία-γνώση. Σύμφωνα με τον Watkins (2000), η ενεργοποίηση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης είναι ένας εξαιρετικός τρόπος αξιοποίησης των δεδομένων από τις σχολικές μονάδες. Σε έρευνά τους σχετικά με την εμπλοκή των σχολικών μονάδων σε εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα, οι Σκούρας κ.ά. (χ.χ.) κατέδειξαν ως πρώτη ερευνητική δραστηριότητα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με ποσοστό 73%. Οι μελετητές κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την ανάγκη για αποτελεσματικότερο τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων, ώστε αυτά να είναι αξιοποιήσιμα, ενώ δηλώνουν ως προβλήματα τη μη διάχυση των αποτελεσμάτων και την ανάγκη παρουσίασης των αποτελεσμάτων με τρόπο οικείο.

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στην παρουσία φάση, τα σχολεία δεν διαθέτουν δεδομένα σε σχέση με τα αποτελέσματά τους σε εθνικό επίπεδο. Συνεπώς, χρειάζεται να μελετηθεί το ενδεχόμενο δι-

οχέτευσης δεδομένων από τις διεθνείς έρευνες στις σχολικές μονάδες και στήριξης των εκπαιδευτικών στη μελέτη των δεδομένων και στην ερμηνεία τους, καθώς και μύησής τους στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκπονηθούν σχέδια δράσης στη βάση αυτών των δεδομένων.

## Επίλογος

Το φαινόμενο του στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο συστήματος, αλλά και σε επίπεδο σχολείου, με βάση το συνδυασμό γνώσης του συγκεκριμένου, πεποιθήσεων, εμπειριών και λογικής ανάλυσης (Earl & Fullan, 2003) έχει ανατραπεί τις τελευταίες δεκαετίες, εφόσον τα δεδομένα αποκτούν σημαίνοντα ρόλο σε ζητήματα εκπαιδευτικής αλλαγής. Η συμμετοχή της Κύπρου στις δύο διεθνείς έρευνες στην παρούσα φάση μπορεί να συνεισφέρει στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης σε περιόδους οικονομικής στενότητας, όπου η επένδυση στην εκπαίδευση για βελτίωση της παραγωγικότητας αποτελεί κλειδί για μελλοντική ανάπτυξη και αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η ανεργία στους νέους ή η ανισότητα των φύλων (OECD, 2013a). Σε αυτό το πλαίσιο, τα δεδομένα των διεθνών ερευνών TIMSS και PISA μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά, για διαμόρφωση τεκμηριωμένης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Εξάλλου, όταν η έρευνα δεν συνεισφέρει σε αυτές τις κατευθύνσεις, καθίσταται αποσπασματική και αναποτελεσματική.

## Βιβλιογραφία

- Breakspear, S. (2012) *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*, OECD Education Working Papers, No. 71: OECD Publishing. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en](https://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- Carasco, J., Clair, N., and Kanyike, L. (2001) Enhancing Dialogue among Researchers, Policy Makers, and Community Members in Uganda: Complexities, Possibilities, and Persistent Questions, *Comparative Education Review*, 45 (2), 257-279.
- Earl, L. (1995) Assessment and accountability in education in Ontario, *Canadian Journal of Education*, 20 (1), 45-55.
- Earl, L., and Fullan, M. (2003) Using data in leadership for learning, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-94.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) *Ανασχεδιασμός εκπαίδευσης, επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα Στρασβούργο*, 20.11.2012 Διαθέσιμο από: [ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_el.pdf](https://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_el.pdf) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- Freire, P. (1982) Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. In B. Hall, A. Gillette and R. Tandon (Eds.) *Creating knowledge: A monopoly?* New Delhi, India: Society for Participatory Research in Asia, 29-40.
- Goldstein, H. (2001) Using pupil performance data for judging schools and teachers: scope and limitations, *British Educational Research Journal*, 27, 433-42.
- Grek, S. (2009) Governing by numbers: the PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Hopkins, D., Pennock, D., Ritzen, J. Ahtaridou, E., and Zimmer, K. (2008) *External Evaluation of the Policy Impact of PISA*. OECD doc. EDU/PISA/GB (2008)35/REV1. Paris: OECD.
- Jackson, D. (2002) *The Creation of Knowledge Networks: Collaborative Enquiry for School and System Improvement*. Nottingham: NCSL
- Joyce, B.R. (1991) *The doors to school improvement*, *Educational Leadership*, 48 (8), 59-62.
- Kingdon, J. (1995) *Agendas, Alternatives, and Public Policy* (2nd ed.). New York: Harper Collins.
- Leithwood, K., Edge, K., and Jantzi D. (1999) *Educational accountability: the state of the art*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Livingston, K., and McCall, J. (2005) Evaluation: Judgmental or developmental? *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 165-178.
- Oakley, A. (2002) Social science and evidence-based everything: the case of education, *Educational Review*, 54, 277-86.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- OECD (2013a) *Lessons from PISA 2012 for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. Διαθέσιμο από: [dx.doi.org/10.1787/9789264207585-en](https://dx.doi.org/10.1787/9789264207585-en) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- OECD (2013b) *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD.

- Papaieronymou, I. (2010) *Implications of Educational Reform in Cyprus on the teaching of probability and statistics at the secondary school level*. Paper presented at ICOTS8.
- Papanastasiou, C. (2002) TIMSS Study, National Findings and Consequences in Cyprus, *Journal fur Internationale Bildungsforschung*, 8 (1), 44-60
- Pickering, J., and Coleman, M. (2008) Using research evidence and data. In Crawford, M. (Ed.), *Leadership for the Learning community*. London: Institute of Education, University of London, 81-108.
- PISA (2003) *PISA 2003 Assessment Framework*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- Robitaille, D., and Beaton, A. (2002) *Secondary analysis of the TIMSS data*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Βογιατζόγλου, Σ, Πρεκατέ, Β., και Χρονόπουλος, Χ. (2007) Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο από: [www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos13/124-134.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos13/124-134.pdf) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος, Χ., Βογιατζόγλου, Σ., και Ελευθερόπουλος, Ι. (χ.χ.) *Εκπαιδευτική έρευνα*. Διαθέσιμο από: [www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_def\\_t\\_ekp/roiotek\\_erevn/s\\_327\\_356.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/roiotek_erevn/s_327_356.pdf) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- Scott, E. (n.d.) *Comparing NAEP, TIMSS, and PISA in Mathematics and Science*. Διαθέσιμο από: [nces.ed.gov/timss/pdf/naep\\_timss\\_pisa\\_comp.pdf](http://nces.ed.gov/timss/pdf/naep_timss_pisa_comp.pdf) (ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2012).
- Thomas, S., Sammons, P., and Street, H. (1997) Value added approaches: fairer ways of comparing schools, *Research Matters*, 7. London: University of London
- Watkins, C. (2000) *Data, information, knowledge and school learning*. London: University of London, Institute of Education.

# Η σχολική αυτονομία ως μέρος του εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος



Θεόδωρος Θεοδώρου<sup>1</sup>, PhD και Πέτρος Πασιαρδής<sup>2</sup>, PhD

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας για τη σχολική αυτονομία, ώστε να συμβάλει στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της κυπριακής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τον δημόσιο διάλογο που έχει αναπτυχθεί μετά τη δημοσιοποίηση των αρνητικών για την Κύπρο αποτελεσμάτων της έρευνας PISA 2012, στο άρθρο αναγνωρίζεται ότι η σχολική αυτονομία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την ύπαρξη αυξημένων μαθητικών επιδόσεων. Στη συνέχεια, εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους η σχολική αυτονομία αναμένεται να ενισχυθεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και προβάλλεται η αναγκαιότητα στήριξης των σχετικών αποφάσεων πολιτικής πάνω σε εγχώρια ερευνητικά δεδομένα. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έχει διενεργηθεί με σκοπό τη διασαφήνιση του πλαισίου μέσα στο οποίο το αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος ενδέχεται αλλά και είναι επιθυμητό να λειτουργεί, με ιδιαίτερη αναφορά στις αποφάσεις, οι οποίες δύναται να λαμβάνονται αποκεντρωμένα στο επίπεδο του σχολείου.

*Λέξεις-κλειδιά:* σχολική αυτονομία, κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, μέθοδος Delphi, επιθυμητό και πιθανό μέλλον.

## Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας που εξέτασε τη σχολική αυτονομία στην Κύπρο, με στόχο τη συνεισφορά στο δημόσιο διάλογο που διενεργείται στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο διάλογος αυτός έχει πρόσφατα αναθερμανθεί με αφορμή τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PISA 2012, όπου συμμετείχαν συνολικά 65 χώρες αντιπροσωπεύοντας ένα ποσοστό μεγαλύτερο από το 80% της παγκόσμιας οικονομίας (Μπέλλος, 2013). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της PISA, οι επιδόσεις των Κυπρίων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αρκετά κάτω από τον διεθνή μέσο όρο και συμπεριλαμβάνονταν ανάμεσα στις χαμηλότερες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Συγκεκριμένα, οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές της Κύπρου, συγκρινόμενοι με τους υπόλοιπους ευρωπαίους

μαθητές, κατατάχθηκαν στην τελευταία θέση στις Φυσικές Επιστήμες, στην προτελευταία θέση στα Μαθηματικά και στη τρίτη θέση από το τέλος στην Κατανόηση Κειμένου (OECD, 2013a).

Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA έχει αναθερμάνει τη συζήτηση αναφορικά με την εκπαίδευση στην Κύπρο, με διάφορους εμπλεκόμενους να καταθέτουν τις απόψεις τους, στην προσπάθειά τους είτε να εξηγήσουν τα αίτια των χαμηλών επιδόσεων (εστιάζοντας στο «πριν») είτε να αποσείσουν από πάνω τους τις όποιες ευθύνες (εστιάζοντας στο «τώρα») είτε να εισηγηθούν μέτρα βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης (εστιάζοντας στο «μετά») (Ιωσηφίδης, 2013; Μακρίδης, 2013; Πολυβίου, 2013; Τάσου, 2013). Εξετάζοντας τις πιο πάνω προσεγγίσεις, θα μπορούσε να λεχθεί

<sup>1</sup>Ο Θεόδωρος Θεοδώρου είναι Λειτουργός του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

<sup>2</sup>Ο Πέτρος Πασιαρδής είναι Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

πως η προσέγγιση που εστιάζει στο «μετά», ή διαφορετικά στο μέλλον, είναι ίσως χρησιμότερη στην προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί για βελτίωση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, κάτι που αναμένεται ότι θα οδηγήσει και σε βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών σε επόμενους κύκλους διεθνών ερευνών.

## Στροφή προς τη σχολική αυτονομία

Σχετικά με το ζήτημα αυτό, αξίζει να εξεταστεί τι συμβαίνει στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν παράγοντες που φαίνονται να συνδέονται με την ύπαρξη αυξημένων μαθητικών επιδόσεων, καθώς και καλές πρακτικές, οι οποίες μπορεί να προσαρμοστούν κατάλληλα και να αξιοποιηθούν κατά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της κυπριακής εκπαίδευσης (OECD, 2013b). Παρόλο που, βέβαια, δεν είναι δυνατή η απόδοση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ ακολουθούμενων πρακτικών και μαθητικών επιδόσεων, η μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων της PISA έχει επανειλημμένα οδηγήσει στον εντοπισμό κάποιων γνωρισμάτων που φαίνεται να συνδέονται με αυξημένες μαθητικές επιδόσεις (Hanushek & Woessmann, 2011a; OECD, 2013b). Η σχολική αυτονομία περιλαμβάνεται ανάμεσα σε αυτά τα γνωρίσματα, ειδικότερα όταν αυτή αφορά στη διαχείριση του προσωπικού καθώς και στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας (π.χ. αγορά υλικών και μέσων, διαμοιρασμός του προϋπολογισμού εντός του σχολείου) (Hanushek & Woessmann, 2011b).

Η πιο πάνω διαπίστωση ενδέχεται να ενδυναμώσει τις τάσεις που ωθούν το υπάρχον, έντονα συγκεντρωτικό, Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα προς την υιοθέτηση μιας πιο αποκεντρωμένης δομής και διοίκησης των σχολείων, όπως έχει άλλωστε διακηρυχθεί από την Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004) και έχει προταθεί από διάφορους εμπλεκόμενους στην κυπριακή εκπαίδευση (Pashiardis, 2004; Pashiardis et al., 2011; Στυλιανού, 2007). Μάλιστα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το ενδεχόμενο μετάβασης προς ένα πιο αυτόνομο σύστημα διοίκησης των σχολείων στην Κύπρο καθίσταται ακόμη πιο πιθανό, σήμερα, λόγω της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης, αφού το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, που συμμετέχει στο μηχανισμό στήριξης της κυπριακής οικονομίας, φαίνεται γενικά να υποστηρίζει τη συγκεκριμένη μορφή σχολικής διοίκησης (Smyth, 2011). Επιβεβαιώνοντας την πιο πάνω θέση, σε έκθεση που υποβλήθηκε από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, μετά από αίτημα του

κυπριακού Υπουργείου Οικονομικών, η ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης των σχολικών προϋπολογισμών από τα ίδια τα σχολεία συγκαταλέγεται ανάμεσα στα προτεινόμενα μέτρα για εξορθολογισμό της χρήσης των δημόσιων πόρων (Coady et al., 2013), ενώ και ο διεθνής Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη τονίζει ότι, ενώπιον της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, οι διάφορες χώρες πρέπει να δομήσουν και να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με τρόπο που να πετυχαίνουν τη μέγιστη δυνατή απόδοση, με τους λιγοστούς πόρους που έχουν στη διάθεσή τους (OECD, 2013b). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η προώθηση της σχολικής αυτονομίας, μέσω της παροχής του δικαιώματος διαχείρισης πόρων και της αρμοδιότητας λήψης αποφάσεων στα ίδια τα σχολεία, αποτελεί μία από τις εισηγήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας, στην πρόσφατη έκθεση που έχει συντάξει για τη δομή και τη λειτουργία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (World Bank, 2014).

## Ποιας μορφής αυτονομία για την Κύπρο;

Ωστόσο, παρότι η στροφή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος προς τη σχολική αυτονομία είναι ένα αρκετά πιθανό ενδεχόμενο, δεν υπάρχουν πολλά διαθέσιμα δεδομένα ως προς τη μορφή που αναμένεται να έχει, αλλά και, κυρίως, ως προς τη μορφή που η κυπριακή κοινωνία επιθυμεί να έχει αυτή η αυτονομία. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι υπάρχει ποικιλία εφαρμογών της αποκεντρωσης στην εκπαίδευση, σε βαθμό που υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τόσα διαφορετικά μοντέλα σχολικής αυτονομίας όσα και οι χώρες που την εφαρμόζουν (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007). Αναγνωρίζοντας την ανάγκη στήριξης των όποιων αποφάσεων πολιτικής πάνω σε εγχώρια ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να επιτρέπουν την αναγνώριση της κατάλληλης μορφής σχολικής αυτονομίας για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει πρόσφατα διεξαχθεί μια έρευνα, η οποία εξέτασε το μέλλον του κυπριακού σχολείου, με έμφαση στις περιοχές αποφάσεων που είναι πιθανό αλλά και επιθυμητό να αποκεντρωθούν στο σχολικό επίπεδο (Theodorou & Pashiardis, 2014). Αναλυτικότερα, στην έρευνα αυτή εξετάστηκε η οικονομική διαχείριση του σχολείου, αγγίζοντας τις πλείστες αποφάσεις που αφορούν στη λειτουργία και στη διοίκηση ενός σχολείου, με εξαίρεση μόνο την περιοχή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα θέματα που πραγματεύτηκε η έρευνα, περιλαμβάνεται η εξέταση του

βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας αποκέντρωσης μιας σειράς αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολείων, από το κεντρικό στο τοπικό σχολικό επίπεδο.

## Μεθοδολογία

### Μέθοδος Delphi

Για επίτευξη των στόχων της έρευνας είχε χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Delphi, η οποία αποτελεί μια διαδικασία ασύγχρονης ομαδικής επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων που καταλήγει στην αξιολόγηση του βαθμού πιθανότητας και του βαθμού επιθυμίας που συγκεντρώνουν μια σειρά από προγνωστικές δηλώσεις (Linstone & Turoff, 2002). Η Delphi χρησιμοποιείται ευρέως σε ένα μεγάλο φάσμα ερευνών που σχετίζονται με τους τομείς της υγείας, των επιχειρήσεων, της άμυνας, των μεταφορών και, φυσικά, της εκπαίδευσης (Skulmosk et al., 2007; Stylianides & Pashiardis, 2007). Χαρακτηριστικά της μεθόδου αποτελούν η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η επαναληπτικότητα και η ανατροφοδότηση, οι οποίες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράζουν τις ειλικρινείς τους απόψεις, χωρίς περιορισμούς, καθώς και να αναθεωρούν τις αρχικές τους θέσεις, υπό το φως νέων εξελίξεων (Skulmoski et al., 2007; Στυλιανίδης, 2005).

### Δείγμα της έρευνας

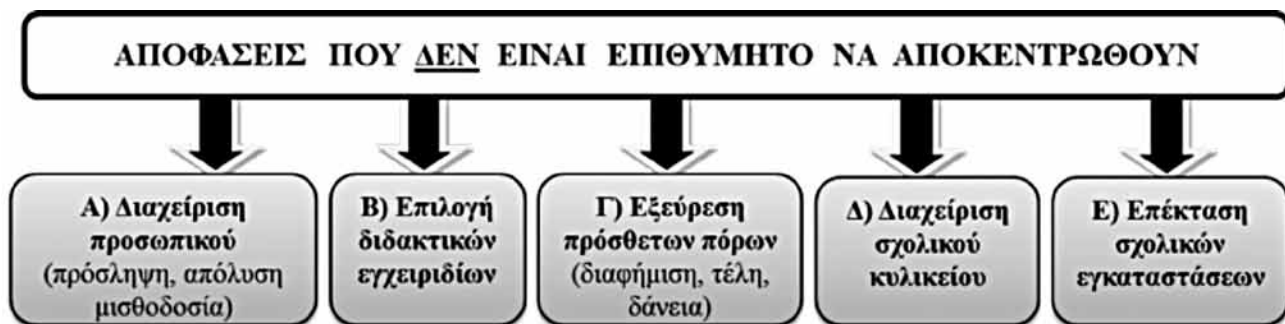
Με βάση τις πρόνοιες της Delphi, στην έρευνα για την οποία γίνεται λόγος είχε συσταθεί μια ομάδα ειδικών σε θέματα εκπαίδευσης και οικονομικής διαχείρισης, στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής, επιχειρηματικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής ελίτ της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονται πρώην Υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών, Μέλη της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής των Αντιπροσώπων, υψηλόβαθμοι αξιωματούχοι του Υπουργείου Παιδείας, Πρόεδροι Σχολικών Εφορειών, εκπρόσωποι των οργανωμένων Δασκάλων και Γονέων, Διευθυντές Σχολείων, Ακαδημαϊκοί καθώς και Διευθυντικά Στελέχη τραπεζών, ομίλων εταιρειών, μεγάλων επιχειρήσεων και άλλων σχετικών με την εργασία οργανισμών. Οι απόψεις των 49 πιο πάνω ειδικών συνελήφθησαν, συνδυάστηκαν και αλληλοσυμπληρώθηκαν, καθιστώντας δυνατή τη συλλογή του αποστάγματος της συνολικής σοφίας και εμπειρογνωμοσύνης των συμμετεχόντων, όπως αναλύεται ακολούθως.

## Πορεία συλλογής δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα διενεργήθηκαν συνολικά 4 γύροι συλλογής δεδομένων, κατά τους οποίους αξιοποιήθηκαν ισάριθμα ερευνητικά εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος γύρος διεξήχθη με την πραγματοποίηση 49 ημιδομημένων συνεντεύξεων, κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκε μια ενδελεχής ιχνηλάτηση του μέλλοντος, με αποτέλεσμα την καταγραφή όλων των ενδεχομένων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου του μέλλοντος, μέχρι το έτος 2025. Στον δεύτερο γύρο παρουσιάστηκε στους ειδικούς ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε προγνωστικές δηλώσεις, οι οποίες είχαν προκύψει από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων κατά τον πρώτο γύρο συλλογής δεδομένων, και ζητήθηκε από αυτούς να αξιολογήσουν τον βαθμό επιθυμίας και τον βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των ενδεχομένων στα οποία οι δηλώσεις αναφέρονταν. Στον επόμενο γύρο οι ειδικοί κλήθηκαν εκ νέου να αξιολογήσουν το περιεχόμενο των δηλώσεων εκείνων που είχαν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης, έχοντας υπόψη την αρχική τους επιλογή καθώς και την άποψη της πλειοψηφίας των υπόλοιπων ειδικών, που τους δίνονταν ως ανατροφοδότηση δίπλα από κάθε δήλωση του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου. Τέλος, με τη χρήση μιας ακόμη σειράς ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα ευρήματα των τριών πρώτων γύρων αξιοποιήθηκαν περαιτέρω, με στόχο τον εντοπισμό των αιτιών που φαίνονται να αποτρέπουν την πραγματοποίηση κάποιων πολύ επιθυμητών ενδεχομένων και την εξεύρεση τρόπων με τους οποίους τα ενδεχόμενα αυτά μπορούν να καταστούν πιο πιθανά.

## Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων γινόταν σε διάφορες φάσεις αφού, με την ολοκλήρωση κάθε γύρου συλλογής δεδομένων, τα δεδομένα συγκεντρώνονταν και αναλύονταν, ώστε να καταστεί δυνατή η κατάλληλη μορφοποίηση των ερευνητικών εργαλείων και να προσφερθεί στους ειδικούς η προβλεπόμενη ανατροφοδότηση, πριν από τον επόμενο γύρο της διαδικασίας. Βέβαια, στο τέλος του τέταρτου γύρου, τα δεδομένα εξετάστηκαν συνολικά, ώστε να καταστεί δυνατή η ολοκληρωμένη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε περίπτωση αξιοποιούνταν οι κατάλληλες ποιοτικές ή ποσοτικές προσεγγίσεις ανάλυσης. Αναλυτικότερα, η ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων έγινε μέσω συνεχούς αντιπαραβολής του πε-



Γράφημα 1: Οι τομείς αποφάσεων που συγκεντρώνουν μειωμένο βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης

ριεχομένου τους με τον υπό διαμόρφωση κατάλογο προγνωστικών δηλώσεων, ενώ στην περίπτωση των τελικών συνεντεύξεων έγινε και πάλι ανάλυση περιεχομένου, στη βάση συγκεκριμένων αναλυτικών κατηγοριών που είχαν διαμορφωθεί. Σε ότι αφορά στα ερωτηματολόγια, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS και αφορούσε κυρίως στον υπολογισμό του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης που συγκέντρωνε κάθε δήλωση, με βάση μία κλίμακα Likert 1-5. Στην κλίμακα αυτή, ο αριθμός 1 οριζόταν ως ο ελάχιστος βαθμός και ο αριθμός 5 ως ο μέγιστος βαθμός επιθυμίας ή πιθανότητας πραγματοποίησης των ενδεχομένων στα οποία αναφερόταν η κάθε δήλωση.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η σχολική αυτονομία είναι μια επιθυμητή εξέλιξη για τα σχολεία της Κύπρου, ωστόσο η μορφή αυτής της αυτονομίας είναι πολύ διαφορετική από τα παραδείγματα άλλων χωρών (Θεοδώρου, 2013). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζονται

να μην επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό μια ενδεχόμενη αποκέντρωση αποφάσεων που σχετίζονται με αρκετές πτυχές της διαχείρισης προσωπικού (π.χ. πρόσληψη, προαγωγή, μισθοδοσία), με τη διαχείριση κεφαλαιουχικών δαπανών (π.χ. για βελτίωση της σχολικής υποδομής), με την επιλογή και αγορά των βασικών διδακτικών εγχειριδίων καθώς και με την εισαγωγή στοιχείων της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση (π.χ. εισαγωγή διδασκτρών για φοίτηση, έσοδα από διαφήμιση εντός του σχολείου) (Γράφημα 1).

Την ίδια στιγμή, υπάρχουν περιοχές αποφάσεων οι οποίες συγκεντρώνουν αυξημένο βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης. Οι αποφάσεις αυτές κυρίως αφορούν (α) στη διεκπεραίωση της καθημερινής διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου καθώς και (β) στην ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Συμπληρωματικά, παρουσιάζεται να επιζητείται επίσης κάποια αυτονομία (γ) σε συγκεκριμένες αποφάσεις που αφορούν στην εξεύρεση πρόσθετων πόρων, έτσι που να στηρίζονται οι ενέργειες του σχολείου στους δύο προαναφερθέντες κύριους τομείς (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Οι περιοχές αποφάσεων που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας για αποκέντρωση



**Πίνακας 1: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του τελικού βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας για κάθε απόφαση, η αποκέντρωση της οποίας κρίθηκε πολύ επιθυμητή**

Αποφάσεις	Επιθυμία*		Πιθανότητα*	
	$\bar{X}$	TA	$\bar{X}$	TA
<b>Θέματα καθημερινής διοίκησης και λειτουργίας σχολείου</b>				
Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου	4.85	0.36	3.95	0.94
Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας	4.59	0.81	3.63	1.00
Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων	4.56	0.84	3.93	1.00
Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας	4.54	0.81	3.97	0.87
Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κ.λπ.)	4.48	0.96	3.92	1.04
**Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων	4.43	0.93	3.23	1.18
**Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού	4.32	1.11	3.20	1.16
Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού	4.15	1.27	3.72	1.10
Έξοδα καθαριότητας	4.05	1.32	3.69	1.13
<b>Ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου</b>				
**Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού	4.64	0.63	3.24	1.08
**Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές	4.59	0.63	3.25	1.17
**Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια	4.49	0.76	2.34	0.88
**Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	4.49	0.87	3.03	0.89
**Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα	4.44	0.87	3.38	1.10
**Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό	4.31	1.00	2.45	0.98
**Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	4.08	1.19	3.03	0.97
**Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες	4.03	1.07	2.97	1.04
<b>Εξεύρεση πρόσθετων κονδυλίων για τους σκοπούς των Α και Β</b>				
Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα	4.54	0.87	3.65	1.08
Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα	4.45	1.01	3.79	0.83
**Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας	4.23	0.92	3.21	1.17
Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών	4.05	1.13	3.51	1.05

\* Κλίμακα Likert (1=ελάχιστο, 5=μέγιστο)

\*\* Αποφάσεις που συγκέντρωσαν μειωμένη πιθανότητα αποκέντρωσης ( $\bar{X} < 3.5$ )

Η περαιτέρω εξέταση αυτών των αποφάσεων αποκάλυψε ότι στη δεύτερη περιοχή αποφάσεων επιδεικνύεται μια έντονη απόκλιση ανάμεσα στο επιθυμητό και στο πιθανό μέλλον, με τα ενδεχόμενα διάθεσης κονδυλίων για τη λειτουργία ομίλων ενδιαφέροντος, καθορισμού και χρηματοδότησης της επιμόρφωσης του προσωπικού από το σχολείο, προσφοράς κινήτρων προς το προσωπικό καθώς και αγοράς υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών να είναι μεν πολύ επιθυμητά αλλά να μη συγκεντρώνουν αρκετές πιθανότητες υλοποίησης (Πίνακας 1).

Μέσα στο πλαίσιο αναζήτησης τρόπων σύγκλισης του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας αποκέντρωσης των πιο πάνω αποφάσεων, οι συμμετέχοντες ειδικοί παρέθεσαν μια σειρά από εισηγήσεις, οι κυριότερες από τις οποίες αφορούν (α) στην

καλύτερη στήριξη των σχολείων από το Υ.Π.Π., μέσα από την στελέχωσή του σε μια πιο μόνιμη και επαγγελματική βάση, (β) στην επικέντρωση στο μακροπρόθεσμο όφελος που μπορούν να επιφέρει η αποκέντρωση των πιο πάνω αποφάσεων, παρά στο όποιο πιθανό κόστος υλοποίησής τους, (γ) στην αποτελεσματικότερη επιμόρφωση και προετοιμασία των σχολικών ηγετών, ούτως ώστε να βελτιωθεί ο βαθμός ετοιμότητάς τους να ηγηθούν ενός αυτόνομου σχολείου, καθώς και (δ) στην πιλοτική εφαρμογή των αλλαγών, ούτως ώστε να διαφανούν στην πράξη οι όποιες αδυναμίες των όσων προτείνονται, να δοκιμαστούν οι μεταρρυθμίσεις σε πραγματικές συνθήκες και να προκύψουν τα απαραίτητα δεδομένα για αναθεώρηση συγκεκριμένων παραμέτρων που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου, με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση.

## Συζήτηση

Με αφορμή τη συζήτηση που ακολούθησε τη δημοσιοποίηση των χαμηλών επιδόσεων των Κύπριων μαθητών στην έρευνα PISA 2012, το παρόν άρθρο παρουσίασε μέρος των ευρημάτων μιας έρευνας που ασχολήθηκε με το θέμα της σχολικής αυτονομίας στα σχολεία της Κύπρου, αφού στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η συγκεκριμένη μορφή διαχείρισης συνδέεται με αυξημένες μαθητικές επιδόσεις. Ταυτόχρονα, η σχολική αυτονομία φαίνεται ότι θα αποτελέσει μια από τις αλλαγές που θα προωθηθούν ως μέρος του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού διάφοροι φορείς, συμπεριλαμβανομένης της Παγκόσμιας Τράπεζας, συνηγορούν σε μια τέτοια εξέλιξη.

Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, αφού μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση για περαιτέρω συζήτηση, καθώς και ως σημείο αναφοράς κατά τη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων πολιτικής από τους αρμοδίους. Συγκεκριμένα, αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο ότι η αποκέντρωση αρκετών αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου αντιμετωπίζεται θετικά από τους Κύπριους ειδικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό τα σχολεία θα καταστούν πιο ευέλικτα, λειτουργικά και αποτελεσματικά. Ωστόσο, την ίδια στιγμή πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την αντιγραφή μοντέλων σχολικής αυτονομίας που υπάρχουν στο εξωτερικό, αφού δεν είναι επιθυμητή από τους συμμετέχοντες η αποκέντρωση διάφορων αποφάσεων που σχετίζονται με σημαντικές πτυχές της σχολικής λειτουργίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το εύρημα ότι το ενδεχόμενο μεταφοράς του δικαιώματος λήψης μερικών αποφάσεων στο σχολείο (κυρίως εκείνων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου) συγκεκριμένα μειωμένες πιθανότητες πραγματοποίησης, παρόλο που οι ειδικοί επιθυμούν την αποκέντρωση των συγκεκριμένων αποφάσεων. Το εύρημα αυτό είναι ενδεικτικό της διάστασης που υπάρχει μεταξύ επιθυμητού και πιθανού μέλλοντος και θα πρέπει να κρατήσει σε εγρήγορση τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό την εξεύρεση τρόπων σύγκλισης των δύο. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να αποδειχθούν βοηθητικές οι εισηγήσεις που έχουν κατατεθεί, οι οποίες αποσκοπούν στην επιτυχημένη εισαγωγή της σχολικής αυτονομίας, καθώς και στη στήριξη των μελλοντικών αυτόνομων σχολείων κατά την αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους.

## Επίλογος

Με βάση όσα έχουν ήδη λεχθεί, το ζήτημα ή καλύτερα το στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί από όσους ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση στην Κύπρο είναι η προώθηση και υλοποίηση μιας τέτοιας μορφής σχολικής αυτονομίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σχολείων και να βελτιώνει ουσιαστικά το εκπαιδευτικό έργο, συνεισφέροντας στην αποτελεσματικότερη αλλά και αποδοτικότερη εκπαίδευση των μαθητών μας. Όταν αυτό επιτευχθεί, η επιβεβαίωση της προόδου και των επιδόσεων των Κύπριων μαθητών, μέσα από τα αποτελέσματα επόμενων κύκλων διεθνών ερευνών, θα είναι απλά θέμα χρόνου και θα πιστοποιεί όσα θα βλέπουμε ήδη στην πράξη.

## Βιβλιογραφία

- Coady, D., Feher, C., Funke, K., Soto, M. and Tinios, P. (2013) *Cyprus: Options for short-term expenditure rationalization. Aide-Memoire*. International Monetary Fund: Fiscal Affairs Department. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.philenews.com](http://www.philenews.com) (ανακτήθηκε στις 03 Ιανουαρίου 2014).
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004) *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωπαϊκή πολιτεία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.paideia.org.cy/upload/ekthesi\\_epitropis.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf) (ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014).
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2011a) The Economics of International Differences in Educational Achievement. In E. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann (Eds.) *Handbooks in Economics* (3). The Netherlands: North-Holland.
- Hanushek, E. and Woessmann, L. (2011b) How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 26, 427–491.
- Θεοδώρου, Θ. (2013) *Οικονομική διαχείριση στο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: Αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ιωσηφίδης, Γ. (2013, 08 Δεκεμβρίου) Τα αποτελέσματα του PISA και η Βαβέλ των εξηγήσεων! *Paideia News*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.paideia-news.com](http://www.paideia-news.com) (ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2013).
- Linstone, H. and Turoff, M. (Eds.) (2002) *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://is.njit.edu/pubs/delphi-book/> (ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2010).

- Μακρίδης, Γ. (2013, 05 Δεκεμβρίου) Αποτελέσματα Έρευνας PISA 2012. *Paideia News*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.paideia-news.com](http://www.paideia-news.com) (ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2013).
- Μπέλλος, Γ. (2013, 03 Δεκεμβρίου) Χαμηλές επιδόσεις 15χρονων Κυπρίων στην ανάγνωση, μαθηματικά και θετικές επιστήμες. *Κυπριακό Πρακτορείο Ειδήσεων*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.cna.org.cy> (ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2013).
- OECD (2013a) *What Students Know and Can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. OECD Publishing.
- OECD (2013b) PISA 2012 Results: *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. OECD Publishing.
- Pashiardis, P. (2004) Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 656-668.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. and Angelidou, K. (2011) Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(5), 536-553.
- Πολυβίου, Θ. (2013, 17 Δεκεμβρίου) Τα αποτελέσματα του PISA και η επίδοση των μαθητών μας. *Paideia News*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.paideia-news.com](http://www.paideia-news.com) (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014).
- Στυλιανίδης, Μ. (2005) *Αξιοποίηση της τεχνικής Delphi για στρατηγική πρόγνωση της μελλοντικής πορείας και εξέλιξης του κυπριακού σχολείου μέχρι το έτος 2020*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανού, Ο. (2007) Η σημασία της αναδόμησης του ΥΠΠ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Εκπαιδευτικός Μεταρρυθμιστικός Όμιλος Κύπρου, *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου*. Λευκωσία.
- Skulmoski, G., Hartman, F. and Krahn, J. (2007) The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Smyth, J. (2011) The disaster of the 'self-managing school' – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117.
- Stylianides, M. and Pashiardis, P. (2007) The future of our schools: An example of the Delphi technique in action and the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 384-406.
- Τάσου, Τ. (2013, 08 Δεκεμβρίου) PISA 2012 – Πικρές αλήθειες ή διαπλοκές των δυνάμεων της αγοράς; *Paideia News*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.paideia-news.com](http://www.paideia-news.com) (ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013).
- Theodorou, T. and Pashiardis, P. (2014, in press) Exploring Partial School Autonomy: What does it mean for the Cypriot School of the Future? *Educational Management Administration and Leadership*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007) *Educational Governance at local levels. Models for Capacity*. Paris: UNESCO.
- World Bank (2014) *Analysis of the function and structure of the Ministry of Education and Culture of the Republic of Cyprus*. World Bank: Poverty Reduction and Economic Management Unit.

# Ενότητα: Γνώση – Έξοδος- Έρωτας- Θάνατος: Πρόταση Διακειμενικής Μελέτης για την Τρίτη Λυκείου στο Μάθημα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής



Λιάνα Παπαδοπούλου<sup>1</sup>, M.Ed

Η πρόταση αφορά στον χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και πραγματεύεται το ζήτημα αν μπορεί ένα *Ανθρωπιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*, να συμπεριλάβει στην προστιθέμενη γνώση που προσφέρει Αξίες, στη βάση του Δομολειτουργισμού. Στην παράθεση της Ενότητας που προτείνεται επιχειρείται η συνεξέταση συνεπαγωγών από τη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, τη θεολογία και την ψυχολογία, μέσα από το σχεσιακό πλαίσιο *Γνώση-Έξοδος-Έρωτας-Θάνατος*, σε μια διακειμενική τροχιακή παρουσίαση διάρκειας έξι διδακτικών περιόδων.

Λέξεις-κλειδιά: Ανθρωπιστικό Αναλυτικό, Δομολειτουργισμός, Προσωπισμός

## Εισαγωγή

Όταν αναπτύσσουμε Αναλυτικά Προγράμματα σε επιστημονική βάση και υπό το φως της κριτικής, δεν καθορίζουμε ποτέ ενότητες. Όταν δε σε μικρο-επίπεδο, βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών, καθοριστούν ενότητες τα κριτήρια καθορισμού τους δεν είναι ποτέ ποσοτικά. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη του επιδιωκόμενου, της μεταγνώσης δηλαδή, είναι εκ διαμέτρου αντίθετη από την παρεχόμενη ποσότητα «υλικού» μέσω ενοτήτων ενός διδακτικού εγχειριδίου «τυφλοσύρτη», όπως εύστοχα το περιγράφει η Κουτσελίνη (2010), συμπληρώνοντας

*«η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διδάξει την ύλη, ουσιαστικά τον αποξενώνει από την παιδαγωγική του αυτονομία, η οποία υπαγορεύει να διδάσκουμε τους μαθητές δια της ύλης και όχι ύλη δια των μαθητών. Χωρίς παιδαγωγική αυτονομία ο εκπαιδευτικός γίνεται μεταφορέας σελίδων βιβλίου και αποξενώνεται*

*και από τον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος παρακολουθεί εξ αποστάσεως τη διδασκαλία προδιαγεγραμμένου περιεχομένου»* (σ.132).

## ΜΕΡΟΣ Α'

### Η Γ' Λυκείου και οι ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών

Η φάση της φοίτησης στη Γ' Λυκείου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η φάση διαπραγμάτευσης μεταξύ μιας συστημικά απρόσωπης από τη μια και μιας εικονικής πραγματικότητας της συνέπειας (ή της ασυνέπειας;) -που εμείς έχουμε προεικονίσει από την άλλη, για τα παιδιά. Ομολογώ πως, στην πολύχρονη συνεχή εμπλοκή σχεδόν αποκλειστικά με τελειόφοιτους, οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί τους δεν έχουν διόλου μετατοπιστεί. Θεωρητικά, έχει γίνει επώδυνα

<sup>1</sup>Η Λιάνα Παπαδοπούλου είναι Συντονίστρια Αναλυτικών Προγραμμάτων Θρησκευτικών, Μέσης Εκπαίδευσης 2013-2014.

οικείος στα παιδιά ο οικονομικός «τέταρτος κόσμος» του έβδομου κεφαλαίου των οικονομικών ανισοτήτων που φάνταζε ουτοπικός στα πρώτα βήματα της δεκαετίας του ενενήντα- και άρχισαν να βιώνουν στο πετσί τους τον όρο «εργασιμότητα», ως το απότοκο του οικονομικού όρου «τέταρτος κόσμος» που γνώριζαν τότε μόνο για σκοπούς εμπλουτισμού του λεξιλογίου τους.

Πληροφοριακά, το προς χρήση διδακτικό εγχειρίδιο της Τρίτης Λυκείου απαρτίζεται από εικοσιτέσσερα κεφάλαια δοκιμακού τύπου και ένα εισαγωγικό Πατερικό Κείμενο (P.G. 52, 404A- 411B), – με ρόλο **εννοιολογικού προοργανωτή εμβόλιμων πυρηνικών εννοιών** των εικοσιτεσσάρων κεφαλαίων που έπονται, μεστό ανθρωπολογικού προβληματισμού. Συνολικά είκοσι πέντε εξάιρετα ερεθίσματα για σύγχρονο θεολογικό αναστοχασμό, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός έχει λάβει, βέβαια, τα εφόδια επεξεργασίας για να τα προσφέρει κατάλληλα<sup>2</sup>. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τις αρχές ενός Αναδομητικού Αναλυτικού Προγράμματος και έχοντας ως βάση το Δομολειουργισμό, με ισοζύγιο τη θεολογία της ανάδειξης της μοναδικότητας του προσώπου, δομείται μια Πρόταση διακειμενικής επεξεργασίας, εντός της οποίας προτείνονται υπό μορφή Ενότητας προς διδασκαλία τέσσερις πηγές:

Πρόκειται για:

1. Κείμενο στο οποίο αποδίδεται ρόλος εννοιολογικού προοργανωτή: Εισαγωγικό κείμενο Ιωάννου

- Χρυσοστόμου - διδακτικό εγχειρίδιου της Γ' Λυκείου (P.G. 52, 404A- 411B)
2. Διδακτική ενότητα 11 της Γ' Λυκείου
3. Θεατρικό «*Ηλίθιοι*» (1981) του Neil Simon σε ανάλυση για εμπλουτισμό του διδάσκοντα
4. Κεφάλαιο 21 από τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Exupery για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων

**Λέξεις-κλειδιά** που συνδέουν τις τέσσερις επιλογές:

- η θεολογία της γνώσης
- η θεολογία της εξόδου από το «εγώ»
- ο έρωτας ( η γνώση)
- ο θάνατος (του «εγώ»)

### Επεξεργασία

Ακολουθείται εξελικτική σειρά, ξεκινώντας από τη δόμηση των πυρηνικών εννοιών στην επεξεργασία και εφαρμογή των μετασχηματιστικών, στη βάση του **BDA Lesson Structure**: τι γνωρίζει για το θέμα ο μαθητής δηλαδή από πριν, **Before** – τι μαθαίνει-δομεί κατά, **During**- τι κρατά μετά, **After**- τη διδασκαλία. Από πλευράς αξιολόγησης Πεδίου Ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, το Εισαγωγικό Κείμενο του Ιωάννη του Χρυσοστόμου εκτιμάται ως η τράπεζα των πυρηνικών γνώσεων του εγχειριδίου και η πηγή εννοιολογικού ανεφοδιασμού που οδηγεί στην ποιοτική ανάλυση θεολογικού περιεχομένου όλου του διδακτικού εγχειριδίου (βλέπε τη διαδοχή των Σταδίων μετασχηματισμού των Εννοιών στο Σχεδιάγραμμα 1).



Σχεδιάγραμμα 1: Στο σχεδιάγραμμα παρουσιάζεται σε διαδοχικά στάδια ο μετασχηματισμός των πυρηνικών εννοιών με στόχο τη μεταγνώση. Πατερικό Κείμενο - προοργανωτής, μετασχηματισμός πυρηνικών εννοιών στη Δ.Ε. 11- εμπέδωση μετασχηματιστικών εννοιών στο θεατρικό, μεταγνώση ως επιστέγασμα στο κείμενο υπαρξισμού.

<sup>2</sup>Βλέπε υπάρχουσα επεξεργασία των κεφαλαίων στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου –υπερσύνδεσμος Εκπαιδευτικού υλικού «Παραγωγή Λειτουργιών Π.Ι.»-«Μάθημα Θρησκευτικά»- «Επεξεργασία 24 Διδακτικών Ενότητων της Γ' Λυκείου».

## ΚΕΙΜΕΝΟ 1

Εισαγωγικό Κείμενο: «*Συζήτηση για τον Άνθρωπο με αφορμή ένα κείμενο*» Ι. Χρυσοστόμου Ρ.Γ<sup>3</sup>. 52, 404Α-411Β, σελίδες εγχειριδίου 10-12 (Βλέπε Σχεδιάγραμμα 1: Πυρηνικές Έννοιες)

- **Γενικός Σκοπός:** τα παιδιά να γνωρίσουν τη μοναδική αξία της ψυχοσωματικότητας του ανθρώπινου προσώπου, μέσα από το μυστήριο της Ενανθρώπισης και την αναπλαστική αξία του «όλου» ψυχοσωματικού ανθρώπου, μέσω της Ορθόδοξης Μυστηριολογίας.
- **Άξονες οργάνωσης:** η πληροφορία και το περιεχόμενο: προσχεδιάζω τις πυρηνικές έννοιες και δημιουργώ με αυτές κατάλογο πληροφοριών. Συσχετίζω δηλαδή έννοια - πληροφορία, στοχεύοντας στην αντίστοιχη δραστηριότητα εμπέδωσής τους. Με ενδιαφέρει η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων, ως προς το σημείο συμβολής τους στην κατανόηση εννοιών για τα συγκεκριμένα γνωσιολογικά «σημεία εισόδου» διαφορετικών μαθητών που έχω στη συγκεκριμένη τάξη μικτής, πολλαπλής ικανότητας.
- **Πυρηνικές Γνώσεις:** το Εισαγωγικό Κείμενο αποτελεί το πεδίο άντλησης των Πυρηνικών Γνώσεων για την Τρίτη Λυκείου. Πρόκειται δηλαδή για πλειάδα *Εννοιών, Πληροφοριών, Δεξιοτήτων, Στάσεων και Αξιών*, που μετασηματιστικά ευρίσκονται σε όλο το διδακτικό εγχειρίδιο. Έννοιες- Πληροφορίες:
  1. **Συνθετική Ανθρωπολογία** = ψυχοσωματικότητα: όλες μας οι ενέργειες είναι ισότιμα συνθετικές, ψυχοσωματικές. Πρότυπο συνθετικής θεοανθρωπολογίας: ο σαρκωμένος Θεάνθρωπος.
  2. Έννοια «*εικόνα*», ως διατήρηση σχέσης με τον εαυτό, τον Θεό, τον συνάνθρωπο, τη κτίση.
  3. «*Μη εικόνα*», ως έκπτωση και αλλοτρίωση σχέσεων με τον εαυτό, τον Θεό, τον συνάνθρωπο, τη κτίση (θεολογικά η σχέση και η σχέση).
  4. Έννοια «*ανάπλαση*»: αναπλάθεται ο όλος άνθρωπος: ψυχή, σώμα, περιβάλλον (ψυχολογικό, ανθρωπογενές, φυσικό). Πυρήνας ανάπλασης η ψυχή, που μεταλαμπαδεύει τη σχέση αποκατάστασης στις άλλες δύο περιοχές (σώμα και περιβάλλον).
  5. Ο Χριστός ως «*καταλύτης θανάτου*»: διαφαίνεται θεολογικά μέσα από την έννοια «*καταφθάνει ο ίδιος*» (βλ. κείμενο σελ.11) η σχέση «*όμοιων*» ουσιών: καταλύτες στη χημεία οι ουσίες οι οποίες εξουδετερώνουν τη φθορά μόνο από όμοιές τους, χωρίς οι ίδιοι οι καταλύτες να υφίστανται

φθορά και αλλοίωση: έτσι και ο Θεάνθρωπος δια της ενανθρώπισης δρα ως καταλύτης θανάτου για τον ψυχοσωματικό άνθρωπο. Η ενανθρώπιση είναι το μέσο κατάλυσης του θανάτου: το όμοιο θεραπεύεται μόνο δια του ομοίου. Βλέπε στο σημείο αυτό τα ακόλουθα Πατερικά Κείμενα: Χρυσοστόμου: «*Η εορτή των Χριστουγέννων*» Ρ.Γ.36, 633-636 και Γρηγορίου Ναζιανζηνού: «*Η Ενανθρώπιση του Θεού*» Ρ.Γ.36, 312-31. Κομβικό σημείο η λέξη κλειδί «*όμοιο*». Ο Χριστός δια της ενανθρώπισης γίνεται καταλύτης θανάτου - σχέση «*όμοιου*» (ψυχοσωματικού δηλαδή ανθρώπου) με το άλλο «*όμοιο*» (το δεύτερο Πρόσωπο της Αγίας Τριάδας, τον σαρκωμένο Θεάνθρωπο).

- **Δεξιότητες- τρόπος σκέψης:** κατανόηση σταδίων της Ψυχολογίας του Βάθους -παράγραφοι 1 και 2 του κειμένου- ως η επιτυχημένη πατερική τεχνική του ορθόδοξου ποιμαντικού διαλόγου.
  1. **Ελευθερία και αγάπη ≠ «εισαγομένου»** ηθικισμού, εξωτερικού καθωσπρεπισμού και τυπολατρίας.
  2. **Μυστήρια** = φάρμακο σωτηρίας και βιωματικής επικοινωνίας (όσμωση). Διαχωρισμός της μοναδικότητας του προσώπου από τις πράξεις του (ο Θεός σκύβει στην ανθρώπινη ψυχή «*όπως ήταν βουτηγμένη στη βρωμιά*» για να την εξωραΐσει, να την επαναφέρει δηλαδή στην αρχική ομορφιά, συντηρώντας την σε αυτή την κατάσταση δια του «*φαρμάκου*», των μυστηρίων. Κομβικό σημείο η φράση: «*Για να μάθεις τον έρωτα του νυμφίου*» (σελ.12).
- **Στάσεις και αξίες:** Αρχή της συγκεκριμενικότητας του κειμένου. Ως συγκεκριμένο ορίζω τις τοπικού χρώματος συνθήκες και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή και πολιτισμό και διαμορφώνουν κατά αντίστοιχο τρόπο τη σκέψη, τον ηθικό προβληματισμό των συγκεκριμένων ανθρώπων, κατά συνέπεια και το περιεχόμενο του κειμενικού λόγου. Άρση των φοβικών περί Θεού στερεοτύπων του συγκεκριμένου: ο Θεός δεν είναι φοβική και ανέραστη επιβολή, αλλά χαρισματική ελευθερία συνειδητοποιημένων κοινωνιών αγάπης.

### Επισημάνσεις

Ψυχολογία του Βάθους: πώς ο Ιερός Χρυσόστομος ξεκινά από την παράσταση ενός «*τρομερού*» Θεού (παράγραφος 1 σελ. 10) και καταλήγει σε έναν Θεό θυσιαστικής αυτοπροσφοράς; Από την «*άρνηση*» δηλ. τη θέση ότι ο Θεός = φόβος, όπως δηλαδή τον

νόμιζαν πλειοψηφικά οι απλοϊκοί άνθρωποι, στην διαπραγμάτευση και από εκεί στην αποδοχή και ομολογία. Η τεχνική συνίσταται στην προσπάθεια του καθοδηγητή να εισέλθει στην προβληματική ψυχολογία του ακροατή, ξεκινώντας από τη θέση του δεύτερου, την άρνηση δηλαδή, στη φαινομενική αποδοχή της θέσης του -ως διαπραγμάτευση υπό το μανδύα της «ανεπίσημης», της διακριτικής θα έλεγα παροχής εσωτερικού, ψυχολογικού χρόνου- και από εκεί στη θεραπεία, αποδοχή- ομολογία. Στην περίπτωση του κειμένου, για τον ακροατή της εποχής και το όλο συγκείμενο-πλαίσιο, ο Θεός ήταν «φοβικός» (παράγραφος 1). Ο Ιερός Χρυσόστομος, ξεκινά από τη φαινομενική αποδοχή ενός τρομερού Θεού (όπως τον απεικονίζει σκόπιμα στην παράγραφο 1 σκιαγραφώντας την επικρατούσα για τον Θεό αντίληψη της εποχής- τη νόρμα), με σκοπό ομαλά να οδηγήσει τον ακροατή από την άρνηση και τον φόβο στη διαπραγμάτευση: «κι αυτός, ο τόσο τρομερός Θεός που νομίζατε ως τώρα δηλαδή, “επιθύμησε” = θυσιαστικά αγάπησε την αμαρτωλή ανθρώπινη ψυχή. Παράγραφοι 2 και εξής: η αποδοχή ενός θυσιαστικού Θεού ερωτικής αυτοπροσφοράς. Έρωτας= έκ-σταση και οδηγός αυτογνωσίας της δικής σου μικρότητας δια της γνώσης του άλλου, κάτι που θα εμπεδωθεί με την Ενότητα 11 και εκεί στοχεύεται παιδαγωγικά. Η αποδοχή οδηγεί στην ομολογία του «είμαι αμαρτωλή και βρώμικη» (Κείμενο σελ.11) και στον τελικό στόχο: «σε κρατάω μέσα μου» (σελ.12), με το Μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας.

«Επιτεταμένη γαρ αγάπη έρωσ λέγεται ω ουδείς παι-

σχύνεται, όταν μη κατά σαρκός γένηται παρ'αυτού η τοξεία» (Gr. Nyss.homm13 in Cant (M.44.104 8C); A Patristic Greek Lexicon, link «έρως», σελίδα 550)

**Πρόσθετες προτεινόμενες πηγές:** I. Χρυσοστόμου «*Η εορτή των Χριστουγέννων*» P.G.36, 633-636 και Γρηγορίου Ναζιανζηνού «*Η Ενανθρώπιση του Θεού*» P.G.36, 312-31. Τα δύο κείμενα επικεντρώνονται στη χρήση της έννοιας: ο Χριστός δια της ενανθρώπισης γίνεται καταλύτης θανάτου - σχέση «όμοιου» (ψυχοσωματικού δηλαδή ανθρώπου) με το άλλο «όμοιο» (το δεύτερο Πρόσωπο της Αγίας Τριάδας, τον σαρκωμένο Θεάνθρωπο).

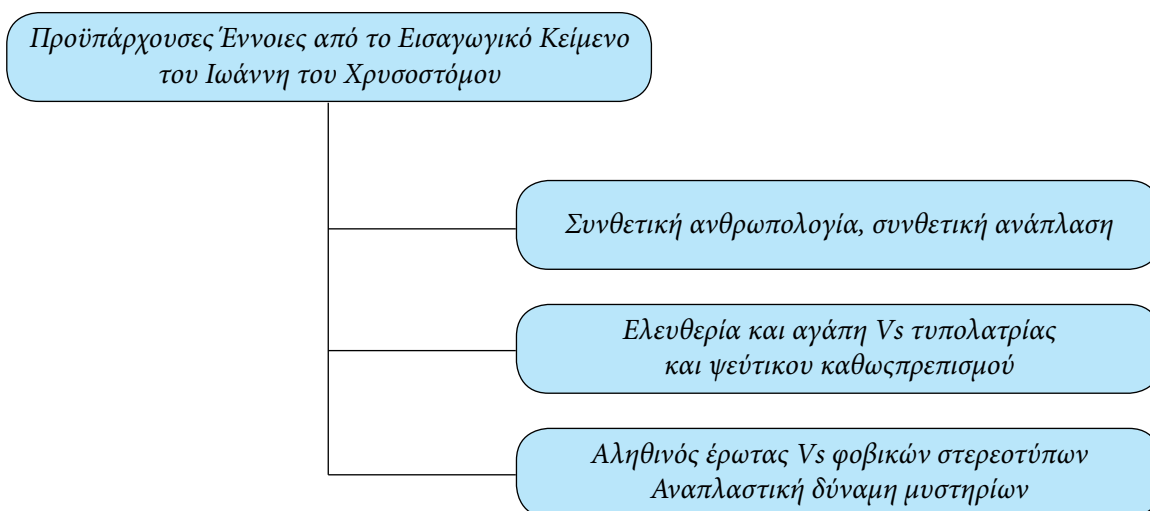
### Εισήγηση:

Παράλληλη διαθεματική προσέγγιση: η έννοια του καταλύτη στη χημεία. Έρευνα- υλικό για τους καταλύτες στη χημεία και την εκεί θεραπευτική σχέση όμοιων ουσιών.

### ΚΕΙΜΕΝΟ 2

Διδακτική Ενότητα 11 «Τα δύο φύλα», σελίδες εγχειριδίου 86-94 (Βλέπε Σχεδιάγραμμα 1. Μετασχηματιστικές Έννοιες)

Η δυναμική του μετασχηματισμού παράγει για σκοπούς κατανόησης το Σχεδιάγραμμα 2.



Σχεδιάγραμμα 2: Σπειροειδής διάχυση προϋπαρχουσών εννοιών από το Εισαγωγικό Κείμενο στη Διδακτική Ενότητα 11.

Με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, που έχουν δομηθεί από το προηγούμενο στάδιο, επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

• **Γενικός Σκοπός:** ο συσχετισμός του έρωτα με την αναγωγικότητα της «εξόδου» από το εγκλειστικό «εγώ»: θεολογικά, ο θάνατος. Η μυστηριακή, ψυχοσωματική διάσταση του έρωτα. Αποφυγή ευσεβιστικών ή άλλης προέλευσης μονομερών παρανοήσεων. Πατερικές παραπομπές επί των εννοιολογικών κομβικών σημείων.

• **Άξονες Οργάνωσης:**

1. Η πληροφορία

2. Το ενδιαφέρον των συγκεκριμένων μαθητών για παραμέτρους που θα προταθούν. Λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της Διαφοροποίησης Διδασκαλίας σε τάξη μικτής ικανότητας και οι αρχές της Πολυλαπλής Νοημοσύνης.

• **Πυρηνικές Γνώσεις** που αφορούν στην Ενότητα: Έννοιες- Πληροφορίες επιγραμματικά:

1. **Φύλο** = ταυτότητα και ετερότητα βιολογική και ψυχολογική.

2. **Έράω-έραμαι (β'ενικ), εράω, ερώ**= είμαι ερωτευμένος, αγαπώ εμμανώς, έχω έρωτα προς τινά. Χαρακτηριστικό του η υπέρβαση και ποτέ η μονομέρεια. Διαστάσεις: Πλατωνική, Σωματική, Παιδαγωγική, Πνευματική, Μυσταγωγική. Σε όλες του τις παραμέτρους, χαρακτηριστικό του έρωτα η συγκεκριμένη αναφορά (φέρομαι προς τα άνω, η αναγωγή) και κατεύθυνση Προσώπου (είμαι έναντι τινός με παρρησία). Γένεσις 4,1

3. **Ρήμα «γιννώσκω»** = δεν συλλέγω πληροφορίες αλλά ανοίγομαι σε διαστάσεις πέραν της δικής μου ατομικότητας, παύω να αυτοπεριορίζομαι και εμπιστεύομαι τον ψυχισμό μου στον εσωτερικό κόσμο του αντίθετου φύλου.

4. **Γένεσις 2, 24: «Σάρκα μία»:** δηλώνει τον όλο ψυχοσωματικό και μη κατακερματισμένο άνθρωπο. Ενότητα = η διατήρηση της ταυτότητας και της υποστατικής ιδιαιτερότητας των προσώπων. Συνθετική- η ανθρωπολογία των Ορθόδοξων Πατέρων.

5. **Θεϊκός έρωτας:** μοναχισμός = έξοδος από το «εγώ».

6. **Συζυγικός:** μπολιάζεται με την κατακόρυφη θεία διάσταση = στόχος του ορθόδοξου γάμου η κοινή αγωνιστική πορεία των συζύγων προς τη συνθέωση. Διατήρηση υποστάσεων/ διατήρηση ισοτιμίας/ αλληλοπεριχώρηση/ συγχώρηση. Κοινός ο

αγώνας θεϊκού και συζυγικού έρωτα: η άρση του εγωισμού. Ο Άρτος και ο Οίνος μεταβάλλονται, οι σύζυγοι συν-αφθαρτοποιούνται δια της κοινής αγωνιστικής εν Χριστώ πορείας. Γιατί ο θρησκευτικός γάμος; Για να μπολιαστεί ο φθαρτός έρωτας με το άφθαρτο Σώμα του Χριστού. Σύνδεση του γάμου ως αληθινής κοινωνίας προσώπων με τη Θεία, Αγιοτριαδική αλληλοπεριχωρητική Κοινωνία, ως συνειδητή λατρευτική κοινωνία αγάπης και ελευθερίας και διατήρησης υποστατικών ιδιοτήτων (ορίων προσωπικής ελευθερίας και δημιουργικότητας). Δεξιότητες- τρόπος σκέψης: να συναισθανθούν τις θεολογικές προεκτάσεις του μυστηρίου του γάμου ως συνθέωση συζύγων = Εύα ως «βοηθός» ( «βοώ», φωνάζω, καλώ προς τη συνθέωση) του Αδάμ. Πρότυπο διατήρησης σχέσεων των συζύγων: ο Αγιοτριαδικός αλληλοπεριχωρητικός τρόπος ζωής. Να μπορούν να διαχωρίζουν με διακριτική ευχέρεια την περίπτωση του ορθόδοξου μοναχισμού, όπου η ολοκλήρωση σ' αυτή την περίπτωση επιτυγχάνεται σταυρικά: με την αγάπη προς τους άλλους και το δόσιμο στον Θεό αποφεύγοντας ευσεβιστικές παρανοήσεις. Σύνδεση με το κεφάλαιο 9 και επαναφορά του κομβικού σημείου: «*Η Μωρία του Σταυρού*» σε *συνάρτηση με τον Θείο Έρωτα στον Ορθόδοξο μοναχισμό*. Στάσεις και αξίες: να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη θεολογική σημασία και τις προεκτάσεις του όρου «ολοκλήρωση» στο πρόσωπο του διαφορετικού φύλου ως στάση ζωής, απαλλαγμένοι από τη δυστοπία του ευσεβισμού.

Προτεινόμενα Πατερικά Κείμενα: Βασιλείου του Μεγάλου «*Οι γυναίκες που με το πρόσχημα της ευσεβείας αρνούνται τη συζυγική σχέση*». Εις Ματθαίον ομιλία ΠΣΤ', 4, ΕΠΕ 12, 312-MG 58, 768 και Αγίου Γρηγορίου του Παλαμά Προς Ξένην, ΡG.150,1069C.

## ΜΕΡΟΣ Β'

**Διακειμενική σύνδεση των δύο διδακτικών προτάσεων με δύο άλλες πηγές**

**ΠΗΓΗ 1** (Βλέπε Σχεδιάγραμμα 1. Μετασηματιστικές Έννοιες)

**Για εμπλουτισμό του διδάσκοντα:** Λέξεις-κλειδιά: έρωτας, γνώση, έξοδος από το εγώ.

**Στοιχεία ταυτότητας της πηγής:**

**Είδος:** θεατρικό έργο. **Τίτλος:** "Fools". **Έτος συγγραφής:** 1981. **Συγγραφέας:** Marvin Neil Simon. **Ελληνική απόδοση του τίτλου:** «Οι Ηλίθιοι».



## Περίληψη του έργου:

Η υπόθεση εκτυλίσσεται σε ένα μικρό χωριό της Ουκρανίας, το Κουλιέσνικοβ (Kulychenikov) τέλη του 18ου αιώνα. Στο χωριό καταφθάνει για να διδάξει ο νεοδιόριστος οραματιστής δάσκαλος Λεόν (Leon Stephanovitch Tolchinsky), που δεν αργεί να ανακαλύψει πως κάτι παράδοξα και μυστηριώδες συνάμα επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη δράση των απλοϊκών και καθόλου ευφύων κατοίκων του. Πρόκειται για μια κατάρα κληρονομικής διαδοχής ηλιθιότητας, που κατά γενική παραδοχή βασανίζει τους κατοίκους από γενιά σε γενιά. Ο Λεόν γνωρίζει τη γοητευτικότητα Σοφία (Sofia Irena Elena), κόρη του γιατρού της κοινότητας, την οποία ερωτεύεται κεραυνοβόλα. Το ίδιο αναγωγικό συναίσθημα δυναμιτίζει την ύπαρξη της κοπέλας, που κι αυτή δεν ξεφεύγει της κληρονομικής διαδοχής των «Ηλιθίων»... Μεταξύ των δύο νέων αρχίζει ένας μη ισοσθενής αγώνας προς αποκατάσταση του δίπολου Δύναμη- Γνώση, με αντίπαλο τον «τρίτο», τη φθοροποιό δύναμη του χρόνου.

## Ανάλυση

### Α. Το πλαίσιο, η δυναμική της βούλησης και ο έρωτας:

Τέλος 18ου αιώνα, Ρωσία [Ουκρανία]: ο ηγετικός ρόλος της Εκκλησίας στις χώρες της Ευρώπης παγιώνεται. Τα κράτη αναλαμβάνουν τη διαδοχή της συγκεντρωτικής μικροπολιτικής [Δύναμη- Εξουσία]. Σε επίπεδο φιλοσοφίας, η ελευθερία ως *“liberation”*-απελευθέρωση και η καθυπόταξη της ανθρώπινης λογικής ως *“enslavement”*-υποδούλωση συνδέονται λειτουργικά με την κάθε μορφή εξουσίας. Προσωπικά, μεταξύ ελευθερίας και καταστρατήγησης της λογικής, σχηματοποιώ το ακόλουθο «συστημικό» αντιδάνειο, το παρμένο από τον χώρο της Θεωρίας Δόμησης των Κοινωνικών Συστημάτων σε μακροεπίπεδο: η κοινωνία ως σύστημα Αξιών, αποτελεί ένα ραφιναρισμένο- ενίοτε άτσαλο- πανοπτικό σύστημα παρακολούθησης [δανείζομαι τον όρο πανοπτικό (panoptical) από τον Γάλλο φιλόσοφο και ιστορικό Paul-Michel Foucault (1926 – 1984) και την ιδέα του για το πανοπτικό σύστημα στο έργο του *«Πειθαρχία και Τιμωρία, η Γένεση της Φυλακής»* “Discipline and Punish” (Naissance de la prison). Το έργο εκδόθηκε στα Γαλλικά το 1975 και μεταφράστηκε στα Αγγλικά το 1977. Αφορά στη γέννηση της ιδέας της κλειστής φυλακής από το 1757, με κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές προεκτάσεις επιβολής της όποιας παγιωμένης νόρμας κατά εποχή, συγκεκριμένο, ιδεολογία, αξιολογικό πλαίσιο, αφού η έννοια του «κα-

νόνα» (όπου κανόνας= η νόρμα) δεν περιορίζεται ποτέ (μόνο) στην προσωπική σφαίρα του ατόμου. Το άτομο απελευθερώνεται από κοινωνικά προκαθορισμένες δομές, με σκοπό (αναπόδραστα) να ενταχθεί και να πειθαρχήσει σε άλλες].

Μήπως λοιπόν ο Simon, βιώνοντας το American dream ως *“liberation”*, ως ατομική δηλαδή απελευθέρωση, καυτηριάζει τις όποιες non- American δομές (αντιαμερικανικές κοινωνικές δομές), πειθαρχώντας με τον τρόπο αυτό σε ένα δικό του φιλοσοφικό enslavement (δούλος στο δικό του συστημικά απελευθερωμένο μοντέλο): στο αμερικάνικο κοινωνικό σύστημα, το οποίο υπηρετεί πιστά με ένα ιδιότυπα χιουμοριστικό τρόπο χειραγώγησης του κοινού; Χαριτολογώντας αναφέρει: *“New York is not Mecca. It just smells like it”* (Η Νέα Υόρκη δεν είναι Μέκκα. Απλούστατα, κοντολογίς, δεν διαφέρει σε τίποτα από την πρώτη.)

### Β. Ο Έρωτας στους « Ηλίθιους» του Simon:

Ο Έρωτας είναι κατάσταση αναγωγικής αυτογνωσίας. Η αυτογνωσία ενυπάρχει στα ανθρώπινα όντα ως πνευματική ενδελέχεια. κατά φύση ενοικούσα, σύμφυτη δηλαδή δύναμη, δεκτική μεταμορφωτικής εξόδου έναντι «τινός» (Γιανναράς 1987:49)<sup>4</sup> του αγαπωμένου προσώπου. Έξοδος από το «εγώ» ο Έρωτας, έξοδος από στεγανά κλισέ υποβολιμαίων σκοπιμοτήτων και στους «Ηλίθιους». Η αυτογνωσιακή ενδελέχεια είναι άτυπα διακριτή στους χαρακτήρες των ηρώων του Simon. Η επίγνωση της όποιας κατάστασης δια του έρωτα -της κατά γενική ομολογία δεκτικής βελτιώσεων, ακόμα και ανατροπών- στις οποίες να πρωταγωνιστεί η ανθρώπινη βούληση, δεν αποτελεί τίποτε άλλο από ατραπό αυτογνωσίας. Στο έργο εξυμνείται η φαινομενολογία, ως η πολυπρισματική θέαση των προσωπικών σχέσεων μέσω των ανθρώπινων συναισθημάτων. Όταν και από όπου απουσιάζει «ο άλλος» από το συναισθηματικό μας πεδίο, τότε οργανώνουμε τα πράγματα γύρω και μέσα μας ασύστολα κεντρομόλα. Η άγνοια είναι πάντα κεντρομόλα. Αντικείμενο εστίασης, ο αυτάρκης (αυτάρκης= ανέραστος) εαυτός μας. Η αυτογνωσία, που συντελείται δια του έρωτα, εμπεριέχει από τη φύση της το φυγόκεντρο στοιχείο δυναμικά, εξελικτικά. Είναι «η εξημέρωση της αλεπούς», εκεί (τόπος η ψυχή) όπου η πνευματική παρουσία της βιολογικής απουσίας του άλλου του Sartre θα είναι ζωντανή στους αιώνες ως «χρώμα του σιταριού» που θα συναντήσουμε στο τέταρτο κείμενο της Ενότητας. Γνωσιολογία ως εκ-σταση, ως δυναμική αυθυπέμβαση και οντολογία συναμφοτέρα ο

Έρωτας. Κεντρομόλος μόνο ο εγκλεισμός. Αυτό που συμβαίνει στη Σοφία Ζουμπρίτσκι (η Γνώση), είναι η εξοδική έκρηξη από το φοβικό «εγώ», το σπάσιμο των αόρατων δεσμών της υποβολιμαίας εκ των έξω αυτοεικόνας αλλά και εικονολογίας που η ίδια έχει για τους άλλους. Ο συναισθηματικός «Άλλος» ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του Λεόν Τολτσίνσκι (ο Άνθρωπος). Τούτος, συναισθηματικά ανεμπόδιστα, εκούσια ανεμπόδιστα, προβάλλει στο πεδίο της Γνώσης (γνώση η Σοφία) επιχειρώντας όχι να τη μετατρέψει σε αντικείμενο του δικού του κόσμου, αλλά να συντελέσει καταλυτικά στη δική της αυτόαναφορική έξοδο: την ελευθερία από τους ίδιους τους φοβικούς προκαθορισμούς της. Απότοκο, η κάθαρση μιας ανυπόστατης κατάρας. Ο Άνθρωπος (ο Λεόν) μεταμορφώνεται σε κάτοπτρο αυτογνωσίας (κάτοπτρο ο Έρωτας) για τη Γνώση.

### Γ. Ύμνος στον Εμπειρισμό- Υπαρξισμό

Όπως γράφει ο Sartre στο δοκίμιο φαινομενολογικής οντολογίας με τίτλο «*Το Είναι και το Μηδέν*»: «*αν έχω πρόθεση να περιγράψω τη σχέση του ανθρώπου με τη Γνώση, θα πρέπει αρχικά να πλησιάσω τη νέα δομή του είναι μου: το είμαι Για –τον– άλλον. Η ανθρώπινη πραγματικότητα θα πρέπει να είναι μέσα στο είναι της, με ένα και μόνο φανέρωμα: για τον άλλον*» (σ. 316).

Στη φιλοσοφία του Υπαρξισμού, η ελευθερία παίρνει σάρκα και οστά και αξιολογείται με μέτρο την προσφορά της στο κοινωνικό σύνολο προς την αληθινή κατάκτηση της Γνώσης. Στους «*Ηλίθιους*», το δίπολο Γνώση και Ελευθερία αξιολογείται συλλογικά, ως προσφορά σε επίπεδο κοινότητας και εξυμνείται το συναίσθημα του ανήκειν στο οργανωμένο σύνολο. Η αληθινή γνώση δεν αποκτάται με την απλή διάνοηση στον Εμπειρισμό. Η γνώση καλείται να μετουσιωθεί σε εμπειρία, σε βίωμα. Η διανοητική γνώση καυτηριάζεται ως απαξία στον Υπαρξισμό, σε μια ανορθολογική παραδοξότητα: αυτήν της απόρριψης κάθε διάκρισης ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο. Πρόκειται, στην περίπτωση του έργου, για την «*ηλίθια κουταμάρα*» που με επίγνωση επικαλούνται οι ήρωες και που διαποτίζει καυστικά χιουμοριστικά τις ατάκες των «*Ηλιθίων*» του Simon.

**ΠΗΓΗ 2** ( Βλέπε Σχεδιάγραμμα 1: Μεταγνωστικές Έννοιες)

**Για τον μαθητή. Λέξεις-κλειδιά:** έρωτας, έξοδος από το εγώ, γνώση του άλλου

**Στοιχεία ταυτότητας πηγής:** Antoine De Saint Exupery, «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*». Κεφάλαιο 21 «*Η συνάντηση με την αλεπού*».

### 1η Προτεινόμενη αφόρμηση:

Τραγούδι «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*», από το άλμπουμ «*Ο κήπος των ευχών*» (2005). Συνθέτης: Γ. Βαρσαμάκης, ερμηνεία Μάριος Φραγκούλης.

### 2η Προτεινόμενη αφόρμηση:

Τραγούδι «*Όλα σε θυμίζουν*». Σύνθεση Μανώλης Ρατσούλης. Εκτέλεση Χάρης Αλεξίου.

### Προτεινόμενη παράλληλη παρουσίαση της φράσης:

«*Η πνευματική παρουσία της βιολογικής σου απουσίας*». Παρμένη από το έργο του Jean Paul Sartre «*Οι Λέξεις*» (Les mots), βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας 1964.

Πως θα φτάσουμε στη διδασκαλία του αποσπάσματος του «*Μικρού Πρίγκιπα*»:

- Υπενθυμίζεται ότι ακολουθείται φιλοσοφικά και παιδαγωγικά το Ανθρωπιστικό Αναλυτικό σε επίπεδο Ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων.
- Ανασκοπούμε σπειροειδώς στους Άξονες Οργάνωσης των Διδακτικών Ενοτήτων 1 και 11 και ελέγχουμε τα σημεία οργάνωσης.
- Λαμβάνεται σαφώς υπόψη το επίπεδο και οι προσδοκίες των συγκεκριμένων μαθητών.
- Γνωρίζουμε πως αποσπάσματα από το έργο «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*» είναι οικεία στα παιδιά από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Εμείς, σπειροειδώς, θα δράσουμε αναγωγικά αλλά με προσοχή. Όχι εξοβελίζοντας την παιδικότητα, εδώ χρειάζεται διάκριση στο χειρισμό, αποκαθιστώντας αναγωγικά τη σημασία του απλουστευμένου κειμένου που γνώριζαν, σε αληθινό κείμενο Οντολογίας ως έχει. Μιλάμε για Τρίτη Λυκείου.
- Τονίζεται εν κατακλείδι πως πρόκειται για μια τροχιακή μελέτη συνεχείας, της οποίας σκοπός είναι η απόκτηση στάσεων ζωής και όχι η κάλυψη πληθώρας ύλης. Η πρόταση αφορά σε έξι τουλάχιστον διδακτικές περιόδους.

### Προεργασία:

Ζητείται από μαθητές να σταχυολογήσουν και να εκτυπώσουν από το διαδίκτυο πληροφορίες που να αφορούν στον φιλοσοφικό όρο: «*Υπαρξισμός*». Ανεύρεση του όρου στα Ελληνικά. Αν δεν ελεγχθεί

η σταχυολόγηση από τον διδάσκοντα, δεν θα γίνει η παρουσίαση του πληροφοριακού υλικού. Χρόνος παρουσίασης 3 λεπτά. Μας ενδιαφέρει να καταγραφούν στον πίνακα 3 λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με την οντολογία του Υπαρξισμού: «άνθρωπος, συνείδηση, ελευθερία». Διασύνδεση Υπαρξισμού με κύριους εκφραστές του. Αναμένεται πως θα γίνει αναφορά στους Jean Paul Sartre (20ος αι.) και Antoine De Saint- Exupery (1900-1944). Ο «Μικρός Πρίγκιπας» είναι ύμνος στον Εμπειρισμό και Υπαρξισμό συνάμα.

### Ανάλυση και θεολογική αναγωγή:

**1. Λέξη κλειδί, το «εγώ»:** ο πλανήτης του πρίγκιπα, ο ψυχισμός του. Όλα τα αντικείμενα υπηρετούν ίσα- ίσα τον ίδιο, σε μια κεντρομόλα περιστροφή: ο άκρατος εγωισμός. Θεολογικά, η (αντι) αλληλοπεριχώρηση του «είναι έναντι» του ίδιου του «γίνεσθαι έναντι».

Στον πλανήτη παραμένει σε αδράνεια (όσο δεν υπάρχει κίνητρο), μαζί με τα άλλα αντικείμενα και το όχημα, το διαστημόπλοιο.

**2. Διαστημόπλοιο**= η έμφυτη τάση του «κοινωνείν», η φορά, η δημιουργικότητα, φύσει στοιχείο του κατ' εικόνα. Άλλοι πλανήτες: διαδικασία ένταξης στον κοινωνικό μακρόκοσμο, μέχρι να καταλήξεις στο να βρεθείς ενώπιον της υποστατικής παρουσίας συγκεκριμένου προσώπου, να καταλαγιάσεις.

**3. Έρημος:** η ψυχική αταραξία. Πολλές φορές η αταραξία είναι χειρότερη από την πνευματική ασπερμία, αφού απουσιάζει ο προβληματισμός. Η αλεπού: το θηλυκό μέρος της ανθρώπινης ψυχής, η δημιουργικότητα, η ενόραση, η αναγωγή, το αληθινό δηλαδή απότοκο του έρωτα.

**4. Η διαδικασία της «εξημέρωσης» της αλεπούς:** διασύνδεση με τα στάδια της Ψυχολογίας του Βάθους, από το Εισαγωγικό Κείμενο του Ιωάννη του Χρυσοστόμου και την κειμενική φράση «μη μου σκοτίζεσαι, είμαι γιατρός». Ιδιαίτερη έμφαση στο ρήμα «σκοτίζεσαι» του Ιερού Χρυσοστόμου: στην περίπτωση του πρώτου κειμένου, με την εμβόλιμη εφαρμογή της Ψυχολογίας του Βάθους ως γόνιμη Πατερική τακτική, η εξημέρωση ως αποδοχή πλέον είναι απότοκο της παραδοχής της οποίας προηγήθηκε ο κατακερματισμός του «εγώ», δια του «είμαι αμαρτωλή και βρώμικη».

**5. Λέξη κλειδί «εσύ»:** Από το Εγώ στο Εσύ, σε αυτή τη διεκυστίνδα κάποιος τρίτος πρέπει να πεθάνει για να ζήσει η ανδρόγυνη σχέση (κεφάλαιο 11) : ο θάνατος του Εγώ. Και παύει πια να υπάρχει ή έστω να υποβόσκει το φοβικό στοιχείο. Στο κείμενο του Ιερού Χρυσοστόμου P.G. 52, 404A- 411B «ο λύκος δεν τολμά να πλησιάσει πια», ενώ στον «Μικρό Πρίγκιπα» η παρουσία του μεταμορφώνει τα υλικά πράγματα, και η απουσία του τα μετουσιώνει, τα αφαρτοποιεί στον χώρο και στον χρόνο: το επέκεινα.

### Επίλογος

Έχει επιχειρηθεί, εν κατακλείδι, μέσα από τη στοχευμένη συνεξέταση υλικού για τον μαθητή και το πρόσθετο υλικό για τον εκπαιδευτικό από την άλλη, η σύζευξη του διμερούς - που αποτελούσε τον a priori στόχο: 1. Η θεολογία της Γνώσης ως Εξόδου από το «εγώ», 2. Η αναγωγική υποστασιοποίηση του Έρωτα στην Ορθοδοξία ως ο θάνατος του αυτοπεριοριστικού αυτού «εγώ» σε μια τροχιακή μελέτη έξι διδακτικών περιόδων, λαμβάνοντας υπόψη τον Στόχο του Υ.Π.Π. (2014-2015) για έμφαση στην ποιοτικοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Καμία όμως αλλαγή δεν είναι από τη φύση της ανώδυνη. Η δύναμη της αλλαγής έχει τη δική της κρυφή και φανερή σαγηνευτική γοητεία: είναι αυτή που πάντοτε αποτελούσε και θα αποτελεί το αντιλεγόμενο σημείο θεολογικά, κοινωνιολογικά και εκπαιδευτικά, για όσους δεν είναι σε θέση να την προσεγγίσουν. Το κυριότερο, όμως, είναι πως για τους υπόλοιπους, αυτούς που κατέχουν, η αλλαγή είναι αυτή που αποτέλεσε και αποτελεί το ικανότερο Μέτρο Λογοδοσίας στην Ιστορία της Εκπαίδευσης.

### Βιβλιογραφία

- G.W.H.Lampe, D.D. (Ed) (1989) *A Patristic Greek Lexikon*. Oxford University Press.
- Γιανναράς, Χ. (1987) *Το Πρόσωπο και ο Έρωτας*. Αθήνα: Δόμος
- Θεοδωρίδης, Χ. (1982) *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Αθήνα: Εστία
- Κουτσελίνη, Μ. (2010) *Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του Αναλυτικού Προγράμματος*. Στον Πυργιωτάκη και

Οικονομίδη (Επιμ.) Περί Παιδείας Διάλογος, Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μάριος Μ και Αθανάσιος Π. (2009) *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Marvin Neil Simon Internet Broadway Database, American Masters@ pbs.org, Brainy Quote, Think Exist, Answers.com

Sartre J.P. (2007) *Το Είναι και το Μηδέν*. Μετάφραση Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Παπαζήσης

### **Πηγές Πατερικών αποσπασμάτων που έχουν χρησιμοποιηθεί**

Βασιλείου του Μεγάλου «Οι γυναίκες που με το πρόσχημα της ευσέβειας αρνούνται τη συζυγική σχέση». Εις Ματθαίον ομιλία ΠΣΤ', 4, ΕΠΕ 12, 312-MG 58, 768

Γρηγορίου Ναζιανζηνού: «*Η Ενανθρώπιση του Θεού*» P.G.36, 312-31

Γρηγορίου του Παλαμά «*Προς Ξένην*» P.G.150,1069C

Ιωάννη Χρυσοστόμου: «*Η εορτή των Χριστουγέννων*» P.G.36, 633-636

# Η πολιτειακή κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την Κύπρο



Παναγιώτης Ντουρής<sup>1</sup>, Μ Α.

Στο άρθρο καταγράφεται η κοινωνική θέση της Θρησκείας στον σύγχρονο μετανεωτερικό κόσμο και οι πολιτικές που υιοθετούν πολλά κράτη με χριστιανική παράδοση, για να ρυθμίσουν τη θεσμική τους σχέση με τη θρησκεία της πλειοψηφίας των πολιτών τους. Ακολουθώντας, παρατίθεται η νομική κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και αναπτύσσεται το ιστορικό και νομικό πλαίσιο της πολιτειακής κατοχύρωσης της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Λέξεις-κλειδιά: θρησκευτική εκπαίδευση, μάθημα Θρησκευτικών, Ευρώπη, Κύπρος.

## Θρησκεία και θρησκευτική εκπαίδευση στη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή

Το ζήτημα των σχέσεων Κράτους - Εκκλησίας και του ρόλου της Θρησκείας στην κοινωνία και την εκπαίδευση άνοιξε μια νέα συζήτηση στις σύγχρονες κοινωνίες, κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Υπάρχει, πλέον, αδιαμφισβήτητη μαρτυρία ότι η Θρησκεία επανέρχεται στο κοινωνικό προσκήνιο, αποκτώντας αυξανόμενη πολιτισμική και πολιτική σημασία (Κοκοσαλάκης, 2002; Λίποβατς, 2007). Η θεωρία που προέβλεπε τη δημιουργία ενός νεωτερικού μοντέρνου κόσμου, στον οποίο η Θρησκεία θα απασχολεί μόνο τους ιστορικούς, έχει δεχθεί μεγάλη κριτική και έχει, ουσιαστικά, εγκαταλειφθεί. Ο ίδιος ο Harvey Cox (στο Βασιλειάδης, 2002), ο οποίος το 1965 στο δημοφιλέστερο στο είδος του βιβλίο «*The Secular City*» είχε προαναγγείλει την κατάρρευση των θρησκειών και την εκκοσμίκευση της κοινωνίας, ομολογεί, δεκαετίες μετά, την απροσδόκητη παλινόρθωση της Θρησκείας σε παγκόσμια κλίμακα και την επίδρασή της στην κοινωνία και την πολιτική.

Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την εξέλιξη ποικίλουν. Ο κυριότερος είναι η αποτυχία του αυστηρού ορθολογισμού του Διαφωτισμού να αντικαταστήσει την ηθική της Θρησκείας με μια ηθική που θα πήγαζε από τον ορθό λόγο ή τους φυσικούς νόμους και θα μπορούσε να διέπει τη ζωή και τις σχέσεις των ανθρώπων (Κοκοσαλάκης, 2002). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, η αδυναμία του αυτονομημένου από τη θρησκεία ανθρώπου να δώσει λύσεις στα ηθικά και κοινωνικά ζητήματα, δημιουργώντας έναν καλύτερο κόσμο. Ένας δεύτερος λόγος, σύμφωνα πάντοτε με τον Κοκοσαλάκη (2002), ήταν η αναθεώρηση του φυσιοκρατικού μοντέλου αντίληψης του κόσμου, που οδήγησε στην άμβλυνση της σύγκρουσης μεταξύ Επιστήμης και Θρησκείας. Έγινε, δηλαδή, αντιληπτό ότι η Επιστήμη, μπορεί να παρατηρούσε τη λειτουργία του κόσμου, αλλά αδυνατούσε να συλλάβει τη δημιουργία του και να αναιρέσει τις οντολογικές καταβολές της Θρησκείας.

<sup>1</sup>Ο Παναγιώτης Ντουρής είναι Λειτουργός Γραφείου Αναλυτικών Προγραμμάτων

Αυτές οι νέες πολιτισμικές πραγματικότητες μαζί με τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και των μεγάλων μεταναστευτικών μετακινήσεων καλλιεργούν έναν πολιτισμικό διάλογο, που εισάγει μια ευρύτερη αντίληψη στους τρόπους προσέγγισης της αλήθειας. Πλέον, σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του ανθρώπου υπάρχει μια έξοδος από τον εαυτό του και μια συνεχής αναζήτηση της αλήθειας και του νοήματος της ζωής μέσα από κάθε πολιτισμικό φαινόμενο και ιδιαίτερα μέσα από τη Θρησκεία. Η αγωνία του σύγχρονου ανθρώπου για έναν καλύτερο κόσμο επαναφέρει τη Θρησκεία στο κοινωνικό προσκήνιο και αναθέτει στα σύγχρονα κράτη την ευθύνη του επανακαθορισμού της σχέσης τους με αυτή.

Η επιστροφή της Θρησκείας στον δημόσιο βίο των σύγχρονων κρατών αποτυπώνεται και στις πολιτικές που αυτά υιοθετούν και στις ειδικές νομολογίες που ψηφίζουν, για να προστατεύσουν την επικρατούσα θρησκεία στην επικράτειά τους. Τις νομολογίες αυτές μελέτησε ο Fox (2012), ο οποίος σε έρευνά του αναλύει δεδομένα από το Religion and State Round 2 dataset, τα οποία αφορούν στη θρησκευτική πολιτική που ακολουθούν 27 χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Ωκεανίας<sup>2</sup>. Σύμφωνα με την έρευνα, οι νομολογίες θρησκευτικών διακρίσεων έχουν αυξηθεί από το 1990 μέχρι το 2008, αποκαλύπτοντας τη θέληση των κυβερνήσεων να καταστήσουν προνομιακή τη θρησκεία της πλειοψηφίας, προσδίδοντας της θεσμικό πολιτισμικό ρόλο στον δημόσιο βίο. Τα νέα νομοθετήματα θέτουν περιορισμούς στις παραθρησκευτικές ομάδες (σέκτες), στη θρησκευτική ενδυμασία, στα θρησκευτικά σύμβολα και στην οικοδόμηση χώρων λατρείας, ενώ άλλα σχετικά νομοθετήματα καταδεικνύουν την πρόνοια με την οποία περιβάλλουν τα κράτη την επικρατούσα θρησκεία: 24 κράτη έχουν θρησκευτική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία τους, 18 επιχορηγούν τα ιδιωτικά θρησκευτικά σχολεία, 11 μαζεύουν φόρους εκ μέρους θρησκευτικών οργανισμών και 12 παρέχουν μισθούς ή άλλες χορηγίες στους κληρικούς.

Οι πολιτικές αυτών των κρατών αποδεικνύουν, σύμφωνα με τον Fox, μια ενεργό στήριξη της επικρατούσας θρησκείας και είναι ενδείξεις ότι οι δυτικές κοινωνίες δεν έχουν εκκοσμικευτεί στον βαθμό που κάποιοι υποστηρίζουν. Μια ερμηνεία που παραθέτει ο ερευνητής είναι ότι οι κυβερνήσεις στηρίζουν τις επικρατούσες θρησκείες ως αντιστάθμισμα για τη μειωμένη θρησκευτικότητα που καταγράφεται στις χώρες αυτές, κατά τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά στις ευρωπαϊκές χώρες, είναι πράγματι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ενώ οι Ευρωπαίοι έχουν χαλαρώσει τους δεσμούς με την παραδοσιακή χριστιανική

θρησκεία και ολοένα και λιγότεροι συμμετέχουν στις θρησκευτικές τελετές (William et al., 2009), ταυτόχρονα απαιτούν τη διατήρηση του πολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών τους, που εδράζεται στον Χριστιανισμό. Μια δεύτερη ερμηνεία εκλαμβάνει την επαναφορά της Θρησκείας στον δημόσιο βίο ως αντίδραση στην επιρροή που άρχισε να έχει το Ισλάμ στην Ευρώπη στα τέλη του 20ού αιώνα, αλλά και στην τρομοκρατική δράση του ριζοσπαστικού Ισλάμ στις αρχές του 21ου αιώνα. Η τελευταία άποψη ενισχύεται και από τον Gates (2006), ο οποίος αναφέρει ότι μέχρι και την 11η Σεπτεμβρίου 2001, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν ασχολείτο με το αντικείμενο της Θρησκείας στα εκπαιδευτικά της προγράμματα αλλά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σε κάθε συζήτηση για την πολιτότητα γινόταν καθολική χρήση των όρων «αξίες» ή «απόψεις» και ελάχιστη του όρου «πιστεύω», που σχετίζεται με τη Θρησκεία. Αυτή η πολιτική άλλαξε μετά την επέλαση του ριζοσπαστικού Ισλάμ, γιατί η Ευρωπαϊκή Ένωση κατανόησε την ανάγκη για θρησκευτικό εγγραμματισμό των νέων πολιτών της.

Η ενίσχυση της κοινωνικής θέσης της επικρατούσας θρησκείας στις σύγχρονες δημοκρατίες επηρεάζει άμεσα και την αντίληψη για τη θέση της θρησκευτικής παιδείας στη Δημόσια Εκπαίδευση. Στη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή, τα ευρωπαϊκά κράτη θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή της θρησκευτικής παιδείας στη μόρφωση των νέων πολιτών τους και την αξιοποίησή της στην επίτευξη, όχι μόνο παιδαγωγικών αλλά και πολιτικών στόχων, όπως αυτών της ανεκτικότητας και της κοινωνικής συνοχής.

## **Η πολιτειακή κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη**

Η κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη εδράζεται στις αρχές της δημιουργίας της. Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (1950), με το Άρθρο 9, διασφαλίζει την ατομική ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, αλλά και τη συλλογική δυνατότητα εκδήλωσης της θρησκείας δημόσια, μέσω της λατρείας ή της παιδείας. Η μορφή της Δημόσιας Εκπαίδευσης, που κάθε κράτος οφείλει να προσφέρει στους πολίτες του, συνδέεται άμεσα με τη θρησκεία των γονιών των μαθητών. Στο Άρθρο 2 του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (1952), αναφέρεται ότι:

*Παν Κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων υπ' αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαιδύσεως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίζουν την μόρφωσιν και εκπαιδευσιν ταύτην, συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις*

Αυτή η νομολογία νομιμοποιεί το κράτος να καθορίζει τη σχέση του με την επικρατούσα θρησκεία και να την εντάσσει, ως αγωγή, στη Δημόσια Εκπαίδευσή του.

Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και ερμηνεία της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.) έχει το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Ε.Δ.Α.Δ.), το οποίο εκδικάζει προσφυγές πολιτών κατά παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που διαπράχθηκαν από κράτη-μέλη. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει λάβει κρίσιμες αποφάσεις για ζητήματα Θρησκείας και θρησκευτικής εκπαίδευσης, οι οποίες, μάλιστα, είναι δεσμευτικές για τα κράτη, γι' αυτό και επηρεάζουν καταλυτικά το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Στις καθοριστικότερες αποφάσεις των τελευταίων ετών, το Ε.Δ.Α.Δ. αναγνώρισε τον Χριστιανισμό ως μέρος της εθνικής ιστορίας των ευρωπαϊκών κρατών και αποφάνθηκε ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών της δημόσιας θρησκευτικής εκπαίδευσης εμπίπτει στο περιθώριο εκτίμησης κάθε κράτους (Folgero and Others v. Norway, 464, 29/06/2007 και Grzelak v. Poland, 104, 22/11/2010). Κατά παρόμοιο τρόπο επιχειρηματολόγησε το Ε.Δ.Α.Δ. και για τη γνωστή υπόθεση Lautsi and Others v. Italy (30814/06, 2011), όπου οι ενάγοντες το ιταλικό κράτος διαμαρτυρήθηκαν για την παρουσία του Εσταυρωμένου στις αίθουσες των δημόσιων σχολείων. Το Ε.Δ.Α.Δ. δήλωσε ότι δεν θεωρεί κατήχηση εκ μέρους του κράτους την έκθεση του συμβόλου του Εσταυρωμένου σε σχολική αίθουσα, συνέδεσε την παρουσία του Εσταυρωμένου με την ιταλική εκπαιδευτική παράδοση και εκχώρησε την απόφαση για την ανάρτησή του στο περιθώριο εκτίμησης της Ιταλίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχει ομοφωνία στην Ευρώπη για την παρουσία θρησκευτικών συμβόλων στα δημόσια σχολεία. Με αυτή του την απόφαση, το Ε.Δ.Α.Δ. ξεκαθάρισε ότι το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης κατοχυρώνεται θεσμικά στην Ευρώπη ως ιδιαίτερο στοιχείο πολιτισμού κάθε χώρας και ζήτημα του οποίου η ρύθμιση εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια και εκτίμηση κάθε κράτους.

## **Η πολιτειακή κατοχύρωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο**

Η πολιτειακή κατοχύρωση του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου θεωρείται σήμερα δεδομένη, λόγω της χριστιανικής πολιτισμικής παράδοσης του λαού της. Η καθοριστική συμβολή της τοπικής Εκκλησίας στην επιβίωση του ελληνισμού στο νησί και η ενεργός συμμετοχή της στην απελευθέρωση της Κύπρου, το 1960, της εξασφάλισαν τη λαϊκή και θεσμική επικύρωση. Αυτό είχε ως άμεση συνέπεια τη νομική σύνδεση της Εκκλησίας της Κύπρου με το νεοσύστατο κυπριακό κράτος και την ένταξη του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση.

Οι ιστορικές σχέσεις της Εκκλησίας της Κύπρου με τους χριστιανούς του νησιού σφυρηλατήθηκαν διά μέσου των αιώνων της υποδούλωσης στους ξένους κατακτητές και εδραιώθηκαν περαιτέρω στην περίοδο της Τουρκοκρατίας, όπου ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου αναγνωριζόταν από τον Σουλτάνο ως ο ανώτατος πολιτικός ηγέτης - εθνάρχης των Ελληνοκυπρίων. Αυτές οι σχέσεις σφραγίστηκαν, πνευματικά και πολιτικά, με τις μαζικές εκτελέσεις εκκλησιαστικών ιεραρχών και προκρίτων της Κύπρου και τον απαγχονισμό του Αρχιεπισκόπου Κυπριανού στην πλατεία του Σεραγίου, στις 9 Ιουλίου του 1821.

Κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, η Εκκλησία της Κύπρου πρωτοστατούσε στην ίδρυση και τη λειτουργία σχολείων στις πόλεις και τα χωριά και πολλοί ιερείς δίδασκαν στα ιδιωτικά σχολεία (Μαραθεύτης, 1992). Το εκπαιδευτικό ιδεώδες που καλλιεργήθηκε σε αυτά τα σχολεία ήταν η ανάπτυξη της ελληνικότητας και της θρησκευτικότητας των νέων. Γι' αυτό και το μάθημα των Θρησκευτικών διδασκόταν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ήταν το πρώτο στη σειρά του επίσημου καταλόγου των μαθημάτων στα ενδεικτικά των μαθητών (Περσιάνης, 1994).

Αργότερα, κατά την Αγγλοκρατία, παρόλο που η επιρροή της Εκκλησίας πάνω στα σχολεία μειωνόταν συνεχώς, το μάθημα των Θρησκευτικών παρέμεινε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η εκπαίδευση, γενικότερα, συνυφάνθηκε ποικιλοτρόπως με τη Θρησκεία (Μαραθεύτης, 1992; Περσιάνης, 1991). Η Εκκλησία, χρησιμοποιώντας και την εκπαίδευση, συνέχισε να εκφράζει ιδεολογικοπολιτικά τους Έλληνες της Κύπρου και να ασκεί εθναρχικό ρόλο, με αποκορύφωμα τη διοργάνωση του απελευθερωτικού αγώνα 1955-59, που είχε ως κατάληξη την ανε-

ξάρτητη Κυπριακή Δημοκρατία. Το Σύνταγμα του νεοϊδρυθέντος κράτους διαχώρισε εθνικά τους Κυπρίους σε δύο κοινότητες, την ελληνοκυπριακή και την τουρκοκυπριακή και προνόησε την εγκαθίδρυση δύο ξεχωριστών Κοινοτικών Συνελεύσεων, την Ελληνική και την Τουρκική. Οι Κοινοτικές Συνελεύσεις απέκτησαν δικαιοδοσία σε θέματα θρησκευτικά, εκπαιδευτικά, μορφωτικά και διδακτικά, χρηματοδοτούνταν από την Κυβέρνηση και είχαν, σύμφωνα με το Σύνταγμα, το δικαίωμα να φορολογήσουν τα μέλη τους (Κουτσελίνη, 1997).

Μετά τις βίαιες ταραχές του 1963 και την έκρυθμη κατάσταση που ακολούθησε, διαλύθηκε, το 1965, η Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση και η Κυβέρνηση ίδρυσε το Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο μεταβίβασε όλες τις διοικητικές λειτουργίες της (Νόμος 12 του 1965). Έκτοτε, το Υπουργείο Παιδείας, με βάση το δικαίωμα της ανάγκης, είναι επιφορτισμένο με την ευθύνη για όλα τα εκπαιδευτικά, πολιτιστικά και διδακτικά ζητήματα της ελληνοκυπριακής κοινότητας (Πολυδώρου, 1995).

Το Κυπριακό Σύνταγμα του 1960 και οι ιστορικές εξελίξεις που ακολούθησαν, καθιστούν την Κυπριακή Δημοκρατία διάδοχο φορέα της Ελληνικής Συνέλευσης και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θεσμικά υπεύθυνο για την ελληνική παιδεία των πολιτών της. Επιπρόσθετα, τα Άρθρα 18 και 20 του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας κατοχυρώνουν το δικαίωμα των γονιών να διασφαλίζουν για τα παιδιά τους εκπαίδευση, που να συνάδει προς τις δικές τους θρησκευτικές πεποιθήσεις. Συνεπώς, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δεσμεύεται από τον Νόμο 12 του 1965 και από τα Άρθρα 18 και 20 του Συντάγματος να προσφέρει θρησκευτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις της πλειοψηφίας των Ελληνοκυπρίων. Αυτές οι πεποιθήσεις πηγάζουν από την Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία και αποτυπώνονται σε αρκετές κοινωνιολογικές έρευνες, όπως των Yesilada et al. (2009), στην οποία το 91% των Ελληνοκυπρίων δήλωσε ότι ο Θεός είναι πολύ σημαντικός στην καθημερινή τους ζωή, και του Κέντρου Ερευνών του Cyprus College (2007), στην οποία το 78% των Ελληνοκυπρίων θα περιέγραφε τον εαυτό του ως θρήσκο, το 68% δήλωσε ότι διαφωνεί με την κατάργηση της υποχρεωτικής προσευχής στο σχολείο και το 63% δήλωσε ότι η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία είναι η ανώτερη όλων των θρησκειών.

## Επίλογος

Από τα όσα έχουν αναπτυχθεί, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ένταξη της θρησκευτικής παιδείας στη Δημόσια Εκπαίδευση πηγάζει από τη χριστιανική πολιτισμική παράδοση και ιστορία του λαού της Κύπρου, στηρίζεται πάνω στα πραγματικά δεδομένα των θρησκευτικών πεποιθήσεων των πολιτών της Κυπριακής Δημοκρατίας και ακολουθεί πιστά τους όρους του Κυπριακού Συντάγματος και της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών. Επιπλέον, εφόσον το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης κατοχυρώνεται θεσμικά στην Ευρώπη και από το Ε.Δ.Α.Δ., ως ιδιαίτερο στοιχείο πολιτισμού κάθε χώρας, ορθά το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εντάσσει το μάθημα των Θρησκευτικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δημόσιας Εκπαίδευσης, με χαρακτήρα που διασφαλίζει την οικείωση των μαθητών με την ορθόδοξη χριστιανική πίστη.

## Βιβλιογραφία

- Βασιλειάδης, Π. (2002) *Μετανεωτερικότητα και εκκλησία: Η πρόκληση της Ορθοδοξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας.
- Fox, J. (2012) The Last Bastion of Secularism? Government Religion Policy in Western Democracies, 1990 to 2008, *Journal of Contemporary European Studies* 20(2), 161-180.
- Gates, E. B. (2006) Religion as cuckoo or crucible: Beliefs and believing as vital for citizenship and citizenship education, *Journal of Moral Education* 35 (4), 571-594.
- Κέντρο Ερευνών Cyprus College, (2007). *Οι απόψεις και αντιλήψεις των Ελληνοκυπρίων, έναντι των ατόμων με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις που διαμένουν στην Κύπρο*. Ανάθεση Γραφείου Επιτρόπου Διοικήσεως. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.no-discrimination.ombudsman.gov.cy/sites/default/files/ereyna-sxetika-mediaforetikis-thriskeytikis-pepoithiseis.pdf> (ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2013)
- Κοκοσαλάκης, Ν. (2002) Παραδοσιακή θρησκεία και κοινωνία στην ύστερη νεωτερικότητα. Στο Θ. Λίποβατς, Ν. Δεμερτζής και Β. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα* (σσ. 59 - 62). Αθήνα: Κριτική.



- Κουσελίνη, Μ. (1997) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική και το Μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Κύπρο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λίποβατς, Θ. (2002) Πολιτική θεολογία και νεωτερικότητα. Στο Θ. Λίποβατς, Ν. Δεμερτζής και Β. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα* (σσ. 117 - 141). Αθήνα: Κριτική.
- Μαραθεύτης, Μ. (1992) Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Σταθμοί και θέματα. Λευκωσία.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1948) *Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk> (ανακτήθηκε στις 8 Δεκεμβρίου 2012)
- Περσιάνης, Π. (1991) *Μελέτες και Δοκίμια για την Εκπαίδευση της Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Περσιάνης, Π. (1994) *Πτυχές της Εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το τέλος του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Πολυδώρου, Α. (1995) *Η Ανάπτυξη της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο 1830-1994*. Λευκωσία.
- Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο ΕΣΔΑ (1952) *Εισ σύμβασιν περί προασπίσεως των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.nis.gr/npimages/docs/ESDA2.pdf> (ανακτήθηκε στις 7 Μαΐου 2013)
- Συμβούλιο της Ευρώπης (1950) *Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.nis.gr/npimages/docs/ESDA.pdf> (ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2013)
- The European Court of Human Rights, Grand Chamber. *Case of Folgerø and Others v. Norway* (Application no. 15472/02). Press release issued by the Registrar (464, 2007). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1158831&Site=COE> (ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 2013)
- The European Court of Human Rights, Strasbourg. *Case of Grzelak v. Poland* (Application no. 7710/02). Judgment 22/11/2011. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-99384#%7B%22itemid%3A%5B%5C%22%3A%5C%22%5D%7D> (ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 2013)
- The European Court of Human Rights, Strasbourg. *Case of Lautsi and Others v. Italy* (Application no. 30814/06). Judgment 18/03/2011. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-104040#%7B%22itemid%3A%5B%5C%22%3A%5C%22%5D%7D> (ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 2013)
- Yesilada, B., Noordijk, P. & Webster, C. (2009) Religiosity and Social Values of the Cypriots. *Social Compass*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://sc.sagepub.com/cont/56/1/15> (ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2012)
- Williams, E., Francis, J. L. and Village, A. (2009) Changing patterns of religious affiliation, church attendance and marriage across five areas of Europe since the early 1980s: trends and associations, *Journal of Beliefs and Values* 30 (2), 173-182.

# Δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

## Προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης 2013-14: Το παράδειγμα ενός διαθεματικού - διατμηματικού σεμιναρίου



Ανδρεανή Μπάιτελμαν<sup>1</sup>, Msc., M.Ed.

### Εισαγωγή

Μια από τις σημαντικές δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου που έχουν σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική) είναι το πρόγραμμα Προαιρετικών Σεμιναρίων. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στη συνεχή και προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει θέματα Γενικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας, θέματα Ειδικής Διδακτικής εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων και θέματα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Εκπαιδευτικής Έρευνας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Στα σεμινάρια αυτά δίνεται έμφαση στη σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή στις σχολικές μονάδες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013).

Τα προαιρετικά σεμινάρια ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες ως ακολούθως:

- Σεμινάρια Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Σεμινάρια Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης
- Σεμινάρια Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- Διατμηματικά Σεμινάρια.

Τα θέματα των σεμιναρίων συνάδουν με τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία και προκύπτουν μέσα από διαδικασία διερεύνησης αναγκών, την οποία εφαρμόζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και από τις προτάσεις που κατατίθενται από τις Διευθύνσεις των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013).

Στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος προαιρετικών σεμιναρίων, που προσφέρθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, μεταξύ άλλων σεμιναρίων, διεξήχθη και το προαιρετικό σεμινάριο (ΓΨ06.021) με τίτλο: *Η κρυφή γοητεία της επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία και τον πολιτισμό*. Το σεμινάριο αυτό ήταν διαθεματικό και διατμηματικό, πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στη Λευκωσία, διεξήχθη μεταξύ Νοεμβρίου 2013 και Ιανουαρίου 2014, ήταν διάρκειας 15 διδακτικών περιόδων και σε αυτό έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική και Μέση εκπαίδευση. Ο σκοπός του σεμιναρίου ήταν διπλός: (α) Η προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη διδακτικού υλικού που να στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με τη Φύση της Επιστήμης. (β) Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές διδακτικές

<sup>1</sup>Η Ανδρεανή Μπάιτελμαν είναι Λειτουργός Αναλυτικών Προγραμμάτων

προσεγγίσεις, καθώς και ο κριτικός αναστοχασμός για την εκπαιδευτική πρακτική, με έμφαση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε δημιουργούς και συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού.

**Προαιρετικό σεμινάριο: Η κρυφή γοητεία της επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία και τον πολιτισμό**

Η βασική ιδέα για τη διεξαγωγή του διαθεματικού - διατημηματικού προαιρετικού σεμιναρίου, με τίτλο *Η κρυφή γοητεία της επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία και τον πολιτισμό*, προέκυψε μέσα από μια γόνιμη και ενδιαφέρουσα συνεργασία μεταξύ της συγγραφέως του άρθρου και πανεπιστημιακών του Τμήματος Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Santiago de Compostela της Ισπανίας, στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus. Συγκεκριμένα, τον Απρίλιο του 2013, στο πλαίσιο του Προγράμματος *Δια Βίου Μάθησης ERASMUS - Κινητικότητα Διδακτικού Προσωπικού* (Erasmus/ Staff Mobility - Teaching Assignment), η συγγραφέας του άρθρου προσκλήθηκε από το Πανεπιστήμιο Santiago de Compostela της Ισπανίας για διδασκαλία θεμάτων που αφορούσαν στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο πλαίσιο των δράσεων της στο συγκεκριμένο ισπανικό πανεπιστήμιο, συμμετείχε και σε διάφορες ομάδες εργασίας, καθώς και σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα του πανεπιστημίου. Μια σημαντική προτεραιότητα των διαφόρων δράσεων του Πανεπιστημίου Santiago de Compostela ήταν η προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού των πολιτών και η ανάδειξη της επιστήμης ως ανθρώπινου πολιτισμικού αγαθού. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η συγγραφέας είχε την ευκαιρία να ανταλλάξει απόψεις και ιδέες για διδακτικές προτάσεις και προσεγγίσεις που αφορούν στη σχέση της επιστήμης και του πολιτισμού, στην αξιοποίηση της ιστορίας των επιστημών, της μυθολογίας και της τέχνης στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, καθώς και στην αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε περιοχής για την προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για την κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης και για την καλύτερη κατανόηση της συνεισφοράς της επιστήμης στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Επιπρόσθετα, συζητήθηκαν διδακτικές προτάσεις που αφορούσαν στη διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης της επιστημονικής γνώσης στην κοινωνία.

Με βάση την πλούσια αυτή ανταλλαγή απόψεων με πανεπιστημιακούς του Πανεπιστημίου Santiago de

Compostela, για θέματα επιστημολογίας που σχετίζονται με τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, και με βάση τη διαπίστωση διαφόρων ερευνητών ότι η εξοικείωση των μαθητών με τη Φύση της Επιστήμης αποτελεί μια πρωταρχική διδακτική - μαθησιακή επιδίωξη των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών προηγμένων χωρών (Bell, 2004; Lederman, 2004; McComas, 2000) συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου (Μπάιτελμαν, 2007; Μπάιτελμαν, 2013, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), προτάθηκε το εν λόγω προαιρετικό σεμινάριο. Στο σεμινάριο έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων της Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί Φιλολογικών μαθημάτων, Χημείας, Φυσικής, Βιολογίας, Αγγλικών και Φυσικής Αγωγής της Μέσης Εκπαίδευσης. Επιπλέον, συνεργάστηκαν και μαθητές Γυμνασίου για την εφαρμογή διαφόρων διδακτικών προτάσεων, οι οποίες προτάθηκαν στο σεμινάριο. Για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του σεμιναρίου και την επίτευξη ενός δημιουργικού και δυναμικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία και αξιοποιήθηκαν βιωματικές ασκήσεις και τεχνικές διαλόγου, καθώς και ανοιχτές διαδικασίες αναστοχασμού και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης.

Το σεμινάριο περιλάμβανε παρουσιάσεις που αφορούσαν στη Φύση της Επιστήμης, στον τρόπο που αναπτύσσεται και εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση, στον ρόλο των Φυσικών Επιστημών για την ανάπτυξη άλλων επιστημών, στη σχέση της επιστήμης με τη μυθολογία και τον πολιτισμό, καθώς και σε διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης, της μυθολογίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς μας στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση, με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου. Βασικός στόχος των διαφόρων παρουσιάσεων ήταν η αναπλαισίωση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και η ένταξή τους σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο πρότειναν οι ίδιοι διδακτικές προτάσεις με βάση διαφόρους μύθους και, επιπλέον, ανέπτυξαν ένα διαθεματικό project με τίτλο *Αναζητώντας τα ίχνη της θεάς Αφροδίτης: μια συνάντηση της επιστήμης με τη μυθολογία*, προτείνοντας διάφορους τρόπους αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς της Κύπρου που αφορά στη γέννηση και τη λατρεία της θεάς Αφροδίτης, στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Επιπρόσθετα, πρότειναν τρόπους αξιοποίησης των Φυσικών Επιστημών για τη

στήριξη άλλων επιστημών, όπως της Αρχαιολογίας, της Εθνολογίας κ.λπ.

Ειδικότερα, όσον αφορά στην αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, συζητήθηκαν διάφοροι τρόποι και παραδείγματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν για την προώθηση της Φύσης της Επιστήμης στο σχολείο και ειδικότερα για την κατανόηση της επιστήμης ως κοινωνικό φαινόμενο (Abd-El-Khalick, & Lederman, 2000; Matthews, 1994). Μερικά παραδείγματα που συζητήθηκαν στο σεμινάριο με βάση την ιστορία της επιστήμης και μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης είναι τα ακόλουθα:

- Ο Μεσαίωνας δεν υπήρξε η σκοτεινή περίοδος στην επιστήμη όπως συχνά διδάσκεται. Αντίθετα, κατά τον Μεσαίωνα υπήρξε ανάκτηση της αρχαιοελληνικής επιστημονικής γνώσης - αρχικά μέσω αραβικών μεταφράσεων -, ίδρυση των πρώτων πανεπιστημίων, κριτική στο αριστοτελικό κοσμοείδωλο που επικρατούσε μέχρι τότε, επεξεργασία νέων θεωριών για την κίνηση κ.λπ.
- Η παρακμή του μεσαιωνικού αριστοτελικού κοσμοείδωλου δεν ήταν μια απλή διόρθωση λαθών που έγιναν εκ μέρους του Αριστοτέλη, αλλά το αποτέλεσμα κοσμογονικών κοινωνικών και ιδεολογικών αλλαγών που επήλθαν την εποχή εκείνη. Οι ανακαλύψεις νέων ηπείρων, οι αλλαγές στο συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ εκκλησιαστικής και κοσμικής εξουσίας, οι θρησκευτικοί πόλεμοι που έλαβαν χώρα, οι μεγάλες πόλεις που αναπτύχθηκαν, οι τεχνολογικές καινοτομίες που υπήρξαν, αποτελούν μόνον μερικά παραδείγματα τέτοιων αλλαγών που συνέβαλαν στην παρακμή του μεσαιωνικού - αριστοτελικού κοσμοείδωλου.
- Υπάρχουν διάφορες πεποιθήσεις σχετικές με την ανάπτυξη της επιστήμης, οι οποίες αποτελούν μέρος της μυθολογίας για τη Φύση της Επιστήμης και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Τέτοιοι μύθοι είναι για παράδειγμα το Εύρηκα που φώναζε ο Αρχιμήδης στους δρόμους των Συρακουσών, η φράση του Γαλιλαίου και όμως (η γη) κινείται, η πτώση του μήλου του Νεύτωνα σε σχέση με τη διατύπωση του νόμου της βαρύτητας, κ.λπ.
- Η αλχημεία, η μαγεία, τα ερμητικά κείμενα και η αστρολογία δεν υπήρξαν απλά μυστικιστικές και ανορθολογικές ενασχολήσεις που εμπόδισαν για αιώνες την ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης, αλλά είχαν και ευεργετικές επιπτώσεις

στα διάφορα ρεύματα σκέψης και πρακτικής που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των εξελίξεων του 16ου και 17ου αιώνα μ.Χ.

Στο πλαίσιο του σεμιναρίου, με βάση τα διάφορα παραδείγματα της ιστορίας της επιστήμης, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι, αξιοποιώντας την ιστορία της επιστήμης, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα το ότι οι φυσικές επιστήμες διαμορφώνουν τον πολιτισμό, και ότι, παράλληλα, διαμορφώνονται από αυτόν. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι επιστημονικές γνώσεις σε έναν σημαντικό βαθμό καθορίζονται πολιτισμικά και αντανακλούν τις κοινωνικές δομές, τις θρησκευτικές, πολιτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι φυσικές επιστήμες εξελίσσονται. Μια σημαντική διαπίστωση που προέκυψε μέσα από τη συζήτηση των συμμετεχόντων στο σεμινάριο είναι, επίσης, ότι η ιστορία των φυσικών επιστημών μπορεί να συνεισφέρει στη διάλυση του διαχωρισμού, που τεχνητά είχε δημιουργηθεί στο παρελθόν, ανάμεσα στις ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες. Επιπρόσθετα, μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι η προσέγγιση των Φυσικών Επιστημών μέσα από ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο προσφέρει κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές για να ασχοληθούν περισσότερο με τις φυσικές επιστήμες, διότι δίνει στην επιστήμη ένα πιο ανθρώπινο και οικείο πρόσωπο.

Όσον αφορά στην αξιοποίηση της μυθολογίας στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, στο σεμινάριο παρουσιάστηκαν διάφοροι μύθοι, όπως μύθοι του Αισώπου και μύθοι της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, και συζητήθηκαν τρόποι αξιοποίησής τους στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την κατανόηση του μύθου ως ένα ισχυρό διδακτικό πλαίσιο για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Fernando-Cano et al., 2012). Στο πλαίσιο της συζήτησης για τη σχέση του μύθου και της επιστήμης, διαπιστώθηκε ότι η μυθολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την έμφυτη περιέργεια του ανθρώπου για ερμηνεία των φυσικών φαινομένων που τον περιβάλλουν, η επιστήμη ασχολείται με θέματα που έχουν εξάψει την περιέργεια του ανθρώπου από την αρχαιότητα, η επιστήμη ζυμώθηκε μέσα από διάφορες πρωταρχικές αντιλήψεις των ανθρώπων για τον φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει, και το ότι οι μύθοι αποτελούν πρόκληση για την επιστήμη. Επίσης, τονίστηκε η ανάγκη να αντιληφθούν οι μαθητές ότι ο μύθος χρησιμοποιεί τη φαντασία για να ερμηνεύσει τον κόσμο, ενώ η επιστήμη ακολουθεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, με βάση εμπειρικά δεδομένα

και στοχεύει στην ανάπτυξη έγκυρης και αξιόπιστης γνώσης. Διάφοροι μύθοι που συζητήθηκαν στο πλαίσιο του σεμιναρίου και συνδέθηκαν με τη μελέτη διαφόρων φυσικών φαινομένων που διδάσκονται στο σχολείο, είναι οι εξής:

- Ο μύθος του Αισώπου «το μυρμήγκι και το περιστέρι»,
- Ο μύθος της Δήμητρας και της Περσεφόνης,
- Ο μύθος του Σίσυφου,
- Ο μύθος του Προμηθέα,
- Ο μύθος του Εγκέλαδου,
- Ο μύθος της Αργοναυτικής εκστρατείας και
- Ο μύθος του ασκού του Αιόλου.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στο σεμινάριο

εργάστηκαν σε ομάδες για τη μελέτη των διαφόρων μύθων, καθώς και για την ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων για την αξιοποίησή τους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα ανάλαβε να μελετήσει έναν διαφορετικό μύθο, ανάλογα με την ειδικότητα και τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών της κάθε ομάδας. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στο σεμινάριο για τη μελέτη των πιο πάνω μύθων. Το παράδειγμα που δίνεται αφορά στην αξιοποίηση του μύθου του Αισώπου *Το μυρμήγκι και το περιστέρι* στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζονται παραδείγματα διδακτικών προτάσεων που προτάθηκαν από εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης.

**ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΚΥΠΡΟΥ  
ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ: 2013-2014**

**ΓΨ06.021 – 2014: Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: μια συνάντηση με τη Μυθολογία και τον Πολιτισμό  
Το ΜΥΡΜΗΓΚΙ και το ΠΕΡΙΣΤΕΡΙ**



*«Ένα μυρμήγκι κινδύνεψε να πνιγεί, καθώς στην προσπάθειά του να πιεί νερό γλίστρησε και έπεσε στα ορμητικά νερά ενός ποταμού. Ένα περιστέρι του έριξε ένα φύλλο, το οποίο επέπλευσε. Το μυρμήγκι πάνω στο φύλλο κατάφερε να σωθεί.*

*Μετά από λίγο καιρό, το μυρμήγκι ανταπέδωσε την καλή πράξη του περιστεριού, όταν εκείνο κινδύνεψε να χάσει τη ζωή του από ένα κυνηγό. Όταν ο κυνηγός σήκωσε το όπλο του να σκοτώσει το περιστέρι, το μυρμήγκι τον γαργάλησε και έτσι εκείνος αστόχησε, επιτρέποντας στο περιστέρι να διαφύγει».*

Ερωτήματα

1. Ποιο επιστημονικό ζήτημα εντοπίζετε πίσω από τον μύθο του Αισώπου «Το μυρμήγκι και το περιστέρι»;

---

---

2. Πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο παραπάνω μύθος στη διδακτική πρακτική;

---

---

3. Να δώστε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για τη αξιοποίηση του μύθου στην αίθουσα διδασκαλίας ή στο πεδίο.

**Εικόνα 1: Φύλλο εργασίας για την αξιοποίηση του μύθου του Αισώπου «Το μυρμήγκι και το περιστέρι» στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο.**



Διδακτική αξιοποίηση του μύθου «Το μυρμήγκι και το περιστέρι»

α) Ανάγνωση του μύθου από τους μαθητές

β) Παιχνίδι/πείραμα σχετικά με τον μύθο: Τα παιδιά καλούνται να «δραματοποιήσουν» τον μύθο με τη βοήθεια μιας λεκάνης γεμάτης νερό, ενός φύλλου, μιας μικρής φιγούρας μυρμηγκιού και μιας μεγαλύτερης φιγούρας περιστεριού. Αφού όντως βεβαιωθούν ότι πάνω στη βαρκούλα-φύλλο το μικρό μυρμήγκι δεν κινδυνεύει, η δασκάλα τους απευθύνει τις ερωτήσεις:

I. «Τι άλλο, από τα πράγματα που βρίσκονται γύρω του, θα μπορούσε το περιστέρι να πετάξει στο μυρμήγκι;»

II. «Ποιες επιλογές θα ήταν ακατάλληλες για το περιστέρι και γιατί;».

III. Πόσο σημαντικό είναι το γεγονός ότι το περιστέρι πέταξε στο μυρμήγκι το σωστό αντικείμενο;

γ) Εκδρομή: Μια εκδρομή στο πλησιέστερο πάρκο της περιοχής, θα επέτρεπε στα παιδιά να συγκεντρώσουν διάφορα αντικείμενα, όπως φύλλα, κλαδάκια, κομμάτια ξύλου, φλούδες από κορμούς δέντρων, πέτρες, κουκουνάρια, θραύσμα από κεραμίδι ή ένα τσόφλι αυγού. Στη συνέχεια, στην ίδια λεκάνη να τα δοκιμάζουν ένα ένα, να κάνουν τις παρατηρήσεις τους και να καταλήξουν σε συμπεράσματα σε σχέση με τη συμπεριφορά τους μέσα στο νερό.

δ) Εισαγωγή του φαινομένου της επίπλευσης και της βύθισης αντικειμένων. Αναλογία με τον μύθο.

ε) Συζήτηση της ηθικής πτυχής του μύθου. Συζήτηση της ηθικής διάστασης της επιστήμης.

**Εικόνα 2: Παράδειγμα διδακτικής πρότασης που προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση του μύθου του Αισώπου «Το μυρμήγκι και το περιστέρι» στο Δημοτικό Σχολείο**

Οι διδακτικές προτάσεις που ετοιμάστηκαν από κάθε ομάδα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια, συζητήθηκαν και δόθηκε ανατροφοδότηση. Ακολούθησε βελτίωση των διδακτικών προτάσεων και στο τέλος όλες οι διδακτικές προτάσεις που αναπτύχθηκαν τέθηκαν στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών των ομάδων.

Επιπρόσθετα, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη της διαθεματικής πρότασης, τύπου project, με τίτλο *Αναζητώντας τα ίχνη της θεάς Αφροδίτης: μια συνάντηση της επιστήμης με τη μυθολογία*. Η διδακτική αυτή πρόταση είχε ως βάση τον

μύθο της γέννησης και της λατρείας της θεάς Αφροδίτης στην Κύπρο, και στόχευε στο να μπορέσουν οι μαθητές:

1. Να απολαύσουν, να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τους διάφορους μύθους που σχετίζονται με τη γέννηση και λατρεία της θεάς Αφροδίτης στην Κύπρο.
2. Να κατανοήσουν τον τρόπο που οι άνθρωποι στην αρχαιότητα προσπαθούσαν να εξηγήσουν τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο και να συζητήσουν αναλογίες και διαφορές σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή.

3. Να εντοπίσουν φυσικά φαινόμενα ή φυσικούς νόμους που βρίσκονται πίσω από τους διάφορους μύθους που αφορούν στη γέννηση και λατρεία της θεάς Αφροδίτης στην Κύπρο.
4. Να εντοπίσουν τεχνολογικά επιτεύγματα - ενταγμένα στην εποχή του μύθου - και να συζητήσουν αναλογίες και διαφορές σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή.
5. Να εξηγήσουν πώς η σύγχρονη επιστημονική γνώση μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση του αρχαίου κόσμου.
6. Να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη.
7. Να αναπτύξουν επιστημολογική επάρκεια.
8. Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου project, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες και να προτείνουν τρόπους αξιοποίησης του μύθου για τη γέννηση και τη λατρεία της θεάς Αφροδίτης για τη μελέτη διαφόρων σημαντικών επιστημονικών εννοιών και φαινομένων που αναδύονται μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου μύθου, όπως Ανάπτυξη των πρώτων ζωντανών οργανισμών στο νερό, Γονιμοποίηση, Ερμαφροδισμός, Κυματική ενέργεια, Απόσταξη, Αντιοξειδωτική και Αντιμικροβιακή δράση φυτών/βοτάνων της κυπριακής φύσης, Φυσικές και Χημικές ιδιότητες του νερού, Μεταλλουργία κ.λπ. Επιπλέον, έγιναν προτάσεις για αξιοποίηση της σύγχρονης επιστημονικής γνώσης στην αρχαιολογία, για προσδιορισμό της ηλικίας διαφόρων αρχαιολογικών ευρημάτων που σχετίζονται με τη λατρεία της θεάς Αφροδίτης στην Κύπρο, για τη διερεύνηση των διατροφικών συνηθειών των Κυπρίων κατά την αρχαιότητα, για τη διερεύνηση της φαρμακευτικών ή/και τοξικών ιδιοτήτων διαφόρων αφροδισιακών βοτάνων που χρησιμοποιούνταν στο ιερό της θεάς Αφροδίτης για τη λατρεία της κ.λπ. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ποικιλία διδακτικών προτάσεων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν αφενός για να ταξιδέψουν νοερά στον θαυμαστό κόσμο του μύθου της θεάς Αφροδίτης και αφετέρου για να ανακαλύψουν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων κατά την αρχαιότητα, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν μέσα από αυτές τις διδακτικές προτάσεις να αναζητήσουν αναλογίες και διαφορές μεταξύ του τρόπου που οι άνθρωποι προσπαθούσαν να διερευνήσουν τον κόσμο κατά την αρχαιότητα και του ση-

μερινού επιστημονικού τρόπου σκέψης.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του συγκεκριμένου διθεματικού project, διαπιστώθηκε ότι ο μύθος της θεάς Αφροδίτης εντάσσει τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών σε ένα ιστορικό και αρχαιολογικό πλαίσιο και τη συνδέει με συγκεκριμένα πολιτιστικά μνημεία, ιδέες και συναισθήματα για τα οποία οι μαθητές μας έχουν εμπειρίες και, επομένως, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κινητοποίηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, στη διέγερση του θαυμασμού των μαθητών και στην ανάπτυξη ρομαντικών συνδέσεων με το φανταστικό κόσμο της μυθολογίας και τον ορθολογικό κόσμο της επιστήμης, γεγονός που συμβάλει σημαντικά στην απόκτηση της επιστημονικής γνώσης (Fernando-Cano et al., 2012; Hadzigeorgiou, 2005).

Μέρος της προτεινόμενης διθεματικής πρότασης που αναπτύχθηκε, κάτω από τον τίτλο *Αναζητώντας τα ίχνη της θεάς Αφροδίτης*: μια συνάντηση της επιστήμης με τη μυθολογία, αξιοποιήθηκε από μαθητές και εκπαιδευτικούς τους Γυμνασίου Παραλιμνίου κατά τη σχολική χρονιά 2013-14. Οι μαθητές, με βάση τη συγκεκριμένη διθεματική πρόταση, προχώρησαν στην ανάπτυξη μιας ερευνητικής εργασίας με τίτλο *Μια συνάντηση της επιστήμης με τη μυθολογία: η γέννηση της θεάς Αφροδίτης*, την οποία και παρουσίασαν στο 3ο Παγκύπριο Συνέδριο Φυσικών Επιστημών για μαθητές και καθηγητές, που πραγματοποιήθηκε στο Πισσούρι, στην Κύπρο, κατά το διάστημα 21-23 Φεβρουαρίου 2014.

### Σχολιασμός-Συμπεράσματα

Σκοπός του προαιρετικού σεμιναρίου (ΓΨ06.021) με τίτλο: *Η κρυφή γοητεία της επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία και τον πολιτισμό* ήταν (α) η προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη διδακτικού υλικού που να στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης και (β) η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και ο κριτικός αναστοχασμός για την εκπαιδευτική πρακτική με έμφαση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε δημιουργούς και συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού. Για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων, επιχειρήθηκε η αναπλαισίωση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με την αξιοποίηση του πολιτισμού και της μυθολογίας, εντάσσοντας τις Φυσικές Επιστήμες σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί που συμμετεί-

χαν στο σεμινάριο είχαν την ευκαιρία να διαπραγματευθούν θέματα σχετικά με τη Φύση της Επιστήμης, τις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις των Φυσικών Επιστημών, καθώς και τον τρόπο ανάπτυξης, εγκυροποίησης και διάχυσης της επιστημονικής γνώσης, αξιοποιώντας την ιστορία της επιστήμης και τη μυθολογία. Επιπλέον, αναπτύχθηκε διδακτικό υλικό το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας για την εξοικείωση των μαθητών με τη Φύση της Επιστήμης και την προώθηση της επιστημολογικής τους επάρκειας. Σημαντική ήταν, επίσης, η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν και οι ίδιοι να εξελιχθούν σε δημιουργούς και συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους, για να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα των μαθητών τους, να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό, αλλά και για να προωθήσουν μια πιο ολιστική γνώση και σφαιρική αντίληψη του κόσμου.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του σεμιναρίου, προτάθηκαν και συζητήθηκαν ενδιαφέρουσες διδακτικές προσεγγίσεις για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών με την αξιοποίηση της μυθολογίας και του πολιτισμού, όπου οι μαθητές αντί να βιώνουν την επιστήμη ως μια σύνθεση γεγονότων και νόμων που δεν έχουν καμιά σχέση με τη ζωή τους, έχουν την ευκαιρία να τη συνδέουν με το ανθρώπινο στοιχείο και την υπάρχουσα πολιτισμική δημιουργία, γεγονός που διεγείρει τον θαυμασμό τους, τη φαντασία τους, δίνει ομορφιά και εμπνέει τα ενδιαφέροντά τους (Hadzigeorgiou, 2005). Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι τέτοιες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών. Σύμφωνα με το Vygotsky (2004), η φαντασία αποτελεί τη βάση της δημιουργικής δραστηριότητας του ανθρώπου και *καθετί γύρω μας που είναι δημιουργημα του ανθρώπινου πολιτισμού... στηρίζεται στη φαντασία*. Για την ανάπτυξη της φαντασίας, ο ίδιος ο Vygotsky (2004) προτείνει την αξιοποίηση πολιτισμικών εργαλείων στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία θα μπορούν να υποστηρίξουν σχετικές δραστηριότητες. Επιπλέον, στις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, έγινε προσπάθεια σύνδεσης των Φυσικών Επιστημών με θέματα ηθικής, όπου οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν την επιστήμη ως μια δραστηριότητα με αξιακό φορτίο και αξίες όπως η περιέργεια, η προσπάθεια κατανόησης του κόσμου, η πνευματική ειλκρίνεια και η προσφορά στην ανθρώπινη ανάπτυξη, ευημερία και πολιτισμό είναι σημαντικές. Επίσης, ήταν κοινή διαπίστωση όλων των συμμετεχόντων στο σεμινάριο ότι η διδασκαλία των

Φυσικών Επιστημών επιβάλλεται να είναι περισσότερο διαθεματική, γεφυρώνοντας το *χάσμα* ανάμεσα στις φυσικές επιστήμες και στα πεδία γνώσης των ανθρωπιστικών επιστημών.

Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον δυναμικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της εισηγήτριας του σεμιναρίου και των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, το οποίο ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες να διαμοιραστούν γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες, να αναστοχαστούν και να ευαισθητοποιηθούν σε εναλλακτικές διδακτικές/μαθησιακές προσεγγίσεις. Το γεγονός ότι στο σεμινάριο έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί από διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και διαφόρων ειδικοτήτων οδήγησε σε ένα πολύ γόνιμο διάλογο με πολύ δημιουργικές προτάσεις και απόψεις, που οδήγησαν αβίαστα στην κατανόηση και εκτίμηση της μεγάλης σημασίας της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Γενικότερα, διαπιστώθηκε εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι η διαθεματικότητα βοηθά στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, συνδέει τις ανθρωπιστικές με τις φυσικές επιστήμες, προκαλεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί τα κίνητρα των μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στη σημερινή κοινωνία του 21ου αιώνα (Ματσαγγούρας, 2002; Ματσαγγούρας, 2004).

Γενικά, το σεμινάριο έτυχε θερμής αποδοχής από τους συμμετέχοντες και εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την εφαρμογή του μαθησιακού υλικού που αναπτύχθηκε στις σχολικές μονάδες. Η συνεργασία και η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών προερχομένων από τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και από τις διάφορες ειδικότητες, ήταν πολύ ουσιαστική για την επιτυχία του σεμιναρίου. Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις, το σεμινάριο θα προταθεί και για άλλες επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, την επόμενη σχολική χρονιά.

## Βιβλιογραφία

- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000) The influence of history of science courses on students' views of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (10), 1057-1095.
- Bell, R.L. (2004) Perusing Pandora's box. In L.B. Flick & N.G.Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and the Nature of Science* (pp. 427-446). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.



- Fernando-Cano, A., Torralba, M., Vallejo, M., & Fernandez-Guerrero, I. (2012) A narrative review of Greek myths as interpretative metaphor in educational research and evaluation, *Educational Research Review*, 7 (3), 238-248.
- Hadzigeorgiou, Y. (2005) Romantic understanding and science education, *Teaching Education*, 16 (1), 23-32.
- Lederman, N.G. (1992) Students' and teachers' conceptions at the nature of science: A review of the research, *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331-360.
- Matthews, M.R. (1994) *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. London: Routledge.
- McComas, F.W. (2000) *The Nature of Science in Science Education: Rationales and strategies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπάιτελμαν, Α. (2007) *Συνδυασμένη Προώθηση της Ανάπτυξης Επιστημολογικής Επάρκειας και Εννοιολογικής Κατανόησης για Θέματα Οικολογίας μέσα από ένα συνεργατικό Διαδίκτυο Μαθησιακό Περιβάλλον*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες», στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπάιτελμαν, Α. (2013) Η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με τη Φύση της Επιστήμης, στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: το παράδειγμα της Βιολογίας, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 15, 19-25.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2013) *Προαιρετικά Σεμινάρια Επιμόρφωσης*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.pi.ac.cy> (ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2013).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Vygotsky, L.S. (2004) Imagination and creativity in childhood, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7-97.

# Συνέδρια - Ημερίδες 2014 - 2015

Συνέδριο – Ημερίδα	Ημερομηνία	Τόπος
Σεμινάριο Μικρής Διάρκειας στα πλαίσια του προγράμματος PESTALOZZI του Συμβουλίου της Ευρώπης: <b>“Cha(lle)nging attitudes and actions for a diverse society: fighting prejudice and discriminatory bullying for equality through human rights – a cross-curricular approach”</b>	15-17 Οκτωβρίου 2014	Ξενοδοχείο Cleopatra, Λευκωσία
Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με CARDET για Literacies, Science Fiction, and Digital Books	18 Οκτωβρίου 2014	Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Λευκωσία
Συνέδριο: <b>«Η διερώτηση ως πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες»</b>	1 Νοεμβρίου 2014	Ξενοδοχείο Hilton Park, Λευκωσία
Ημερίδα: <b>«Ιστορίες να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις!»</b>	1 Νοεμβρίου 2014	Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία
Σεμινάριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΤΕΠΑΚ για την <b>Παγκόσμια Μέρα Ευχρηστίας</b>	12 Νοεμβρίου 2014	Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεμεσός
Συνέδριο: <b>«Διδακτική των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην πράξη»</b>	21 Νοεμβρίου 2014	Ξενοδοχείο Hilton Park, Λευκωσία
Συνέδριο: <b>«Αξιολόγηση του Μαθητή»</b>	13 Δεκεμβρίου 2014	Συνεδριακό Κέντρο ΦΙΛΟΞΕΝΙΑ Λευκωσία
Ημερίδα για τη <b>Διεθνή Μέρα Ασφαλούς διαδικτύου</b>	10 Φεβρουαρίου 2015	Λευκωσία
Πανηγύρια για τη <b>Διεθνή Μέρα Ασφαλούς Διαδικτύου</b>	7 Φεβρουαρίου 2015 14 Φεβρουαρίου 2015	Λευκωσία Πάφο
Τελικό συνέδριο για το έργο <b>EUfolio</b>	24 Απριλίου 2015	Δουβλίνο, Ιρλανδία
Συνέδριο στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio Partnerships (Περιφερειακές Συμπράξεις)- ΙΔΕΠ <b>«Literacy for All» “Out of the Box’ Empowering School Leaders through Action Research”</b>	25 Απριλίου 2015	Λευκωσία
Τελική ημερίδα για το πρόγραμμα των <b>Μικρών Εκπαιδευτών για το Διαδίκτυο</b>	9 Μαΐου 2015	Λεμεσός
Ημερίδα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία	16 Μαΐου 2015	Λεμεσός