

Δεκέμβριος 2010  
Αρ. τεύχους 12



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΚΥΠΡΟΥ

δελτίο  
**Παιδαγωγικού  
Ινστιτούτου Κύπρου**

Το Δελτίο διανέμεται δωρεάν στα σχολεία Δημοτικής,  
Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και σε οργανισμούς  
με τους οποίους το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου συνεργάζεται.

Εκτύπωση: CASSOULIDES MASTERPRINTERS





**Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης**

Ανδρέας Χαραλάμπους  
Διευθυντής Π.Ι.

**Γενική Εποπτεία**

Γαβριήλ Καράληπης  
Προϊστάμενος Τομέα Εκπαιδευτικής  
Τεκμηρίωσης Π.Ι.

**Επιμέλεια Έκδοσης**

Σίμος Συμεού  
Φιλόπολογος Β.Δ.

Γιώργος Ορφανίδης,  
Φιλόπολογος

**Γραμματική Επιμέλεια**

Ζωή Οδυσσέως-Πολυδώρου,  
Β.Δ., Φιλόπολογος

Έλλη Χατζηγεωργίου,  
Καθηγήτρια Π.Ι για τα Φιλοπολικά

Μαρία Παπαθεοντίου,  
Φιλόπολογος

Δρ Ελένη Ρωσσίδου-Κουτσού,  
Φιλόπολογος

Παναγιώτης Σάββα,  
Φιλόπολογος

ISSN: 1450-1163

Περιεχόμενα	Σελ.
<b>Από τις εργασίες του προσωπικού και συνεργατών</b>	
• Εκπαίδευση κατά των διακρίσεων. Παρεμβατική Δράση στο πλαίσιο του Προγράμματος Προαιρετικών Σεμιναρίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Δρ Μαριάννα Φωκαΐδου, Λειτουργός Π.Ι. Δρ Παυλίνα Χατζηπερούπου, Καθηγήτρια Π.Ι. για τα Παιδαγωγικά .....	1
• Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Κυπριακό Δημοτικό Σχολείο Δρ Σιμόνη Φωτίου, Εκπαιδευτικός .....	4
• Ένταξη απλόγησης μαθητών στα δημόσια σχολεία της Κύπρου Δρ Ελένη Ρωσσίδου-Κουτσού, Φιλόπολογος, Λειτουργός Π.Ι. ....	12
• Ενιαίο Λύκειο και Κοινωνικοί Επικαθορισμοί. Η έννοια της διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής και το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής. Το πλαίσιο του προβληματισμού Σίμος Συμεού, Β.Δ., Φιλόπολογος, Λειτουργός Π.Ι. ....	18
• Η Τειλοριανή Πολιτική της Αναγνώρισης και η επιβεβαίωση των απαρχών της στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα Λιάνα Παπαδοπούλου, Θεοφόρος, Λειτουργός Π.Ι. ....	28
• Τα Αναπτυκτικά Προγράμματα και τα επίπεδα υγείας των μαθητών μας Δρ Μιχάλης Τορναρίτης, Καθηγητής Π.Ι. για την Επιστήμη .....	39
• Εφαρμογή Δημοκρατικών Πρακτικών μέσα από το ρόλο του καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής Τάνια Σπυροπούλου, Καθηγήτρια ΣΕΑ, Λειτουργός Π.Ι. ....	42
• Εκπαιδευτικοί και Απλαγή. Βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου: τρία χρόνια μετά Γιώργος Ορφανίδης, Φιλόπολογος, Λειτουργός Π.Ι. ....	46
• Φόβος της αποτυχίας στα Μαθηματικά. Ατομικά, Κοινωνικά ή Εκπαιδευτικά αίτια; Δρ Μαριλένα Παντζιαρά, Β.Δ., Λειτουργός Π.Ι., Δρ Γιώργος Φιλίππου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας .....	57
• Μετρήσεις στη Φυσική. Ένας τρόπος παρουσίασης των Σημαντικών Ψηφίων Ανδρέας Παπαστυλιανού, Επιθεωρητής Φυσικής Μέσος Εκπαίδευσης .....	65
• Lectio Sexta et Tricesima. Μια διδακτική πρόταση Δρ Ανδρέας Κρίγκος, Φιλόπολογος, Λειτουργός Π.Ι. ....	68
• Διαμορφώνοντας το Αειφόρο Σχολείο μέσα από το Αναπτυκτικό Πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη Δρ Αραβέλη Ζαχαρίου, Συντονίστρια Ομάδας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	84
• Επιμορφωτικές Δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΚΕΕΑ Επιμέλεια: Γιώργος Ορφανίδης, Φιλόπολογος, Λειτουργός Π.Ι. ....	86

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ

### Παρεμβατική Δράση στο πλαισίο του Προγράμματος Προαιρετικών Σεμιναρίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δρ Μαριάννα Φωκαϊδου,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου,  
Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Παιδαγωγικά

Ένας βασικός στόχος της εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι η καταπολέμηση των διακρίσεων και η αξιοποίηση της ετερότητας, ώστε όλοι οι πολίτες να έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή. Στο πλαισίο αυτό και στοχεύοντας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διακρίσεων, αποκλεισμού και διαχείρισης της ετερότητας, διεξήχθη, κατά τη σχολική χρονιά 2009 – 2010, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) προαιρετικό σεμινάριο με θέμα «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση κατά των διακρίσεων». Στο σεμινάριο συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία, μέσα από τις συναντήσεις, να προβληματιστούν, να συζητήσουν και να ανταπλάξουν απόψεις και εμπειρίες σε θέματα που αφορούν την καταπολέμηση των διακρίσεων, τόσο μέσα στην κοινωνία, αλλά ειδικότερα στο χώρο του σχολείου. Στη συνέχεια, προχώρησαν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της δικής τους διδακτικής παρέμβασης που θα μπορούσε να συμβάλει στην προώθηση του πιο πάνω στόχου. Η δράση αυτή εντάχθηκε στο ευρύτερο πλαισίο της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πρόγραμμα Progress "Creativity and Innovation against Discrimination".

Η έννοια της διάκρισης συνδέεται άμεσα με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τον αποκλεισμό των ατόμων από την απόλαυση των πολιτικών, πολιτειακών, οικονομικών, κοινωνικών

και πολιτισμικών δικαιωμάτων και ελευθεριών. (Council of Europe, 2002). Συνδέεται με διάφορα χαρακτηριστικά, όπως χρώμα, φύλο, φυλή, γλώσσα, θρήσκευμα, πολιτική άποψη, εθνική, κοινωνική προέλευση, ιδιοκτησία, αναπτυρία κ.ά. Οι πηγές που οδηγούν στο φαινόμενο της διάκρισης, της άδικης διαχείρισης της ετερότητας είναι συνήθως η άγνοια, οι προκαταπλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα, καθώς, επίσης, και ο φόβος για το άγνωστο, η κακυποψία ή και η βία. Συνήθως εκδηλώνονται με στάσεις και δράσεις που υποτιμούν ή περιθωριοποιούν άτομα ή ομάδες ατόμων.

Τα πιο πάνω αποτέλεσαν κομβικά σημεία και συζητήθηκαν και συνδέθηκαν με φαινόμενα που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο αποτελεί κύριο χώρο διαμόρφωσης ανθρωπίνων σχέσεων, εκδηλώσης ταυτοτήτων, διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών και παίζει καθοριστικό ρόλο σε θέματα ένταξης, αλληλεπίδρασης, δημιουργίας συνθηκών ισότητας ευκαιριών, σεβασμού και συνεργασίας και εξάπλεψης κάθε είδους διάκρισης και ασυμμετρίας.

Μέσα σε αυτά τα πλαισία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις διδασκαλίας που καλλιεργούν τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από κατανόηση, αλλά και την ενεργό δράση των μαθητών/τριών. Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα επιδίωξε τους πιο κάτω στόχους:

- Να προβληματίσει και να καθέσει τους μαθητές να ασκήσουν κριτική σε θέματα προκαταπήψεων και στερεοτύπων
- Να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμούν και να αντιμετωπίζουν θετικά τη διαφορετικότητα
- Να προωθήσει στους μαθητές δεξιότητες αναστοχασμού
- Να καθηλιεργήσει την ευελιξία της σκέψης και τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολιτών ενδεχομένων και τρόπων ερμηνείας και τη θεώρησή τους, όχι ως ανατρεπτικών, αλλά ως θετικών και εμπλουτιστικών στοιχείων.

Στη δράση συμμετείχαν 10 τάξεις από σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης διαφόρων περιοχών της Κύπρου. Πρόκειται για σχολεία που χαρακτηρίζονται από ποικιλία δημογραφικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Το σημείο εκκίνησης ήταν η διερεύνηση στάσεων των μαθητών της τάξης μέσα από πέντε σενάρια που σχετίζονται με θέματα Διάκρισης, Περιθωριοποίησης και Άνισος Αντιμετώπισης μέσα στο χώρο του Σχολείου.

Συγκεκριμένα τα σενάρια άγγιζαν καθημερινά περιστατικά της σχολικής ζωής που συνδέονται με διακρίσεις:

- Φύλου
- Γλωσσικής Ετερότητας
- Κοινωνικής Ανεπάρκειας
- Μειωμένης Ικανότητας
- Πολιτισμικής Ετερότητας

Αρχικά, δόθηκε στο κάθε παιδί ξεχωριστά το φύλο εργασίας, για να διαβάσει τα σενάρια και να συμπληρώσει γραπτώς την άποψή του. Το κάθε παιδί διάβαζε την ιστορία και απαντούσε αν συμφωνεί ή διαφωνεί σε κάθε περίπτωση με τον τρόπο που ο ήρωας xειρίστηκε την κατάσταση. Επιπρόσθετα, ζητήθηκε να δικαιοιολογήσει την

απάντησή του για καθήτερη ερμηνεία.

Η διερεύνηση στάσεων που έγινε βούθησε τους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν μια αρκετά σαφή εικόνα, για το πώς σκέφτεται ο κάθε μαθητής/τρια, όσο και για τη γενική εικόνα της τάξης. Το συγκεκριμένο εργαλείο δεν στόχευε στη μέτρηση στάσεων ή συμπεριφορών, αλλά απλά στην αποτύπωση της εικόνας: έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν σε συγκεκριμένα θέματα και ώθησε τους εκπαιδευτικούς σε προβληματισμό.

### Εκπαίδευση με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα

Σε ένα δεύτερο στάδιο, το σεμινάριο επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που εστιάζουν στην προώθηση της ισότιμης αντιμετώπισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και στην προώθηση των στόχων μέσω διαφορετικών οδών:

- Ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα και διαθεματικές προσεγγίσεις
- Δημοκρατικές πρακτικές στη σχολική ζωή
- Συμμετοχή/άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα (CoE, 2002, 2007)

Βασιζόμενοι στα πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στο σχεδιασμό της παρέμβασής τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός επιχείρησε να εργαστεί, όχι μέσα από αποσπασματικές, φοιλκλορικές εστιάσεις σε ήρωες, γεγονότα, ήθη ή έθιμα, αλλά στα πλαίσια της παρέμβασης που εφαρμόστηκε πειτουργικά και αβίαστα, ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αποφεύχθηκαν οι μεμονωμένες δραστηριότητες ή ημερίδες αφιερωμένες σε θέματα διακρίσεων, πλόγω του ότι δεν προσφέρουν διαφορετικές οπτικές και στρατηγικές διδασκαλίας, που να προωθούν τον προβληματισμό και τη συμμετοχή και δεν φέρνουν ουσιαστικά αποτελέσματα.

Οι δραστηριότητες που επιλέγηκαν εντάχθηκαν στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων για διαχείριση εννοιών που συνδέονται με το ζήτημα των διακρίσεων. Τα θέματα που επεξεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί ήταν:

- Μετανάστευση και ένταξη στην κοινωνία υποδοχής
- Σχέση της διαφορετικότητας με το κοινωνικό πλαίσιο
- Στερεότυπα και Προκαταλήψεις
- Ο ρόλος των ατόμων στην επαναδιαπραγμάτευση του περιβάλλοντος και των συλλογικών ταυτοτήτων (Πρόγραμμα Progress, 2010)

Κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων ο/η κάθε εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο καταγραφής παρατηρήσεων σχετικά με:

1. Χαρακτηριστικά στοιχεία που προέκυψαν μέσα από την παρέμβαση από μέρους των μαθητών. (Π.χ. ευαισθητοποίηση, σχόλια, αντιδράσεις)
2. Συγκεκριμένες έννοιες ή πλεξιδόγιο που τονίζονται μέσα από την παρέμβαση
3. Άπλια σχόλια που θεωρούσε ότι παρουσίαζαν ενδιαφέρον για το υπό έμφαση θέμα

Οι διδακτικές παρεμβάσεις βρίσκονται σε εξέλιξη και πρόκειται να ολοκληρωθούν μέχρι το τέλος

της σχολικής χρονιάς. Αυτού του είδους οι δράσεις ωθούν στον προβληματισμό, στον αναστοχασμό, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην καλλιέργεια ευεπιλεξίας και ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας και δίνουν την ευκαιρία συνειδητοποίησης της ύπαρξης πολλών ενδεχομένων, συνειδητοποίησης των ορίων, των δυνατοτήτων επιλογής και των διαφορετικών τρόπων ερμηνείας που υπάρχουν γύρω μας (Hollingbery, 2002), όχι μέσα από μεμονωμένες διδακτικές παρεμβάσεις, αλλά συστηματοποιημένα, σε συνεχή βάση και σε πολλά επίπεδα. Η παρακολούθηση των προσεγγίσεων αναδεικνύει πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες που εμπλέκονται και επιδρούν στη διαμόρφωση των αξιών και στάσεων των παιδιών και αναδεικνύει τους περιορισμούς, αλλά και τη δύναμη του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να έχει υπόψη του τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που έχει και τους εναπλακτικούς τρόπους διδασκαλίας με τους οποίους μπορεί να πλειτουργήσει για να πετύχει το στόχο του, να ανασχηματίσει και να δώσει νέα, πρόσθετη, διαφορετική διάσταση στο υπάρχον αναθυτικό πρόγραμμα, πλαισίωντας υπόψη την αντίδραση και συμμετοχή των μαθητών σε αυτού του είδους τις προεκτάσεις και παρεμβάσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πρόγραμμα Progress (2009). Δημιουργικότητα και Καινοτομία ενάντια στις διακρίσεις. Ένα διακριτικό σημείωμα για εκπαιδευτικούς. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Council of Europe (2007) Companion - A campaign guide about education and learning for change in Diversity, Human Rights and Participation. Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2002) Compass - A manual on Human Rights Education with young people. Council of Europe Publishing.

Hollingbery P. (2002) PSHE and Citizenship Activities.

# Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Κυπριακό Δημοτικό Σχολείο

Δρ Σιμόνη Φωτίου, Εκπαιδευτικός

## Περίληψη

Το αίτημα για πολυπολιτισμική εκπαίδευση, πλόγω των ραγδαίων αλλαγών που συνέβησαν στον κόσμο, αρχίζει να πλαισίωνται πολύ σοβαρά υπόψη και άρχισε να γίνεται δειπλά μια μετακίνηση από την εθνική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι παράγοντες που υπέβαλλαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αναλύονται τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και παρουσιάζεται ο ρόλος του σχολείου στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακολούθως, δίνεται έμφαση στη συσχέτιση της κυπριακής πραγματικότητας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκτίθενται τρόποι εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που ήδη γίνεται στα κυπριακά σχολεία. Τέλος, στα συμπεράσματα κατατίθενται εισηγήσεις για περισσότερη εμβάθυνση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο.

## Εισαγωγή

Η παιδεία, καθώς είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, δεν μπορεί και ούτε πρέπει να αγνοεί τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες η επιτουργεί. Στις τελευταίες δύο δεκαετίες σημειώθηκαν κοσμογονικές αλλαγές στον κόσμο, οι οποίες δημιούργησαν μια νέα εντελώς κατάσταση. Η κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, η παγκοσμιοποίηση και η μαζική μετανάστευση επέφεραν ευκαιρίες για συγχρωτισμό και αλληλεπιδράσεις των λαών.

Ειδικότερα, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στη μετανεωτερική αυτή κοινωνία, η μετατόπιση από το βιομηχανικό τρόπο ανάπτυξης στον πληροφο-

ριακό τρόπο ανάπτυξης, έχει τόσο οικονομικές επιπτώσεις, όσο και αλλαγές στην κοινωνική διάρθρωση. Ο έχων γνώση κατέχει και δύναμη να εμπλέκεται και να επηρεάζει πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δρώμενα. Από την άλλη, η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της αγοράς εργασίας, πλόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας, απαιτεί άτομα με υψηλή εξειδίκευση που θα μπορούν να διαχειρίστούν τις κατάλληλες πληροφορίες.

Η τεχνολογική ανάπτυξη, η δομική εξωστρέφεια των κοινωνιών και η ταχεία διακίνηση οικονομικών κεφαλαίων και γνώσεων συντελούν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου παγκόσμιου χώρου. Στο χώρο αυτό, οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι συνακόλουθες πολιτισμικές επαφές, αποτελούν σύνηθες φαινόμενο. Τα σύγχρονα εθνικά κράτη μετατρέπονται σε χώρες διέλευσης, υποδοχής και παραμονής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, γεγονός που τους προσδίδει ένα έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Αν και πολλοί μετανάστες μονιμοποιούνται στις χώρες υποδοχής τους, και μπορεί να αποκτήσουν κοινωνικά – ενίστε και πολιτικά – δικαιώματα, εν τούτοις ο πολυφυλετικός και πολυγλωσσικός πλουραλισμός ουδέποτε αναγνωρίστηκε ως δυνατότητα πολιτικής οργάνωσης της κάθε επιμέρους εθνοτικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2004, σελ. 20). Αντιθέτως, κωδικοποιήθηκε και αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνος, ειδικά στην εποχή της μετανεωτερικότητας, όπου η συνοχή και η ομοιογένεια των εθνικών κρατών υπονομεύεται, όχι μόνο από την παγκοσμιοποίηση, αλλά και από την πολυπλοκότητα των μεταβολών που διενεργούνται στο εσωτερικό τους. Έτσι, ο ξένος συχνά περιγράφεται ως φορέας αμφισβήτησης της κοινωνικής ομοιογένειας (Γκόβαρης, 2004, σελ. 23). Το πολιτισμικό του υπόβαθρο γίνεται αντικοπτό,

όχι μόνο ως διαφορετικό, αλλά και ως απειλητικό για την κοινωνική συνοχή. Σε μια κοινωνία, όπου η αντικειμενικότητα και η σταθερότητα τίθενται υπό διαρκή αμφισβήτηση, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός του διαφορετικού προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση της ενότητας και της πολιτισμικής ομοιογένειας του έθνους.

Στο παραπάνω πλαίσιο, τα ζητήματα που εγείρονται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι επείγοντα. Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ως προς τον πολιτισμικό και γηγενοτικό παράγοντα, αποτελεί αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου εδώ και δεκαετίες. Ωστόσο, η ανάγκη ένταξης και εκπαίδευσης όλων των παιδιών, καθώς και η μέσω της εκπαίδευσης ισότητα ευκαιριών και η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, παρεμποδίζονται από αδυναμίες, τόσο σε θεσμικό, όσο και σε διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο, που έχουν ως αποτέλεσμα τις δυσκολίες στην επίδοση – ενίστε δε και στη σχολική αποτυχία – των διαφορετικών εθνοπολιτισμικά μαθητών.

Προβάλλει, ποιόποιον, έντονη η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να επιτευχθεί το τελικό ζητούμενο, που είναι η συνύπαρξη και η εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής, με σεβασμό στην ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ομάδων. Τα εθνικά αναθυτικά προγράμματα τείνουν να αντικαθίστανται από τα πολυπολιτισμικά αναθυτικά προγράμματα.

### **Μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες**

Έτσι από τη δεκαετία του 1960, η ανάγκη να απαντηθούν τα – τόσο θεωρητικής, όσο και πρακτικής φύσεως – ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των αθλοδαπών μαθητών, οδήγησαν στην ανάπτυξη διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων. Οι βασικότερες από τις προσεγγίσεις αποτυπώνονται σε πέντε μοντέλα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### **To μοντέλο της αφομοίωσης**

Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η δημιουργία

μιας συνθήκης, κατά την οποία τα άτομα, ανεξάρτητα από την εθνική / φυλετική τους καταγωγή, θα μπορούν να απλοπληριστούν και να συμμετέχουν ισότιμα στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Η βασική αρχή, στην οποία στηρίζεται το αφομοιωτικό μοντέλο είναι η αρχή της κοινωνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας του κράτους. Σε μια τέτοια κοινωνία, δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν διαφοροποιημένα εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996, σελ. 45-46). Το σχολείο είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό και πρωταρχικό σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση της εθνικής ταυτότητας, προσδιορίζοντας το περιεχόμενο της εθνικής υπαγωγής και διαμορφώνοντας συλλογικές πεποιθήσεις για το έθνος και την ιστορία (Αβδελλά, 1997, σελ. 27-45). Τα εκπαιδευτικά συστήματα αυτού του είδους πειτουργούν ενοποιητικά απέναντι στον ετερογενή μαθητικό πληθυσμό και προάγουν την εθνική ομοιογένεια, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τους όρους αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας. Οι διαφορετικοί πολιτισμοί συγχωνεύονται με τον κυρίαρχο πολιτισμό, «μέσα από διαδικασίες καθοπικής επανακοινωνικοποίησης των μεταναστών στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής» (Γκόβαρης, 2004, σελ. 47).

Οι θεωρητικοί του μοντέλου αυτού, για να αιτιολογήσουν την ανάγκη προσαρμογής των μεταναστών στις αρχές και προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, εισάγουν την υπόθεση του ελληπισμού μορφωτικού κεφαλαίου των μεταναστών, σε σχέση με αυτό της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997, σελ. 220). Η αρχή αυτή έχει χρησιμοποιηθεί και για την ερμηνεία της κακής σχολικής επίδοσης των μαθητών αυτών. Στο πλαίσιο αυτό, η εθνική καταγωγή αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους ένταξης. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της διαφορετικής γλώσσας και του πολιτισμού δεν ενδείκνυται. Αντίθετα, προωθείται η ταχεία εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, με το σκεπτικό ότι υποστηρίζει την ένταξη και τη σχολική επιτυχία. Η αφομοίωση, όμως, κρίνεται, επίσης, απαραίτητη και για τη διασφάλιση της σταθερότητας του συνομιλικού κοινωνικού συστήματος.

#### **To μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Το μοντέλο αυτό θεμελιώνεται στην αρχή ότι

κάθε ομάδα είναι φορέας ενός ιδιαίτερου πολιτισμού που απληπεπιδρά διαδραστικά με αυτόν της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα την εκατέρωθεν αναδιαμόρφωση των πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 1997, σελ. 47). Η ετερότητα είναι αποδεκτή στο βαθμό, όμως, που αυτή δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν απειλεί τη γηωσική και πολιτισμική ομοιογένεια της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονται στο μοντέλο αυτό, εισάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πολιτισμικά στοιχεία των ξένων ομάδων, ωστόσο, τα στοιχεία αυτά δεν αξιοποιούνται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις αξίες των ομάδων αυτών, απλά σύμφωνα με αυτές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ως εκ τούτου, ο πολιτισμός των ομάδων περιγράφεται μεν με θετικό τρόπο, όμως η αναφορά σε αυτόν περιορίζεται, κυρίως σε στοιχεία που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας και συνεπώς δεν αμφισβητούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2004, σελ.51).

### **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των ομάδων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και με τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνύπαρξης και ανάπτυξης όπων των πολιτισμών. Στα προγράμματα αυτά, πλαμβάνονται υπόψη οι γηωσικές και οι πολιτισμικές διαφορές, με στόχο την καθηλεργεία του σεβασμού και της ανοχής για τις μειονοτικές ομάδες.

Η βασική κριτική του μοντέλου αυτού είναι ότι αντιμετωπίζει τους πολιτισμούς με πολύ απλοϊκό τρόπο, αγνοώντας την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητά τους και παρουσιάζοντάς τους ως στατικές οντότητες. Κεντρικό ρόλο κατέχουν οι στερεοτυπικές εικόνες για τον πολιτισμό των άλλων, με εστίαση κυρίως στο φολκλόρ και το εξωτερικό στοιχείο. Οι φορείς του διαφορετικού πολιτισμού αναγνωρίζονται, βάσει αυτής της φολκλορικής κουπτούρας, μονοδιάστατα, χωρίς εσωτερικές διαφοροποιήσεις (Μπακαλάκη, 1997, σελ. 55-68). Επιπλέον, καθώς η προσέγγιση αυτή εστιάζεται αποκλειστικά στη διαφορετικότητα,

οδηγεί σε ακόμα αυστηρότερη οριοθέτηση των πολιτισμών, αποκλείοντας τη δυνατότητα της μεταξύ τους απληπεπίδρασης. Τέλος, καθώς δεν πλαμβάνει υπόψη τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, αδυνατεί να επέμβει στα πραγματικά αίτια που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να ενισχύσει αντί να αμβλύνει το πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας, που νοματοδοτεί τις πολιτισμικές διαφορές και τις μετατρέπει σε κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες.

### **Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της δεν αίρει την κοινωνική και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική ανισότητα προς τις μειονοτικές ομάδες. Απαιτείται εκ βάθρων απλαγή στις κοινωνικές δομές. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην ριζική αναδιόρθωση των εθνοτικών και φυλετικών ανθρώπινων σχέσεων, ώστε να αναδιορθωθούν οι δομές που ευνοούν την ανισότητα και να επιτευχθεί η ισότητα κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών (Burgess – Macey, 1992, σελ. 269-283). Στόχος των προγραμμάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι και η άμβλυνση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων των μαθητών και η επεξεργασία νέων στάσεων απέναντι στις μειονοτικές ομάδες.

Η βασική κριτική που δέχτηκε το μοντέλο αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι η καταπολέμηση του ρατσισμού στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε πολιτική εκμετάλλευση αυτής από ομάδες με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτικές θέσεις, με αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### **Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό συνιστά μια παιδαγωγική πρόταση που αποσκοπεί στη συμμετρική απληπεπίδραση των πολιτισμών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιχειρεί, δε, την επίλυση των εκπαιδευτικών θεμάτων που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, χωρίς, όμως, να αμφισβητεί τους καθιερωμένους προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως τους μηχανισμούς ενσωμάτωσης και αποκλεισμού.

Οι βασικές αρχές, σύμφωνα με τον Essinger, είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια κατανόησης και ενδιαφέροντος για τους «άλλους» και για τον πολιτισμό τους, η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία θα στοχεύει στην καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και στη μείωση της κοινωνικής αδικίας, η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μόνο με το άνοιγμα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, γεγονός που προϋποθέτει την εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε να τεθούν σημεία διαλογικής αναφοράς (1988, σελ. 58-72).

Το 1986, το Συμβούλιο της Ευρώπης όρισε στην τελική έκθεσή του ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι το πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των μαθητών στις χώρες υποδοχής, ότι προκαλεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή, ότι δημιουργεί την ανάγκη αναθεώρησης της αρχής της εθνικής και κοινωνικής ομογενόποίησης που προωθεί το σχολείο και ότι αποτελεί μέσο για την παροχή ίσων ευκαιριών, ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη κοινωνική ένταξη (Γεωργογιάννης, 1997, σελ.129).

Η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται ότι μπορεί να ωφελήσει τόσο τους αλλοδαπούς μαθητές, όσο και τους μαθητές που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την άρση των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε να εξαλειφθούν τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και απομόνωσης των ατόμων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

### Ο ρόλος του σχολείου στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, το σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διατήρηση του κοινωνικού ιστού. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οφείλει να διασφαλίσει την πρόσβαση όλων των πολιτών στην εκπαίδευση, αμβλύνοντας παράλληλα τους παράγοντες που προκαλούν την κοινωνική ανισότητα. Ωστόσο, η παραδοσιακή οργάνωση

της τάξης και του σχολείου, δεν φαίνεται να μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό. Η επίτευξη της ένταξης όλων των μαθητών, η αναγνώριση και ο σεβασμός της ετερότητας, η άρση των στερεοτύπων και η παροχή ίσων ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα, προϋποθέτουν την ανατροπή βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων, τόσο για την εκπαιδευτική πρακτική, όσο και για την εν γένει οργάνωση της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, επιβάλλεται η ενίσχυση του ρόλου του σχολείου ως μέσου διδασκαλίας σχετικά με την ποικιλομορφία και την κατανόηση άλλων πολιτισμών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλύτερων κοινωνικών πρακτικών, που θα προωθούν την ισότητα και την αμοιβαία κατανόηση.

### Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κυπριακή πραγματικότητα

Τα τελευταία χρόνια, μετά από την κατάρρευση του σοβιετικού καθεστώτος, αλλά και τις πολεμικές συγκρούσεις στις χώρες της Μέσης Ανατολής, η Κύπρος έγινε χώρα διέλευσης, υποδοχής και παραμονής μεγάλου κύματος πολιτικών και οικονομικών μεταναστών. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008, ο αριθμός των αλλόγηωσσων μαθητών που φοιτούσαν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ανερχόταν σε 4040 σε σύνολο 52539 μαθητών, αριθμός που αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό της τάξης του 7,7% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί, ότι όσο περισσότερο αισθητή γίνεται η παρουσία των ατόμων αυτών στην κυπριακή κοινωνία, τόσο περισσότερο διευρύνεται η τάση κατηγοριοποίησης και ταξινόμησή τους ως «διαφορετικών». Η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται βάσει εθνικών και θρησκευτικών κριτηρίων. Συναφώς, η Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης διαπιστώνει ότι «το ιδεολογικο-πολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει ελληνοκυπριακοκεντρικό, στενά εθνοκεντρικό και πολιτισμικά μονοθιθικό. Το σημερινό ιδεολογικό πλαίσιο αγνοεί τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα της κυπριακής κοινωνίας, καθώς και τον εξευρωπαϊσμό και τη διεθνοποίηση της κυπριακής εκπαίδευ-

σης» (2004, σελ. 4).

Από την άλλη, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα μονοπολιτισμικό. Το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο, και οι πρακτικές που συνεπάγονται, αγνοούν τις εσωτερικές διαφορές των κοινωνικών ομάδων ενός κράτους, οι οποίες μπορεί να είναι είτε εθνοπολιτισμικές, είτε ταξικές.

Επιπλέον, η αντίθηψη των άλλων πολιτισμών ως στατικών δεν βοηθά στην κατανόηση του γνωστικού και συμβολικού περιεχομένου της εκπαίδευσης ως προϊόντος της εκάστοτε αλληλεπίδρασης του κυρίαρχου πολιτισμού με άλλους. Τέλος, οι γνώσεις και οι αξίες που μεταδίδονται από την εκπαίδευση δεν επιλέγονται πάντα βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, αλλά βάσει κριτηρίων που σχετίζονται, κυρίως, με τον καταμερισμό της εξουσίας στα πλαίσια της συγκεκριμένης κοινωνίας (Bernstein, 1971, σελ.47-69).

Αυτή η καθολική κουλτούρα της εκπαίδευσης, όμως, δεν πλημβάνει υπόψη τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές και δεν τις συμπεριλαμβάνει μέσα σε αυτά που είναι «άξια» να μεταδοθούν. Επιπλέον, η θέαση των πολιτισμών ως ενιαίων και αδιάσπαστων οντοτήτων συσκοτίζει την ύπαρξη των σημαντικών διαφορών που σχετίζονται με την ιεράρχηση των κοινωνικών τάξεων (Αβδελλά, 1977).

Η υπέρβαση της αρχής της εθνικής ομοιογένειας και η αποδοχή της πολιτισμικής ετερογένειας είναι αποδύτως αναγκαία, τόσο για την επίτευξη της ένταξης, όσο και για τη σχολική πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό οδηγεί στο δεύτερο βασικό ζήτημα, το οποίο είναι η αναγκαιότητα της αποδοχής και αναγνώρισης της βαρύτητας της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Τουλάχιστον, όσον αφορά τα κυπριακά δεδομένα, η γνώση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική και κατ' επέκταση επαγγελματική και κοινωνική πρόοδο των μειονοτικών ομάδων. Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με αυτήν. Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί συχνά συμβουλεύουν τους γονείς των μαθητών αυτών να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην επικοινωνία τους με τα παιδιά τους, περι-

θωριοποιώντας τη μητρική γλώσσα.

Ωστόσο, η άποψη αυτή αντικρούεται από τα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η κατάκτηση ή εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σχετίζεται θετικά με τη μεταφορά σε αυτήν εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Οι γνώσεις μιας γλώσσας αξιοποιούνται και στην άλλη και τελικά το αναμενόμενο επίπεδο γνώσης στη δεύτερη γλώσσα αποτελεί συνάρτηση της γλωσσικής γνώσης που ο δίγλωσσος μαθητής έχει δομήσει ήδη στην πρώτη του γλώσσα. Πράγματι, έρευνες σε πολλές χώρες υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που κατακτούν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι ακριβώς εκείνοι που έχουν αναπτύξει τη μητρική τους γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο (Cummins, 2005, σελ. 149-150).

### **Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας**

Είναι απλήθεια, πως από την εποχή της Τουρκοκρατίας η εκπαίδευση της Κύπρου παρέμεινε χωριστή ως εσωτερικό ζήτημα της κάθε κοινότητας (Attalides, 1979, σελ.26). Ο διαχωρισμός της κυπριακής εκπαίδευσης καθιερώθηκε επίσημα με το σύνταγμα του 1960, ενώ ο *de facto* διαμετοπισμός του νησιού το 1974 εδραίωσε και τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό. Έτσι, τόσο η τουρκοκυπριακή εκπαίδευση, όσο και η ελληνοκυπριακή διατήρησαν και ενίσχυσαν τους αντίστοιχους εθνικούς προσανατολισμούς τους.

Ωστόσο, οι δραματικές κοινωνικές αλλαγές που συνέβησαν στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια ώθησαν στη μελέτη και εφαρμογή ενός πολυπολιτισμικού αναθυτικού προγράμματος στη θέση του παραδοσιακού εθνικού αναθυτικού προγράμματος, που θα έχει ως βάση τον «πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα» (Γκόβαρης, 2001, σελ. 12). Πιο συγκεκριμένα, το κυπριακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει διαμορφώσει επίσημη πολιτική για θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με στόχο την κάλυψη των τεσσάρων και πλέον χιλιάδων ξενόγλωσσων μαθητών στα δημοτικά σχολεία.

Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Υπουργείου

Παιδείας και Πολιτισμού, προηγήθηκαν διάφορα μέτρα υποποίησης της πολιτικής για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέτοια είναι η διάθεση 1400 περίπου διδακτικών περιόδων στα δημοτικά σχολεία για ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξενόγλωσσους μαθητές, η διάθεση διάφορων σειρών βιβλίων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, επιχορήγηση δραστηριοτήτων απλόγλωσσων για τη συντήρηση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και διοργάνωση σεμιναρίων προς εκπαιδευτικούς με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πέραν τούτων, κατοχυρώθηκε το δικαίωμα εκπαίδευσης και των απλοδαπών, απλά, σύμφωνα με νεότερη γνωνάτευση της Γενικής Εισαγγελίας, «οι μαθητές, τόσο Τουρκούπριοι, όσο και απλοδαποί, υπόκεινται στους νόμους και κανονισμούς των σχολείων της Κυπριακής Δημοκρατίας» (Ετήσια Έκθεση, 2008, σελ. 74). Επιπρόσθετα, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αναπτύσσει δραστηριότητες, που επιτρέπουν την αιληπήση δραση του οικείου πολιτισμού των απλοδαπών μαθητών με τον ελληνικό πολιτισμό.

Αξίζει, τέλος, να αναφερθούν και άλλοι συγκεκριμένοι τρόποι προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο, που χρησιμοποιεί το Υπουργείο. Πρώτα, ενισχύει εκπαιδευτικά και οικονομικά τις θρησκευτικές ομάδες των Αρμενίων, Μαρωνιτών και Λατίνων. Έπειτα στηρίζει τους Τουρκούπριους μαθητές με κάπιυψη διδάκτρων και εγγραφής σε ιδιωτικά σχολεία και παρέχει οικονομική βοήθεια για αγορά βιβλίων και μεταφορικά. Τέλος, διαφοροποιείται το αναθυτικό πρόγραμμα, ώστε την ώρα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, οι Τουρκούπριοι μαθητές να μετέτοινται γλώσσα τους.

## Συμπεράσματα

Τα παραπάνω δεδομένα υποδεικνύουν σαφώς, ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εκφράσει τη διάθεση και τη βούλησή του για αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των απλοδαπών μαθητών και προσπάθεια παροχής σε αυτούς ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ωστόσο, η απήθεια είναι ότι το κυπριακό σχολείο παραμένει αρκετά παραδοσιακό, όσον αφορά την οργάνωση και την υποδομή του, γεγονός που αντανακλά και

μία γενικότερα συντηρητική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Αυτή η πραγματικότητα, παρεμποδίζει την αποτελεσματική πειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η ήπηψη μέτρων σε θεσμικό και διοικητικό επίπεδο δεν συνοδεύεται πάντα από αντίστοιχα μέτρα στο επίπεδο μεθοδολογίας και οργάνωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής. Το γεγονός αυτό καθιστά το εκπαιδευτικό σύστημα δύσκαμπτο, με αποτέλεσμα τα θεωρητικά μέτρα να μην μπορούν να εφαρμοστούν σε πρακτικό επίπεδο.

Το οιούμερο σχολείο είναι δυνατόν να διευρύνει το ρόλο του και στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφαρμόζοντας δραστηριότητες κοινωνικής ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας για την επίκαιωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι απλόγλωσσοι μαθητές στα μαθήματα.

Επιπρόσθετα, το δημοτικό σχολείο θα πρέπει να μεριμνήσει για την ενίσχυση και διδασκαλία της μπτρικής γλώσσας των απλοδαπών μαθητών, ώστε να μπορέσει αυτή να πειτουργήσει ως βάση εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο, σημαντικό είναι να διαθέτει εκπαιδευτικούς ευέλικτους στη διδασκαλία της ελληνικής, ως δεύτερης γλώσσας, απλά και με γενικότερη επιμόρφωση στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Γενικότερα, είναι δυνατό να υιοθετηθούν εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα, όπως η δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών μαθημάτων εντός σχολικών μονάδων, η θεσμοθέτηση και των σχολείων των παθιννοστούντων με στόχο την ένταξη στο κανονικό σχολείο (Δαμανάκης, 1997), η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, προσαρμοσμένων στα ιδιαίτερα κοινωνικά, πολιτιστικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των μαθητών του.

Αξιόλογος θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πειτουργεί στην Ελλάδα και μπορεί να μεταφερθεί στην Κύπρο είναι το Ινστιτούτο Παιδείας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έργο του οποίου είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς και η αναζήτηση τρόπων αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών με διαφορετικό

εθνοποιητισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του Ινστιτούτου, συγκαταρέχονται ο καταρτισμός Προγραμμάτων Σπουδών, η παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η συμβουλευτική προς την Πολιτεία, για την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα αυτό (ΦΕΚ124/17.6.96)

Η Κυπριακή Εκπαίδευση προκειμένου να εμβαθύνει στη πειτουργία της Διαπολιτισμικής Αγωγής μπορεί, ακόμη, να εφαρμόζει πρακτικές και δράσεις του Ελλαδικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και η σύνταξη Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η συγγραφή βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η διανομή επιμορφωτικού υλικού προς τους εκπαιδευτικούς των τάξεων με έντονη πολιτισμική ετερο-

γένεια, και η δημιουργία και στελέχωση ειδικής θέσης Παρέδρου με θητεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

Τελικά, στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο κυπριακό δημοτικό σχολείο πρέπει να είναι, πέρα από την εκπαίδευση, και η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα καταστήσουν το μαθητή ενεργό μέλος της κοινωνίας και όχι παθητικό αποδέκτη των επιρροών του κυρίαρχου πολιτισμού. Ο σύγχρονος μαθητής και αυριανός πολίτης πρέπει να μάθει να συνυπάρχει αρμονικά με ετερογενή πολιτισμικά άτομα και ομάδες μέσα σε συνθήκες ρευστότητας, αστάθειας, διαρκούς μεταβολής και συγχρόνως σε καταστάσεις θραύσης της κοινωνικής απληπλεγγύης και έξαρσης του ατομικισμού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα είναι δυνατή η δημιουργία ενός κοινού πολιτισμικού πλαισίου, «ως αποτέλεσμα σύνθεσης των πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων, στη βάση, μιας ενιαίας ποιοτικής αναβάθμισης της κοινωνικής ζωής» (Βακαλιού, 2003).



**Διοργάνωση Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.**  
Πραγματοποιήθηκε από τις 23 Σεπτεμβρίου έως τις 26 Σεπτεμβρίου 2009.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. 1993. Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι» στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *Ti είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 27-45.
- Attalides, M. (1979). *Cyprus: Nationalism and International Politics*. New York: St. Martin's Press.
- Βακαλιού, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Ανασύρθηκε από <http://www.paremvasois.org/yliko3noe2006.htm> (τελευταία πρόσβαση: 25/6/2009).
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Washington, D. C: Taylor & Francis.
- Burgess - Macey, C. (1992) 'Tackling racism and sexism in the primary classroom', στο Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (επιμ.), *Racism and education*, London: Sage, pp.269-283.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παθινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία Στην Ευρω-κυπριακή Πολιτεία*. Διαθέσιμο στο [http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi\\_epitropis.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf), (07.07.2008). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Essinger, H. (1988). "Iterkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung" στο Pommerin, G., Und im Ausland sind Deutsche auch Fremde, Frankfurt, pp. 58-72. Βλ. Την σχετική αναφορά στο Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμικη Διδακτική. Το νέο Περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 232.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμικη Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μπακαλάκη, Α. (1997). «Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην ανθρωπολογία». *Στο Σύγχρονα Θέματα*, τ. 62, σελ. 55-68.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2008). Ετήσια Έκθεση 2008. Λευκωσία.
- ΦΕΚ 124/17.6.96.
- [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

## Ένταξη απλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια σχολεία της Κύπρου

Δρ Ελένη Ρωσσίδου-Κουτσού, Φιλόποιος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΡΤα τελευταία χρόνια οι απλόγλωσσοι μαθητές στα δημόσια σχολεία της Κύπρου αυξάνονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, πόργω των μεταναστευτικών κυμάτων από ευρωπαϊκές, βασικανικές και άλλες χώρες. Ο αριθμός τους, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, κατά το σχολικό έτος 2009-2010 προσέγγιζε τους 8500 μαθητές. Με βάση το δοκίμιο επληπτομάθειας που δόθηκε στους απλόγλωσσους μαθητές, στη Μέση Εκπαίδευση, διαγνώσθηκαν 1200 μαθητές που χρειάζονται βοήθεια στην εκμάθηση της Ελληνικής. Οι 600 από αυτούς εντάχθηκαν το Σεπτέμβρη του 2009 στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Εκμάθησης της Ελληνικής κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, ενώ οι υπόλοιποι αναμένεται να ενταχθούν με τη διεύρυνση του Προγράμματος σε μεταγενέστερο στάδιο.

Ο αριθμός τους και το ευρύ φάσμα γλωσσικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, ταξικών και άλλων διαφορών προκαλούν τεράστια προβλήματα στην ένταξή τους, ως ισότιμων μαθητών, για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Τα προβλήματα είναι κάποιες φορές δυσεπίλυτα, πόργω έπλησιψης σχετικής πείρας, τεχνογνωσίας και υποδομής και του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα των δημόσιων σχολείων της Κύπρου. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) έχει αξιοποιήσει τα ευρωπαϊκά κονδύλια του Ευρωπαϊκού Ταμείου Ένταξης (Ε.Τ.Ε.) με στόχο τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και επιτυχίας σε όλους τους μαθητές. Το Ε.Τ.Ε. είναι ένα από τα τέσσερα Ταμεία Αλληλεγγύης, που έχει θεσπίσει η Ευρωπαϊκή Ένωση εντός του προγράμματος «Αλληλεγγύη και Διαχείριση των Μεταναστευτικών Ροών». Βασικός στό-

χος του Ταμείου Ένταξης είναι η υποστήριξη των προσπαθειών, που καταβάλλουν τα κράτη - μέρη, για την ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών με διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό, θρησκευτικό, γλωσσικό και εθνικό υπόβαθρο στην κοινωνία των ευρωπαϊκών χωρών. Το Υ.Π.Π. με τη συγχρηματοδότηση του Ε.Τ.Ε. έχει εφαρμόσει, κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, πιλοτικά προγράμματα σε τριάντα ένα σχολεία, για την ταχύρρυθμη εκμάθηση της Νεοελληνικής Γλώσσας σε χρόνο, που κρίνεται ικανοποιητικός για την εκμάθηση της γλώσσας, απλά και για την προσαρμογή των απλοδαπών μαθητών στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα της χώρας μας. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2008-2009, για πρώτη φορά, εφαρμόστηκε πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης της Ελληνικής για απλόγλωσσους μαθητές με πίγες ή καθόλου γνώσεις της Ελληνικής, σε δεκαέξι σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, στα οποία καταγράφονταν οι μεγαλύτεροι αριθμοί απλόγλωσσων μαθητών. Οι αρμόδιες υπηρεσίες του Υ.Π.Π. έχουν εκδώσει ενημερωτικό οδηγό σε πέντε γλώσσες: Αραβική, Γεωργιανή, Ουκρανική, Ρωσική και Τουρκική, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Περιλαμβάνει βασικές πληροφορίες για τους απλόγλωσσους μαθητές και τους γονείς τους, σχετικά με τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος, τις απαιτήσεις, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Επιπλέον, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου διοργάνωσε επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς εκείνους, που ανέλαβαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Παρουσιάστηκαν μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας για τις τάξεις μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα και πολιτισμική ταυτότητα. Το Υ.Π.Π. είναι

διατεθειμένο να συνεχίσει να αξιοποιεί τα κονδύλια του Ε.Τ.Ε. και τα επόμενα χρόνια, για την ανάπτυξη δράσεων και την εφαρμογή προγραμμάτων, με στόχο την ομαλή ένταξη απλόγηωσαν μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία της Κύπρου.

Ασφαλώς η ραγδαία αυτή αριθμητική αύξηση των ξενόγηωσαν μαθητών δημιουργεί διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως η κοινωνική πρόέλευση, η εξασφάλιση προσωπικού και μέσων διδασκαλίας, απλά κυρίως, πραγματικής ένταξης των απλογηώσαν, που προϋποθέτει αποδοχή της οποιασδήποτε διαφορετικότητας, γηώσισικής, εθνικής, θρησκευτικής, ταξικής, πολιτισμικής, εκπαιδευτικής, γνωστικής, κλπ., με διάθεση για ικανοποίηση της διαφορετικότητας, με διαφοροποιημένες προσεγγίσεις και με προσφορά ίσων ευκαιριών και ισότιμης μεταχείρισης.

Η παρουσία πολλών απλόγηωσαν μαθητών σε πολλές σχολικές μονάδες είναι ένα από τα σοβαρά προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι φυσικοί ομιλητές σημερινοί πηγέτες των σχολικών μονάδων, όπου φοιτούν μαθητές γηγενείς και απλόγηωσσοι. Πώς θα πρέπει το φαινόμενο αυτό να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Η διδασκαλία της Ελληνικής, θα είναι σίγουρα περισσότερο αποτελεσματική, όταν διδάσκεται μέσα σε ένα πραγματικό επικοινωνιακό περιβάλλον επί καθημερινής βάσεως, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία είναι ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Η διδασκαλία πρέπει να θέτει στόχους, για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας με τον περίγυρό τους, καθώς και την ανάπτυξη της γηώσισικής εκφραστικής ικανότητας του μαθητικού πληθυσμού. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητικός πληθυσμός θα μπορέσει να αναπτύξει δεξιότητες, όσον αφορά στην κατάκτηση της γηώσσας, με άμεσο αποτέλεσμα και την κατάκτηση της γνώσης. Οι μελετητές διαπιστώνουν, ότι δεν είναι αναγκαία πρώτα η εκμάθηση της γηώσσας και μετέπειτα η κατάκτηση της γνώσης. Ο συνδυασμός των δύο θα οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γηώσσας, ας μην ξενούμε, είναι κοινωνικό προϊόν και κοινωνική αναγκαιότητα και παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, επειδή έχει να αντιμετωπίσει μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα, ως προς την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό τους επίπε-

δο, το οποίο μεταφέρουν από τις οικογένειές τους. Η ανάπτυξη και οι εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα, που έχουν για το σχολείο είναι μια άλλη παράμετρος των δυσκολιών αυτών.

Αυτονότο είναι, ότι το σύγχρονο σχολείο πρέπει να δέχεται τους απλόγηωσσους μαθητές ως φορείς πολυπολιτισμικότητας, ως πρόκληση για διεύρυνση και εμπλουτισμό των γνώσεων, στάσεων και ανάπτυξης του οικουμενικού πνεύματος. Η αναφορά του Ομήρου στον Οδυσσέα ως τον άνδρα που «πολλών δ' ανθρώπων ίδεν άστεα και νόον ἔγνων», επιβεβαιώνει την αξία της γνωριμίας απλούς ανθρώπους και με τη νοοτροπία τους.

Για την επίτευξη του σκοπού της πραγματικής ένταξης είναι απαραίτητο να ληφθούν μέτρα, όπως η διδασκαλία της Ελληνικής σε επίπεδο που να επιτρέπει στους απλογηώσσους να παρακολουθούν άνετα τα μαθήματα για να πειτουργήσουν απρόσκοπτα και αποτελεσματικά στην κοινωνία. Τα υπόλοιπα μαθήματα, τα διδάσκονται στις κανονικές τάξεις και είναι κοινά για όλους τους μαθητές, εκτός από κάποια μαθήματα, από τα οποία εξαιρούνται. Το Υ.Π.Π. έχει επιτρέψει να παρέχεται βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές, όταν κρίνεται αναγκαίο, από εκπαιδευτικούς κατόχους της μπτρικής γηώσσας των μαθητών. Τα μέτρα αυτά περιορίζουν σε κάποιο βαθμό τα προβλήματα, που αναφύονται και ενισχύουν τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γηώσσας και την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολικό τους περιβάλλον. Η ταχύρρυθμη εκμάθηση της γηώσσας από τους απλόγηωσσους μαθητές και η ένταξή τους σε κανονικές τάξεις είναι φαινόμενο που κυριαρχεί και σε άλλες χώρες, οι οποίες έχουν πολύ μεγαλύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή είναι η τάση για ένταξη των μαθητών στο κοινό ρεύμα, γνωστή ως mainstreaming, και έχει δημιουργηθεί σε χώρες, όπου παρατηρούνται έντονα μεταναστευτικά κύματα.

Σημαντικό είναι όμως, στην προκειμένη περίπτωση, να επιμορφωθούν πρώτιστα οι διδάσκοντες, για να αντιμετωπίσουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που αναφύονται και να δυνηθούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται. Η βοήθεια αυτή, θα πρέπει να αρχίσει να παρέχεται από

τη βασική τους εκπαίδευση και να συνεχίζεται με συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Είναι παράλογο να περιμένει κανείς από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις σύγχρονες διδακτικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις, όταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν διδάχθηκαν κανένα θέμα ή δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα που να έχει σχέση με την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, τις εθνοτικές μειονότητες, τη διγλωσσία, το ρατσισμό, τις προλήψεις, τις προκαταλήψεις και τις άμεσες επιπτώσεις τους στην αγωγή και στη μάθηση. Κατά συνέπεια, με τα σημερινά δεδομένα, η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει πολύ δρόμο να διανύσει, αφού η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας δεν έχει απασχολήσει ποτέ τους πλείστους εκπαιδευτικούς, η δε διαχείριση τάξεων με δεδομένα ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού είναι νέο δεδομένο. Τα οποιαδήποτε προβλήματα μπορούν να υπερπιδηθούν, όταν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους στην εκπαίδευση, επιμορφώνονται συνεχώς, όχι μόνο από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία παρέχουν τέτοιου είδους επιμόρφωση, αλλά και με δική τους πρωτοβουλία. Πρώτιστος σκοπός θα πρέπει να είναι η παροχή βοήθειας προς τους απλογλώσσους, ώστε αυτοί να μπορούν να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, κατάληπτο για την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας και όχι να παράγουν μόνο ορθές γραμματικά και συντακτικά προτάσεις. Με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές μαθαίνουν να δίνουν, αλλά και να ζητούν πληροφορίες από τρίτους, να ζητούν συμβουλές, αλλά και να μπορούν να αιτιολογούν οι ίδιοι τις απόψεις τους, να ζητούν τον αντίθιστο και να απευθύνονται γραπτά σε διάφορους δέκτες.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι μέσω της γλώσσας: α) το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του, τη γλωσσική, τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική, την πολιτισμική κτλ. Εκφράζει τις πρώτες έννοιες και αξίες, και κοινωνικοποιείται. β) Μεταβιβάζονται από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον, οι αξίες, τα ιδανικά, τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις, η ιστορία και ο πολιτισμός της κάθε χώρας. Ως αποτέλεσμα αυτών, το άτομο νιώθει περήφανο για τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας

του, και θεωρεί κάθε υποτίμηση της γλώσσας και του πολιτισμού του ως περιφρόνηση του ιδίου και ρατσιστική εκδήλωση. Είναι, ποιοπόν, αυτονότο ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να σέβονται την ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα, τις παραδόσεις και γενικότερα την κουλτούρα των απλογλώσσων μαθητών. Η εξάσκηση πίεσης από μέρους των γηγενών μαθητών και των εκπαιδευτικών προς τους απλογλώσσους μαθητές μπορεί να επιπρέψει την ταυτότητά τους, να δημιουργήσει συγκρούσεις στην οικογένεια και να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία. Ο απλοδαπός μαθητής μαθαίνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής υποχρεωτικά, διότι μέσα από αυτήν εξαρτάται η πορεία του στο σχολείο και η μετέπειτα σταδιοδρομία του στη ζωή. Αυτή η μάθηση είναι αποτελεσματική, μόνον όταν γίνεται αβίαστα και με σεβασμό προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πίεση στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής γλώσσας προκαλεί ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Γι' αυτό ουδείς επιτρέπεται να επιχειρεί συνειδητά ή ασυνείδητα να υποτιμά την ταυτότητα των απλογλώσσων μαθητών ή έστω να δίνει υπόνοιες ότι το κάνει.

Πολλές φορές, πολλοί εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων για υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα αγνοούν συνειδητά ή ασυνείδητα, την ύπαρξη των απλογλώσσων μαθητών στις τάξεις τους, ιδιαίτερα όταν είναι λίγοι, και διδάσκουν με τους γνωστούς παραδοσιακούς τρόπους. Γενικά, θεωρούν τα θέματα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια ενδιαφέροντα για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Κάποτε καταβάλλεται προσπάθεια να καλυφθούν όλα τα επίπεδα των μαθητών, με ομαδικές εργασίες στην τάξη, έτσι ώστε να βοηθηθούν και οι ξενόγλωσσοι μαθητές. Κάποιοι, δε, συνηθίζουν να εργάζονται περισσότερο με τους γηγενείς, που ήδη έχουν αρκετές γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες, με τη δικαιολογία πως η ανομοιογένεια στις τάξεις δεν πρέπει να επιβαρύνει αυτούς τους μαθητές.

Ακόμη, έχει παραχθεί διδακτικό υπόκιο το οποίο είναι κατάληπτο για τη γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις απλογλώσσων μαθητών. Αυτό έγινε επειδή το περιεχόμενο των σχολικών εγχειρίδιων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία για τη γλωσσική διδασκαλία και απευθύνονται σε συγκεκριμένους

μαθητές με σχετική ομοιογένεια σε γήωσσικό και γνωστικό επίπεδο, σε αρκετές περιπτώσεις δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καθύψουν το κενό με την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού από διάφορα κείμενα, εφημερίδες, περιοδικά, κ.ά. Κρίνεται χρήσιμο να παραχθεί υλικό εμπλούτισμένο με πληροφορίες, εικόνες, φωτογραφίες από τις ιδιαίτερες πατρίδες των απλοδαπών μαθητών. Σημαντικό είναι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ότι το διδακτικό υλικό που συλλέγουν οι ίδιοι προσωπικά ως συμπληρωματικό στο διδακτικό έργο τους, για να είναι αποτελεσματικό στη γήωσσική διδασκαλία, πρέπει να ανταποκρίνεται στο γήωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών για τους οποίους προορίζεται, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντά τους, να ικανοποιεί τις πραγματικές τους ανάγκες για το σχολείο, το σπίτι και τη ζωή, να προάγει την επικοινωνία και να συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών και να έχει πλούσια εικονογράφηση, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για μελέτη.

Οι απλογήωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες μάθησης, κυρίως, λόγω ελλιπούς γήωσσικής κατάρτισης και προσαρμογής στο νέο περιβάλλον. Η διάγνωση και η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είναι πολύ σημαντική, γιατί βοηθά τους μαθητές να τις ξεπεράσουν, συμβάλλει στην προσαρμογή τους στο σχολικό και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους για μάθηση και δημιουργεί θετικές στάσεις, τόσο προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και προς το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως πολλές απαιτήσεις από τους μαθητές για μελέτη, εργασίες και ασκήσεις, απλά πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια, ώστε να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών και να εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες τους. Οι παράλιοις απαιτήσεις στο γήωσσικό μάθημα δεν εξυπηρετούν τη διαδικασία της μάθησης, απλά αντίθετα προκαλούν άγχος, αγωνία, πίκρα, απογοήτευση με ανεπιθύμητες συνέπειες. Ιδιαίτερα, για τους ξενόγηωσσους μαθητές οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι πολύ προσεγμένες, λόγω των γήωσσικών τους αδυναμιών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, για να συμμετέχουν

στα μαθήματα και στις συζητήσεις μέσα στην τάξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μνησκούνται ως άτομα αφηρημένα, απρόσεκτα και αδιάφορα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι απλογήωσσοι μαθητές θα νιώθουν άνετα, θα επικοινωνούν ελεύθερα και δεν θα αισθάνονται ότι γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να διατηρούν πεπτές ισορροπίες στην επικοινωνία τους με τους μαθητές, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτή. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα επικοινωνούν άνετα με τους εκπαιδευτικούς και είναι αναμενόμενο να επιδείξουν την ίδια συμπειριφορά στην κάθε επικοινωνία τους. Κατά συνέπεια, θα παρατηρείται άμβλυνση στις αντιθέσεις, προκαταλήψεις, στις τυχόν υφέρπουσες ή φανερές ρατσιστικές τάσεις και αρμονικότερη κοινωνική συνύπαρξη. Ως αποτέλεσμα, η διαδικασία της διδασκαλίας θα προχωρεί με αργότερο ρυθμό μόνο στο γήωσσικό μάθημα, λόγω των αδυναμιών των απλογήωσσων.

Το σχολείο ως θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα, μέσα στην οποία αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις ανεξαρτήτως προσωπικών πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και φιλοδοξιών συχνά γίνεται αιτία συγκρούσεων και προβλημάτων. Από τη μελέτη των πορισμάτων διεθνών ερευνών αναφορικά με τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, διαπιστώνονται πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ένας από αυτούς, αναμφίβολα είναι το γεγονός της συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Όταν υπάρχει κλίμα ευνοϊκό, η μάθηση και η διδασκαλία διευκολύνονται και οι στόχοι που τίθενται από τη σχολική μονάδα πραγματοποιούνται ευκολότερα. Για αυτό η ένταξη των απλογήωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ένας από τους στόχους του δημοκρατικού σχολείου, το οποίο πρέπει να ενσωματώνει όλους και δεν αποκλείει κανένα. Έτσι εξασφαλίζεται ισότητα ευκαιριών και ίση μεταχείριση όλου του μαθητικού πληθυσμού, ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της πολυπλοκισμικότητας του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών (multiple intelligence).

Η αρχή των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης, αν και είναι γενικά αποδεκτή σήμερα, προκαλεί προβλήματα, γιατί προσκρούει σε εδραιωμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονιών, μαθη-

τών και κοινωνίας, πρακτικές δυσκολίες στέγασης και οργάνωσης μαθησιακών ευκαιριών, και συγκρουόμενα συμφέροντα μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ή αδυνατούν να χειρίστοιν παιδαγωγικά ορθά τέτοιες καταστάσεις, γιατί και οι ίδιοι επηρεάζονται από δικές τους εμπειρίες, στάσεις, προκαταθήψεις και διαμορφώνουν συμπεριφορές υπέρ της μιας ή της άλλης ομάδας των συγκρουομένων. Προκύπτει, ποιπόν, η ανάγκη για συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους, και διδακτικά και ψυχολογικά. Οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν να εκμάθουν την Ελληνική, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στα σχολεία, να προσαρμοστούν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και στις καινούργιες καταστάσεις. Η ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία πρέπει να γίνει όσο το δυνατόν πιο ομαλή, με στόχο τη σταδιακή εξάπλειψη των ρατσιστικών τάσεων και προκαταθήψεων. Για να επιτευχθεί ο πιο πάνω στόχος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνακόπουθα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία με τις συντεταγμένες αρχές και θεσμούς των χωρών προέλευσης των μαθητών αυτών. Αυτή η συνεργασία θα μπορούσε, ίσως, να προχωρούσε μέχρι τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της δικής τους κουπιτούρας, πράγμα που θα συμβάλλει στην απάλειψη της απομόνωσης/και αποξένωσής τους.

Συγκεφαθαιώνοντας, αναφέρω ότι η ραγδαία αυξανόμενη παρουσία απλογήσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία της Κύπρου έχει προκαλέσει δυσεπίπειτα προβλήματα που έχουν τη ρίζα τους:

α) στις διαφορές γλώσσας, μορφωτικού επιπέδου και προσδοκιών γονέων, μαθητών και κοινωνίας, αξιών, στάσεων, αμοιβαίας έπλειψης εμπιστοσύνης, κουπιτούρας και υφερπουσών ή φανερών ρατσιστικών τάσεων.

β) στην έπλειψη σχετικής εμπειρίας και κατάληπτης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που να τους καθιστά ικανούς να κατανοούν τα πολυδιάστατα προβλήματα της ένταξης και να εφαρμόζουν διδακτικές προσεγγίσεις που να εξασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών και μεταχείρισης. Πάνω από όλα να αίρουν τις οποιεσδήποτε προκαταθήψεις και να δημιουργούν κλίμα αμοιβαιότητας και απληπλοσεβασμού.

γ) στην επιβληθείσα από εξωγενείς πιέσεις υπερέμφαση στα γνωσιολογικά επιτεύγματα που προκαλεί ανησυχία και ένταση στους γνηγενείς μαθητές, ώστε να θεωρούν τους απλογήσσους ως εμπόδια στην κατάκτηση της απαιτούμενης γνώσης για εξασφάλιση θέσης σε πανεπιστήμια.

δ) στην εφαρμογή αναπλυτικών προγραμμάτων και στη διεξαγωγή δραστηριοτήτων ξένων προς τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά πράγμα που ενεργεί ανασταθτικά στη δημιουργία *οργανισμικού κλίματος* (organizational climate), που ενισχύει την πολιτισμική τους αυτοεικόνα, διαλύει τις δυσπιστίες και ξενοφοβίες, και προάγει τον απληπλοσεβασμό.

Αφού τα προβλήματα της ένταξης των απλόγησσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία της Κύπρου ανάγονται σε πολλά αίτια, η ορθή αντιμετώπισή τους δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, απλά απαιτεί τη λήψη μέτρων σύμμετρων προς αυτά, όπως είναι η βασισμένη πάνω στη φιλοσοφία βασική εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η εφαρμογή νέων αναπλυτικών προγραμμάτων και η διεξαγωγή δραστηριοτήτων σύμφωνων με τις διάφορες πολιτισμικές κληρονομιές των μαθητών όπων των εθνοτήτων σε πνεύμα απληπλοσεβασμού.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ., Γηώσσα-Γηώσσική Διδασκαλία και Επικοινωνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ιωάννινα, 2000).
- Αραποπούλου Μ. & Γ. Γιαννουλόποιούπου, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Η χρήση της γηώσσας στα μη γηώσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema).
- Γεωργογιάννης, Π., «Η διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας», Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γηώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση (Πάτρα, 2000).
- Clegg J., Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum (Clevedon, 1996).
- Cummins J., Tautóptētes υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (Αθήνα, 1999).
- Genesee F., Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education (New York, 1987).
- Gravelle, M., Supporting bilingual learners at school (Staffordshire, 1996).
- Δαμανάκης, Μ., «Η εκπαίδευση των παθιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας», Η Εκπαίδευση των Παθιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση (Αθήνα, 1997).
- Ευσταθιάδης, Σ., «Επικοινωνιακή ή Δομική Προσέγγιση;», Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γηώσσας (Θεσσαλονίκη, 1996)
- Νικολάου, Γ., Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο (Αθήνα, 2000).
- Πασιαρδής, Π., Εκπαιδευτική Ηγεσία (Αθήνα, 2004).
- Ρες, Γ., «Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η πειτουργία δικτύων και συμπράξεων, για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές», Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών 34 (2005).



Από τις εργασίες του ΙΕ' Συμποσίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας με θέμα: «Η Ποίηση στην Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία». Πραγματοποιήθηκε στη Λευκωσία, στις 7 και 8 Μαΐου 2010 στα Κεντρικά Γραφεία της Τράπεζας Κύπρου, Αγία Παρασκευή.

## **ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΠΙΚΑΘΟΡΙΣΜΟΙ**

### **Η έννοια της διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής και το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής. Το πλαίσιο του προβληματισμού**

**Σίμος Συμεού, Β.Δ., Φιλόλογος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση είναι κατά γενική ομοιολογία μια δυναμική διαδικασία που στοχεύει στο δημιουργικό εμβολιασμό του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο εξάπλου εισάγονται και οι αντίστοιχες καινοτομίες. Το Ενιαίο Λύκειο, θεωρήθηκε εξ υπαρχής η ναυαρχίδα στην οποία έγιναν οι πλείστες μεταβολές. Δεν πρόκειται να εξετάσουμε εδώ την ορθότητα αυτής της επιλογής της πολιτείας αλλά κυρίως το πώς πειτούργησε. Το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί στους κοινωνικούς επικαθορισμούς του Ενιαίου Λυκείου και θα εκφράσουμε, αφού διερευνήσουμε τα δεδομένα που συλλέξαμε, τους ανάλογους προβληματισμούς.

Μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συνολικής πειτουργίας του θεσμού, θα επιχειρηθεί η αντίστοιχη ανάλυση έτσι που να είναι δυνατή η κριτική αποτίμηση με επιδοκιμασία των θετικών στοιχείων για σκοπούς ενίσχυσης και εδραίωσης της θέσης τους και αποδοκιμασία των αρνητικών με μια τελική στοχοθεσία που θα συνίσταται στην κατάθεση θετικής αντιπροσφοράς. Η υποβολή ανάλογων εισηγήσεων θα εστιασθεί σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο γόνιμης κριτικής, έτσι ώστε να είναι δυνατές οι θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Διόλου τυχαία, θα θέσσουμε εδώ ως αφορμητικό προβληματισμό μια παραδοχή που γράφτηκε για

την ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, η οποία μάλιστα ήπιθε ως αποτέλεσμα έρευνας και δεν ήταν μια απλή δοκιμιακή καταγραφή. Συμειώνεται εδώ ακριβώς γιατί θεωρείται στοιχείο προωθητικό και για τη δική μας διερεύνηση:

«...Έτσι θεμελιώνεται η άποψη ότι το ελληνικό σχολείο δεν είναι παρά ένα ιδεολογικό και πραγματικό όργανο της κοινωνίας επιφορτισμένο με την αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, τη διαιώνιση των κοινωνικών – ταξικών προνομίων και τη δικαίωση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας»<sup>1</sup>.

«...Συμπερασματικά, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι το ελληνικό σχολείο είναι σήμερα ένα καπιταλιστικό σχολείο που διανύει μια φάση άτολμου εκσυγχρονισμού. Χαρακτηριστικό του στοιχείο είναι ότι επιχειρεί μια βασική ιεράρχηση και διάκριση των μαθητών με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Στηρίζεται επομένως σε κοινωνικοοικονομικές επιταγές με πρόθεση την αναπαραγωγή και ανανέωση του υπάρχοντος κοινωνικού σχηματισμού. Μ' αυτό τον τρόπο πειτουργεί ως ένα κρατικό όργανο, που οι ελέγχοντες τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας το επιστράτευσαν για την εφαρμογή μιας συνειδητής και συγκεκριμένης πολιτικής, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης»<sup>2</sup>.

1. Π. Παπακωνσταντίνου, (2000), *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση στο Γκότοβος – Μαυρογιώργος – Παπακωνσταντίνου* (2000), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα: Gutenberg, Σελ.201

2. Όπ.παρ. σελ.202

Ας αρχίσουμε ποιπόν και για την κυπριακή εκπαίδευση την αναφορά μας, αφορμώμενοι από μια πιογική παραδοξή που θα μας βοηθήσει να προχωρήσουμε με εμβρίθεια σε μια αντίστοιχη έρευνα της σχέσης αιτίου και αιτιατού με ανάλογη επικέντρωση στα καθ' ημάς. Η Μεταρρύθμιση στοχεύει θεωρητικά στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που πλειουργούν αναιρετικά ή έστω ανασκευαστικά όσον αφορά τη σχολική αποτυχία. Μήπως όμως έχει δίκιο ο Μαυρογιώργος που αναλύοντας την ελληνική περίπτωση και εστιάζοντας στα μέτρα ενισχυτικής διδασκαλίας στην Ελλάδα κάνει πιό για «αντισταθμιση» και όχι για επίλυση ενός προβλήματος που, ενώ έχει ρίζες κοινωνικές, αγνοείται αυτός ο παράγοντας και απλά η πολιτεία παρέχει μια «ευσπλαχνική» εκπαιδευτική πολιτική, πρωθητική της κυριαρχίας της άρχουσας τάξης και της ιδεολογίας της; Αναφέρομαι στο λεκτικό περί «επιείκειας» του Έλληνα νομοθέτη που ασφαλώς δεν είναι σε καμία περίπτωση η επίλυση του προβλήματος απλά η διαιώνισή του, μέσα από τους μπχανισμούς εξουσίας που εφαρμόζει το κράτος και η κυρίαρχη τάξη στοχεύοντας στην αναπαραγώγη του σαθρού κοινωνικού σχηματισμού, μια διαδικασία που απλά νομιμοποιείται προσφέροντας «ψίχουλα αγάπης και ευσπλαχνικότητας».

Γράφει ο Μαυρογιώργος:

«...ένας από τους βασικούς άξονες φαίνεται να είναι η κατάργηση μέτρων αντισταθμιστικού χαρακτήρα και η απομάκρυνση από επιλογές εξισωτικού προσανατολισμού. Η ενισχυτική διδασκαλία, που συνήθως προβάλλεται ως κατ' εξοχήν μέτρο αντισταθμιστικού χαρακτήρα, σε συνδυασμό με την αξιολόγηση φαίνεται ότι έρχονται να διαδραματίσουν μια πολύ συγκεκριμένη πλειτουργία»<sup>3</sup>

Στην Κύπρο αντίστοιχα διαπιστώθηκε, ιδιαίτερα μετά την καθιέρωση Παγκύπριων Εξετάσεων (1975) για σκοπούς εισδοχής στην Τριτοβάθμια

Εκπαίδευση, της Ελλάδας αρχικά και της Κύπρου αργότερα, η ανάγκη εξωσχολικής βοήθειας πώγω του εντεινόμενου ανταγωνισμού.

Τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης<sup>4</sup> θεσπίστηκαν και καθιερώθηκαν συν τω χρόνω με αρχική στόχευση την εκμάθηση ζένων γηωσσών με επιχορηγημένα δίδακτρα από το κράτος. Λειτούργησαν ανταγωνιστικά προς τα ιδιωτικά Ινστιτούτα και φροντιστήρια, αφού οι τιμές τους ήταν εκ προοιμίου χαμηλότερες. Ο θεσμός επεκτάθηκε μετά τη δεκαετία του '80 και σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα στα πλαίσια των Προεισαγωγικών Εξετάσεων πρόσβασης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Μπορεί κανείς να μην ήσει εν προκειμένω για ένα κρατικό εγχείρημα αντισταθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων που όμως δεν επιλύει το πρόβλημα της παραπαιδείας, αντίθετα νομιμοποιεί την ανάγκη που την προκάλεσε αντί να καλύψει το κοινωνικό μειονέκτημα που αναπαράγεται μαζί με τον κοινωνικό σχηματισμό στο σύνολό του.

Ας δούμε τι σημειώνει ο Apple<sup>5</sup>.

«Ο φαινομενικά αντιφατικός πόγος περί ανταγωνισμού, αγορών και επιλογής από τη μια και υπευθυνότητας, στόχων απόδοσης, προτύπων, πανεθνικών δοκιμασιών, δεξιοτήτων και εθνικού αναπυτικού προγράμματος, έχουν δημιουργήσει τόσο θόρυβο, ώστε να είναι δύσκολο να ακούσει κανείς κάτι άλλο...Αυτές οι τάσεις στην πραγματικότητα, όσο κι αν φαίνεται παράδοξο, ενισχύουν η μια την άλλη και βοηθούν να παγιώνονται συντηρητικές εκπαιδευτικές θέσεις σε πολλά έθνη»

Επιστρέφοντας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούμε παρά να αφουγκραστούμε την κοινωνία από την οποία και εκπορεύονται όροι και πρακτικές τους οποίους και τις οποίες η πολιτική υπαγορεύει, παγιώνοντας τον συντηρητισμό και αναπαράγοντας έτσι μ' έναν διευρυμένο μάλιστα τρόπο, έναν παρωχημένο και ούτως ί

3. Γ. Μαυρογιώργος,(1993), Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγονοι, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση σελ. 37-38

4. <http://www.moec.gov.cy/kie/>

5. M. Apple (2002), Ρητορικές μεταρρυθμίσεις: αγορές, πρότυπα απόδοσης και ανισότητα, στο Χ. Κάτσικα – Γ. Καββαδία, Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα: Σαββάκης σελ. 99-100

άπλως άδικο κοινωνικό σχηματισμό. Χρησιμοποιήθηκε σχετικά μια συνθηματολογία του τύπου «εναρμόνιση», «προσαρμογές στο ευρωπαϊκό κεκτημένο» κ.τ.σ. Στην πραγματικότητα δεν είναι παρά μια μορφή άσκησης κοινωνικού επέγχου, ασφυκτικού μάλιστα, που η άρχουσα τάξη με τη νομιμοποίηση της κρατικής πολιτικής επιχειρεί ευσχημόνως. Ο Μαυρογιώργος, κάνοντας ένα παράλληλο σχόλιο για την αντίστοιχη ελληνιδική περίπτωση, μιλά για «πτυχές ισομορφισμού στην ελληνική εκπαίδευση», για «πανοπτισμό» και «κοινωνικό έπειγχο» και μάλιστα μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.<sup>6</sup> Η αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών μέσα από τη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα θέμα που κατέγραψε επίσης με έμφαση ασκώντας την ανάλογη κριτική. Η γηώσσα που χρησιμοποιεί είναι χαρακτηριστική μιλώντας για «εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης» μέσω των Γενικών Εξετάσεων.<sup>7</sup>

Συνίθως, βέβαια, το θεωρητικό πλαίσιο απλά και η νομοθεσία ειδικότερα που διέπει την εκπαίδευση εν είδει ευχολογίου και στη γραμμή της νομιμοποίησης των στοιχείων της κοινωνικής αναπαραγωγής, το σχεδιασμό της οποίας διαγράψαμε πιο πάνω, δεν θα διαφωνούσε διόλου με το λόγο του Snyders, η πράξη όμως στην εκπαιδευτική σκηνή διαδραματίζεται απλιώς και παρουσιάζεται πολύ διαφορετική.

Ο Snyders<sup>8</sup> ποιοπόν, ουσιαστικά εισηγείται μια προοδευτική παιδαγωγική που θα γνοιάζεται τα μη προνομιούχα και μη ευνοημένα παιδιά, έτσι που να ενδυναμώθει καθοριστικά και αποφασιστικά ο αγώνας για μια δίκαιη και ορθολογικά δομημένη Εκπαίδευση που δεν θα αναπαράγει τη σαθρότητα του κοινωνικού συστήματος προκαθώντας τάσεις αντικουμπούρας απέναντι στο σχολείο από τα παιδιά που νοιώθουν αποκλεισμένα. Θα έπειγε κανείς ότι η ούτω καλούμενη παροχή «ίσων ευκαιριών» και η «αξιοκρατία» είναι οι ψευδεπίγραφοι

όροι μέσω των οποίων γίνεται η νομιμοποίηση αυτή.

Είναι βέβαια ένα ζήτημα πολύ σημαντικό, αν οι διαπιστώσεις που έχουμε κάνει ίσαμε τώρα οδηγούν στην άκρως πεσιμιστική αντίθηψη ότι η κοινωνία οφείλει να παραδεχτεί ήττα, αφού δεν μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις και άρα η κοινωνική αναπαραγωγή είναι ένα αδιέξοδο τέλμα χωρίς δυνατότητες εκφυγής και σωτηρίας. Η διερεύνηση που επιχειρείται εδώ εξάλλου γίνεται ακριβώς για τον αντίθετο λόγο!

Ο ίδιος ο Bourdieu διαφώνησε έντονα με την πιο πάνω θέση, για την οποία και κατηγορήθηκε υποδεικνύοντας σαφώς το δρόμο μιας κακής ανάγνωσης της σκέψης του ως υπεύθυνο για τις παρεκκόμενες παρερμηνείες. Επιχειρώντας μια επιθετική άμυνα, κατακεραυνώνει αυτή την παρερμηνεία των θέσεων του στην οποία θεωρεί παραμόρφωση της «Αναπαραγωγής» που εισηγείται ο ίδιος ως πραγματικότητα και απορρίπτει έντονα διατυπώσεις του τύπου ότι «το σχολείο είναι στα χέρια της αστικής τάξης και επομένως δεν είναι δυνατή η αντίσταση από εκπαιδευτικούς και μαθητές».<sup>9</sup>

Ας ανακεφαλαιώσουμε ποιοπόν μέχρι στιγμής εστιάζοντας στην περίπτωση της Κύπρου. Μια σχετική υπόθεση εργασίας συνίσταται στο ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μορφή που πήρε μετά την εισαγωγή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου, οι επιλογές των μαθητών είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες. Αυτό σημαίνει ότι τελούν υπό το κράτος των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών. Η πολιτεία νομοθετεί, θέτει πλαίσια, διενεργεί διαδικασίες οι οποίες θεωρητικά στοχεύουν στη γεφύρωση του χάσματος και στην κάλυψη του κοινωνικού «χάντικαπ» με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μόνο που οι αντιφάσεις δεν αίρονται και το δεδομένο της διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής παραμένει. Το κοινωνικό σύστημα φαίνεται

6. Γ. Μαυρογιώργος (2002), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού*, στο Χ. Κάτσικα – Γ. Καββαδία, Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα: Σαββάκης σελ. 139 κ.ε.

7. Γ. Μαυρογιώργος (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ 101

8. G. Snyders (1981), *Ταξική Νεύρωση*, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος

9. P. Bourdieu (1989), *Κήποντομοι*, σελ. 16-21

να αναγεννάται και μάλιστα μέσα από διαδικασίες, όπως είναι οι ανακεφαλαιωτικές αήλια και οι Παγκύπριες εξετάσεις, οι οποίες απλά διατρανώνουν την πρόθεση της πολιτείας να ασκεί τον «νενομισμένο» έλεγχο. Άρα το σύστημα κοινωνικής αναπαραγωγής υπό αυτό το πλαισίο νομιμοποιείται, όπως και οι μυχανισμοί εξουσίας που επιβάλλονται από την άρχουσα κοινωνική τάξη. Η ιδεολογία της με αυτό τον τρόπο και αποβλύτως νόμιμα διαχέεται σε όλο το κοινωνικό φάσμα – σύστημα.

Δεν μπορεί κανείς βέβαια να αρνηθεί τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αναλαμβάνονται σε κρατικό- πολιτειακό επίπεδο στη γραμμή της κάλυψης του μειονεκτήματος που οδηγεί (ίσως) στην αποτυχία. Για παράδειγμα, η παραχώρηση κρατικής χορηγίας στους μαθητές της Β' Γυμνασίου για αγορά Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, η πλειτουργία των Κρατικών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης, τα ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, η πλειτουργία των Κρατικών Επιμορφωτικών Κέντρων (στόχος τους «η καταπολέμηση των μορφωτικών ανισοτήτων και η παροχή ευκαιριών δια βίου μάθησης σε όλους τους πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας»<sup>10</sup>) και η καθιέρωση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.<sup>11</sup>

Το καίριο ζήτημα, όπως θα το θέσουμε εδώ, είναι κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι επιλογές των μαθητών στο Ενιαίο Λύκειο της Κύπρου εξαρτώνται ή όχι από παράγοντες σαν αυτόν της παραπαιδείας, της παροχής εξωσχολικής γενικότερα βοήθειας και από οικονομικοκοινωνικούς παράγοντες που ίσχουν και πριν από την εφαρμογή του θεσμού.<sup>12</sup> Επιπρόσθετα, σε ποιο βαθμό η εισαγωγή της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης συνετέλεσε στην αήλιαγή των δεδομένων της κοινωνικής αναπαραγωγής ή αν οι μεταβολές είναι αξιοσημείωτες, περιορισμένης κλίμακας ή ανύπαρκτες. Αν διαιωνίζεται η προτέρα αναπαραγωγή ή αν οι «παρεμβάσεις» της Εκπαιδευτικής πολιτικής πλε-

τούργησαν καταληπτικά, περιορισμένα ή αν η Μεταρρύθμιση (δεν) είχε εξαιρετική συμβολή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αν απαιτούνται νέες ρηξικέλησηθες παρεμβάσεις και σε ποια γραμμή. Ποιες είναι οι διαπιστώσεις που εξάγονται και ποιες τροποποιητικές εισηγήσεις θα πλειτουργήσουν (ή όχι) θεραπευτικά και θα προσδώσουν θετικότερη προοπτική. Κοντολογίς, αν αίρονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες και οι αντίστοιχες κοινωνικές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών ανάλογα, όπως προτείνονται από το νομοθετικό πλαίσιο, τα νέα αναληπτικά προγράμματα και τις καινοτόμες προσεγγίσεις που εξαγγέλλονται και εφαρμόζονται με άμεσο ή ορίζοντα που εκτείνεται σε βάθος χρόνου.

Αξίζει να προσέξει κανείς τον Πρόποδο των εξαγγελιών της Κυβέρνησης Κληρίδη, επί Υπουργίας Ουράνιου Ιωαννίδη, για τη στοχοθεσία του αρτισύστατου - τότε - θεσμού του Ενιαίου Λυκείου:

«...ποιοτικές αήλιαγές που θα εξασφαλίσουν:

- Πραγματική ισότητα ευκαιριών μέσα και έξω από το σχολείο
- Συνδυασμό θεωρίας και πράξης
- Γενική Παιδεία και ολόπλευρη ανάπτυξη θεμελιωμένη στην καθηλιέργεια της κριτικής σκέψης, των δεξιοτήτων και στάσεων διά βίου εκπαίδευσης και αυτομόρφωσης καθώς και της δημιουργικότητας
- Ανθρωπιστική Παιδεία ικανή να μορφώσει άτομα με ιδιοπροσωπία, που σέβονται τη διαφορετικότητα και έχουν την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας στο σύγχρονο κόσμο»<sup>13</sup>

Εξαρχής διατυπώσαμε τη θέση ότι πέραν της ρητορικής που η πολιτεία ανέπτυξε μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις και ερμηνευτικά/προπαρασκευαστικά κείμενα καθώς και τις πρακτικές παρεμβάσεις της, υπάρχει και η προσωπική – οικο-

10. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010), Ημερολόγιο 2010, Λευκωσία

11. Βλ. [http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/html/ie\\_aead\\_ooci\\_eydni.html](http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/html/ie_aead_ooci_eydni.html) Ανακτήθηκε στις 16.6.2010

12. Βλ. Π. Πασιαρόδης κ.ά. (2003), Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Ενιαίου Λυκείου. Έκθεση Ειδικής Επιτροπής, Λευκωσία.

13. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2000), Γιατί Ενιαίο Λύκειο, Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, σελ.5

γενειακή στρατηγική που πειτουργεί παράλληλα για τον κάθε μαθητή, τον κάθε πολίτη. Συνεπώς, η κοινωνική αναπαραγωγή και φυσικά η συνακόλουθη κοινωνική κινητικότητα δεν είναι μηχανιστική. Αντίθετα, πειτουργούν πολλοί παράγοντες στη διαδικασία της επικίνδυνής σπουδών και επαγγέλματος, που έχει μια αποφασιστική σχέση με την πορεία του μαθητή προς το μέλλον (του) όπως το προδιαγράψαμε.<sup>14</sup>

Τα κείμενα και το μανιφέστο της επιτροπής σοφών (στόχευση για δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο) δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με μια πολιτική άρσης των ανισοτήτων. Αλλιώς ο στόχος εκδημοκρατισμού του σχολείου είναι ουτοπικός κι ανέφικτος και μόνο γι' αυτό το λόγο....

Αντίστοιχες τοποθετήσεις μπορούν να γίνουν και μετά τη ρητορική που αναπτύχθηκε στον «Στρατηγικό Σχεδιασμό» της Υπουργίας του Άκη Κλεάνθους<sup>15</sup>

Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε βέβαια την αναγκαιότητα εφαρμογής αντίστοιχων κοινωνικών παρεμβάσεων, πέραν της υιοθέτησης της γραμμής παροχής ίσων (στην καλύτερη περίπτωση) εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αλλιώς ασκείται ένα πρόγραμμα και ένας σχεδιασμός νομιμοποίησης μιας διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής σε σχέση με την επίδοση και τις επικίνδυνές των παιδιών που πόρρω απέχει από την αναίρεση της ανισότητας ή έστω την ανασκευή της. Την υστέρηση σε κίνητρα της εργατικής τάξης στο πλαίσιο της σχέσης εκπαίδευσης – κοινωνικών τάξεων και ισότητας ευκαιριών εξετάζει και ο Κουτσάκος (1984) στα πλαίσια όμως μιας ευρύτερης και όχι επί του

συγκεκριμένου εννοιολογικής αποσαφήνισης των κύριων ζητημάτων που εγείρει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας.<sup>16</sup>

Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άνισους, αν δεν διευρύνει σε πάση περιπτώσει δεν μειώνει το κοινωνικό μειονέκτημα και την προβολή του σε ανάλογο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Απαιτούνται, συνεπώς, μέτρα εκπαιδευτικά των οποίων η λήψη οφείλει να περιληφθεί σε μια δέσμη προβλέψεων ολιστικών στον συνολικότερο προγραμματισμό ενός κράτους (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής και κατ' επέκταση εκπαιδευτικής) πρόνοιας.<sup>17</sup>

Ως επιμέρους ζητήματα σ' αυτή τη γραμμή θεωρητικής πλεύσης πρέπει να εξεταστούν και να συζητηθούν, η συσχέτιση των προσανατολισμών (επικίνδυνών) με την κοινωνική τάξη και της επίδοσης με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επικίνδυνές των τελειοφοίτων που προέρχονται από το Ενιαίο Λύκειο της Κύπρου,<sup>18</sup> έναν θεσμό που έχει την αφετηρία του το έτος 2000 και που έκτοτε υφίσταται μεταβολές απ' όπες τις δυνάμεις εξουσίας (κυβερνήσεις – νομοθετικά σώματα) που έχουν προβεί σε ανάλογα εγχειρήματα. Είναι αυτά τα εγχειρήματα ολοκληρωμένα ή αποσαματικά και ποια είναι η προοπτική που καταγράφεται από την εφαρμογή τους;

Κατά γενική ομολογία, η έννοια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης<sup>19</sup> είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και συνυφασμένη με την εκπεφρασμένη βούληση της κοινωνίας για αλλαγές και καινοτομίες από τη στιγμή που διαγιγνώσκονται δυσλειτουργίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, τέτοιες που μια

14. Βλ. και Mix. Κελπανίδης (2002), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα,. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 256 – 320.

15. Βλ. «Διάλογος για την Παιδεία» στον επίσημο κόμβο του Υπουργείου παιδείας και Πολιτισμού: <http://www.moec.gov.cy>

16. I. Κουτσάκου (1984), Βασικές Έννοιες και κύρια θέματα της Κοινωνιολογίας. Κατηγοριακό σχεδιάγραμμα για την Κοινωνιολογία, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτούτούτο.

17. Βλ. Μιχάλης Κελπανίδης (2000), Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, όπου γίνεται ενδεκτική παρουσίαση του θέματος με ανάλυση όλων των παραμέτρων του και με εισηγητικές θεραπευτικές προτάσεις.

18. Βλ. και Ελένη Σιάνου – Κύργου (2006), Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 109 - 174

19. Όσον αφορά στην Κύπρο την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση άρχισε επί Υπουργίας του Ουράνιου Ιωαννίδη της κυβέρνησης Κήπερίδη με τη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου με προπαρασκευή του από το έτος 2000 και εφαρμογή του στη συνέχεια. Πρόκειται για θεσμό του οποίου προηγήθηκε πειραματική – πιθοτική εφαρμογή σε τρία μόνο Λύκεια παγκύπρια διαφοροποιήθηκε όμως ακολούθως αφού αφαιρέθηκε από τον όρο σχεδιασμό την Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση η οποία ακολούθησε δικό της δρόμο. Περισσότερα στοιχεία παραθέτω σε ξεχωριστό κεφάλαιο εδώ με γενικό τίτλο: «Δομή και Ιστορία του Εκπαιδευτικού Συστήματος». Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη πειτουργία του νέου θεσμού και που δημοσιεύτηκε στην Επίσημη εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας ( Ε.Ε. παρ.III(1), Αρ.3493,27.4.2001 Αριθμός 168 σε 1715-1723 ) τροποποιεί προηγούμενους Κανονισμούς πειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης.

ρηξικέλευθη πολιτική αντίδραση θεωρείται ως η μόνη οδός θεραπείας τους. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η θετική ανταπόκριση της πολιτείας στο ζητούμενο της ανανέωσης, με σκοπό να επικυρώσει την προβλήματα που καθιστούν τους ρυθμούς στην εκπαίδευση βραδείς και την όλη διαδικασία δυσκίνητη.

Ένα τεράστιο ζήτημα το οποίο η κυπριακή κοινωνία πρόβαλλε για πολλές δεκαετίες ως επιτακτικό αίτημα ήταν η ισομερής κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών εις τρόπον ώστε η επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση να είναι αποτέλεσμα ενός αξιοκρατικού επιμερισμού των θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μ' άλλα λόγια τέθηκε επί τάπιτος το μέγα πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων οι οποίες αποστέρεούσαν από μεγάλη μερίδα νέων ανθρώπων την πρόσκτηση επαγγελματικού και κοινωνικού κύρους, όχι γιατί δεν το άξιζαν απλά γιατί τα κοινωνικά και οικονομικά τους χαρακτηριστικά δεν τους το επέτρεπαν. Έβλεπαν δηλαδή να αναπαράγεται ένα κοινωνικό σύστημα που καταξίωνε τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων (και) μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικές ανισότητες, κοντολογίς, θεωρήθηκε ότι προκαλούν και εκπαιδευτικές ανισότητες και ο κοινωνικός σχηματισμός να εμφανίζει αντίστοιχη μορφή και η κοινωνία και το σύστημά της να διαγράφει ανάπογη τροχιά. Η κοινωνική κινητικότητα (social mobility) δεν μπορούσε να είναι αποτέλεσμα υγιούς και ευγενικού συναγωνισμού βάσει της εκπαιδευτικής προσπάθειας και ποιοτικής παραγωγικότητας στο δημόσιο σχολείο όπων των βαθμίδων.

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που ήταν το εφαπτήριο για τις «καλές» επαγγελματικές και κοινωνικές, ευρύτερα, θέσεις ήταν προνόμιο των λίγων, των οποίων την ικανότητα έκρινε καθοριστικά όχι η αξία απλά η κοινωνική τους προέλευση.

Αυτό συνέβαινε κατά τη γενική εκτίμηση επειδή η επίδοσή τους στις νενομισμένες εξετάσεις ήταν συνέπεια της «αγοράς υπηρεσιών» από τη διαδικασία της παραπαιδείας (η επίδοση θα εξεταστεί εδώ ως προς τη σχέση της με τον προσανατολι-

σμό των μαθητών του Εviaίου Λυκείου και των επιλογών τους). Πρόκειται για ένα υπό – μέρος της διαδικασίας που ακολουθούν στις στρατηγικές τους). Εκεί όμως δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν οικονομικά όπες οι οικογένειες και αρκετά παιδιά ένιωθαν ήδη αποκλεισμένα από το «σύστημα», προτού καν δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους. Ήταν διάχυτη η αντίθηψη ότι ο κοινωνικός ιστός ήταν και συνέχιζε να είναι κατεστραμμένος από τις ανισότητες που τον προσδιορίζουν, πράγμα που καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, μια πραγματικότητα εκ των ων ουκ άνευ που επέβαλλε η κοινωνία από τη βάση της ως αίτημα και πρόκληση των καιρών.

Το μέγα ζήτημα κοντολογίγις συνίσταται στο αν η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση θεραπεύει τις κοινωνικές πληγές που προκαλεί η μη άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, παρακωλύοντας την ισομερή και κατ' αξίαν κατάκτηση των υψηλών κοινωνικών θέσεων αφού το σύστημα γενικά συνδέεται άρρηκτα με την εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, βάσει της επίδοσης στις Παγκύπριες εξετάσεις των τελειοφοίτων. Θεωρητικά βέβαια εκεί κατατείνει και η επίδοση των υποψηφίων και στις άλλες τάξεις του Λυκείου, υπό την έννοια ότι κουβαλούν την αντίστοιχη και απαραίτητη εκπαιδευτική πείρα, τις ανάπογες προαπαιτούμενες γνώσεις.

Μήπως όμως τελικά οι καινοτομίες στην εκπαίδευση που προωθούνται με τις Μεταρρυθμίσεις αναπαράγουν απλά το ίδιο κοινωνικό σύστημα, όπως και πριν, με διαφοροποίηση μόνο της μεθοδολογίας και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται;

Δεν υπάρχει βέβαια αμφιβολία ότι παρατηρείται μια μαζικότητα συμμετοχής στην όλη διαδικασία της κατανομής των θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή από μόνη της όμως εγγυάται και τη μαζικότητα στην πρόσκτηση του αναγκαίου παιδευτικού αγαθού που οδηγεί σε μια επίδοση ανεξάρτητη από τις κοινωνικές ανισότητες οι οποίες έλκουν τους υποψηφίους σε μια αδιέξοδη ατραπό αναπαραγωγής τους (και) μέσα από το (νέο) εκπαιδευτικό σύστημα;

Μιλώντας ασφαλώς για την ελληνική εκπαίδευση – με πασίγνωστες πάντως τις αντίστοιχες της

κυπριακής με αυτήν – η Σιάνου κάνει μερικές πολύ σημαντικές επισημάνσεις σχετικά με τους δείκτες συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σαφέστατη είναι η αναφορά της για συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων.<sup>20</sup>

Το ερώτημα που προβάλλει είναι: Μπόρεσε ο νέος θεσμός και γενικότερα η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση να απαντήσει θετικά στο ζητούμενο της ανανέωσης του κοινωνικού ιστού; Σταμάτησε να αναπαράγεται το προηγούμενο κοινωνικό σύστημα<sup>21</sup> των κοινωνικών ανισοτήτων; Αναβαθμίστηκαν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες στον πολίτη και δόθηκαν οι ανάλογες ευκαιρίες, έτσι που η σχολική επίδοση να μη χρειάζεται τα βαρίδια της παραπαιδείας και των εξωσχολικών ενισχύσεων (πρωτίστως οικονομικών) και να οδηγεί στην επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση; Αφαιρέθηκε από την κοινωνία και ειδικότερα από τις ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις η ψυχολογία και το κλίμα του ενδεχόμενου κοινωνικού αποκλεισμού των αντίστοιχων παιδιών και των οικογενειών τους;

Μια επισήμανση εδώ είναι πιστεύω σημαντική: «Η αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων μέσω μιας υποτιθέμενης δωρεάν παιδείας θα αμβλυνθεί μόνο όταν βρεθούν και υλοποιηθούν οι κατάλληλοι μηχανισμοί που θα ανατρέψουν το ισχύον καθεστώς»<sup>22</sup> (Μουζέλης, 2006).

Το πρόβλημα βέβαια δεν μπορεί παρά να είναι ακόμα πιο σύνθετο. Αν υποθέσουμε ότι οι επιλογές έχουν ως βασικό συντελεστή τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων είναι αδύνατο να μην συμπεριλάβουμε και τον παράγοντα των χαμηλών ερεθισμάτων από το περιβάλλον όσον αφορά στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Μ' άλλα λόγια οι γονείς και οι δάσκαλοι αναμένουν και στοχοθετούν αλλά τα παιδιά αδυνατούν να ανταποκριθούν, αφού οι επιλογές και ο γενικότερος

προσανατολισμός τους σκοντάφτουν στις «απαιτήσεις», ενός σχολείου και ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν «καταλαβαίνουν». Το παιδαγωγικό περιβάλλον που η κοινωνική τους προέλευση προσδιορίζει και καθορίζει δεν τους επιτρέπει τον συναγωνισμό επί ίσοις όροις.

O Bernstein<sup>23</sup> είχε σημειώσει σχετικά ότι «μαθαίνω τη γλώσσα μου σημαίνει μαθαίνω τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία κοινωνικοποιούμαι». Το σχολείο, η γλώσσα του σχολείου είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και υπάρχουν εκεί οι ανάλογες απαιτήσεις στις οποίες δεν ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά κατά τον ίδιο τρόπο. Παρακωλύεται η διαδικασία της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού τους status, η επίδοσή τους, από τα στοιχεία που σηματοδοτούν και συνθέτουν την κοινωνική τους προέλευση.

Και ασφαλώς εδώ η έννοια της γλώσσας δεν νοείται με την κυριολεκτική της σημασία αλλά με την ευρύτερη κοινωνική της σημειολογία και έκφραση. Διευρύνεται η αναφορά της σ' όλα τα επίπεδα των απαιτήσεων που το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία στο σύνολό της θέτουν ως προϋποθέσεις για την επιτυχία.

Αναφερόμενη στην ελληνική περίπτωση την οποία και ακτινοσκοπεί, η Σιάνου<sup>24</sup> σημειώνει αξιοποιώντας και την επιστημονική παρακαταθήκη του Bourdieu<sup>25</sup>: « Οι προερχόμενοι, αντίθετα, από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες ειδικά από την εργατική τάξη, υπόκεινται σε περιορισμούς που τους οδηγούν στον αυτοαποκλεισμό, σε αναγκαστικές ή σε τυχαίες επιλογές. Ακόμα και στην περίπτωση που έχουν υψηλή επίδοση και επομένως προσδιορίζονται ανάλογα οι επιλογές τους ( τόσο από την επίδοση ως υπό –μέρος όσο και από τους κοινωνικούς επικαθορισμούς ) , αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γιατί η φοίτηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι μια κίνηση που συνιστά, ταυτόχρονα, απειλή απώλειας και προσδοκία

20. Ελένη Σιάνου – Κύργιου ( 2006), Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997 – 2004 ), Αθήνα: Μεταίχμιο, στο οπισθόφυλλο.

21. Βλ. Βασίλη Φήλια, (1980), Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος ( Τ. Α'-Β' ) : Λιβάνης-Νέα Σύνορα.

22. <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=170968&ct=114&dt=29/01/2006> Ανακτήθηκε στις 10.10.09, βλ. άρθρο N. Μουζέλη.

23. Basil Bernstein (1991), Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός .έλεγχος. Αθήνα: Αθεξάνδρεια, σελ. 196

24. Ελένη Σιάνου – Κύργιου ( 2006), Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997 – 2004 ), Αθήνα: Μεταίχμιο

25. P. Bourdieu (1993), Sociology in question, London : Sage, σελ. 510.

εύρεσης του εαυτού, δημιουργεί αισθήματα διάσχισης, με συνέπεια να βιώνουν συχνά την επιτυχία ως παράβαση».

Το πρόβλημα, όπως ετέθη μέχρι τώρα, ασφαλώς και δεν είναι καινοφανές και αναμφισβήτητα δεν αφορά αποκλειστικά την κυπριακή κοινωνία και εκπαιδευσηση. Εδώ οφείλουμε, και βεβαίως αυτό θα επιχειρήσουμε, να αναδείξουμε τις ιδιαιτερότητές του σε σχέση με την Κύπρο.

Ας δώσουμε λοιπόν μια πρώτη ευσύνοπτη καταγραφή των κύριων παραμέτρων.

Η πραγματικότητα και τα δεδομένα σήμερα σε σχέση με το Ενιαίο Λύκειο της Κύπρου θα μπορούσαν να αναπλυθούν ως εξής:

Οι κοινωνικές ανισότητες που ταλανίζουν την κυπριακή κοινωνία οδηγούν σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στο πεδίο της ανάπτυξης προσωπικής στρατηγικής, οι επιλογές των μαθητών επιφρέαζονται θετικά ή αρνητικά από το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών και της οικογένειάς τους, με επιμέρους πτυχές το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που κατατίθεται στην προσπάθεια ευδοκίμισης τους μέσω του σχολείου όπων των βαθμίδων.

Κεφαλαιώδους επίσης σημασίας αναφορικά με τις επιλογές και τον αντίστοιχο προσανατολισμό των παιδιών αποτελεί αναμφίβολα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η αντίστοιχη έκφραση προσδοκιών και στοχοθέτησης.

Δεν αγνοείται, αντίθετα συνυπολογίζεται ο καθοριστικός και αποφασιστικός ρόλος της πολιτείας και των συντεταγμένων οργάνων της (εκπαιδευτικοί θεσμοί, νομοθεσία, σχεδιασμοί και προγραμματισμοί των εκπαιδευτικών θεμάτων).

Συνοψίζοντας, θα ήταν νομίζω δυνατόν με βάση τα όσα ίσαμε τώρα έχουν εκτεθεί να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι επιλογές σπουδών και επαγγελμάτων από τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου της Κύπρου προσδιορίζονται από κοινωνικούς επικαθορισμούς και τις προσωπικές στρατηγικές που υιοθετούν στην πορεία της φοίτησής τους (βάσει της πλογικής παραδοχής ότι η κοινωνική αναπαραγωγή άρα και η κοινωνική κινητικότητα δεν είναι αποικήτως μηχανιστική αλλά παρέχεται και η σχετική αυτονομία).

Καθοριστική για την πρόοδο της Μεταρρύθμισης θεωρείται η έμπρακτη απάντηση της πολιτείας στο ακόλουθο ερώτημα:

Είναι δυνατή η υπέρβαση των στοιχείων που συνθέτουν την κρίση στο χώρο της παιδείας, όπως αυτή εκφράζεται με τη μορφή της σχολικής αποτυχίας (αρνητικό πρόσομο επίδοσης), εξαιτίας των κοινωνικών ανισοτήτων ή απλά διαιωνίζεται -ίσως και διογκώνεται - η αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος των πρώην αλλά και νυν άνισων, παρά τις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις;

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπήρξε ανέκαθεν και σε κάθε υπό αναφορά κοινωνία κεφαλαιώδους σημασίας. Αναμφίβολα, τίθεται κάθε φορά που η κοινωνία των πολιτών πιέζει την πολιτική πολιτισμού της σύνοπτο της και σε όλα τα επίπεδα, να πάρει τα ενδεικνυόμενα μέτρα και να επιβάλει ρητικές πλύσεις σε χρονίζοντα εκπαιδευτικά προβλήματα, που η διατήρησή τους, πιστεύεται ότι συντηρεί στοιχεία αποτελέματων στην καθόλου κοινωνία. Κοντόποιγίς, θα πέγαμε ότι στο δοσμένο χρόνο η μεταρρύθμιση στο χώρο της παιδείας, προβάλλει ως αδήριτη αναγκαιότητα, θεωρείται εκ των ων ουκάνευ σε σχέση με τις κατεπείγουσες προτεραιότητες, τις άμεσες παρεμβάσεις που οφείλει η πολιτεία στα κοινωνικά δρώμενα.

Μετά από τη γενική αυτή αναφορά, ας επικεντρωθούμε στην περίπτωση της Κύπρου και των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Θα μας βοηθήσει αναμφίβολα αυτή η εστίαση στη σαφή τοποθέτηση των όρων και της ανάλογης προβληματικής.

Κατά την τελευταία δεκαετία τουλάχιστον, πριν την ανατολή του 21ου αιώνα, στην Κύπρο είχαν πλέον ωριμάσει οι συνθήκες για μια εκ βάθρων εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ήδη οι δημοσιογράφοι πρόβαλλαν συνεχώς το θέμα και διερμηνεύοντας τα αισθήματα της κοινής γνώμης ξιφουλικούσαν αφιερώνοντας πηχυαίους τίτλους-σχετικά- σε πλεκτρονικά και έντυπα ΜΜΕ. Συνδέθηκε μάλιστα το όλο θέμα με τις προκλήσεις που υπέβαλλε και επέβαλλε το νέο διεθνές πεδίο και η ανάγκη ανάσχεσης μιας πορείας καταστροφικής που θα οδηγούσε την Κύπρο στο περιθώριο των εξελίξεων σε διάφορους τομείς που ούτως ή αλλιώς έχουν άμεση εξάρτηση από και καθοριστική επίδραση

## στην Παιδεία.

Το 2000 δεν ήταν απλά ένα κομβικό σημείο μόνο ως εκ της εξωτερικής μορφής του. Είχαμε ήδη σαφώς εκπεφρασμένη πολιτική βούληση για εφαρμογή ενός νέου θεσμού, ενός Νέου Τύπου Λυκείου που σύμφωνα με τις φιλοδοξίες των εμπνευστών και σχεδιαστών του θα ήταν περίπου η πανάκεια, η θεραπεία πάσος προγενεστέρας εκπαιδευτικής νόσου και εν τέλει η κολυμβήθρα του Σιλωάμ όπου με την καταβύθιση και εμβάπτισή της θα ανένηπτε η βαρέως ασθενούσα Κυπριακή Παιδεία.

Εν πάσι περιπτώσει και για να μην αδικούμε όσους προσπάθησαν θα αναφέρουμε εξ υπαρχής ότι οι δηλωθείσες προθέσεις στόχευαν σε μια συνολικότερη μεταρρύθμιση και όχι σε αποσπασματικά μέτρα. Κατηγορήθηκαν όμως, παρά την οικονομική στήριξη που δέχθηκαν γενικά απ' όλες τις πτέρυγες του νομοθετικού σώματος, για «σαλαμοποίηση των προβλημάτων» που στο τέλος της ημέρας θα επέτεινε τα αδιέξοδα.

Σημειώνουμε εδώ τόσο τις ιδιαιτέρως βαρύνουσας σημασίας και σε κεντρικό επίπεδο εκπεφρασμένες κυβερνητικές εξαγγελίες όσο και τις θυελλώδεις και εν πολλοίς έντονες και ενδελεχείς συζητήσεις που διεξήχθησαν σε ειδικές προτούτο συνεδριάσεις των συναρμόδιων κοινοβουλευτικών επιτροπών.

Οι γονείς πρόβαλλαν συνεχώς το ζήτημα της παραπαιδείας και γενικότερα το υψηλό κόστος που επωμίζονταν στα πλαίσια του παλαιού τύπου Λυκείου, κυρίως για την υποοίκηση του μεγαλεπίβολου για κάθε οικογένεια στόχου της επιτυχούς εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας. Επικρατούν στοιχείο στην επιχειρηματολογία των οργανωμένων γονιών είναι ότι οι αποσαθρωμένες δομές του παλαιού τύπου Λυκείου απλά και η ελλιπότητα στήριξη του από ανάλογα γερασμένους τύπους των προηγούμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων συναποτελούν μια νύφη που την πληρώνουν πολύ ακριβά οι ίδιοι από το υστέρημα και τα ισχνά βαλάντιά τους. *Να λοιπόν και το βαρύ οικονομικό δεδομένο και στοιχείο της κοινωνικής διάστασης του θέματος που φυσικά δεν είναι το μόνο. Η κοινωνική αναπαραγωγή της επιτυχίας και αποτυχίας στην εκπαίδευση, όπως εκφράζεται με τις επιλογές του μαθητή*

σε συνάρτηση με την οικογενειακή καταξίωση ή αντίστοιχα την απόρριψη ή την περιθωριοποίηση είναι μόνο μερικές από τις συνιστώσες του επιστημονικού προβλήματος που καθούμαστε εδώ να επιλύσουμε στα πλαίσια μιας έρευνας αρκούντως τεκμηριωμένης. Το κύρος και το γόντρο μαζί με τη δύναμη, πολιτική ή αλληλης μορφής είναι εξάπλου για τον Max Weber - τον αποκαλούμενο και Marx της αστικής τάξης - απαραίτητα συμπληρωματικά εργαλεία έρευνας για τον καθορισμό του status, της θέσης, του σημείου δηλαδή του κοινωνικού χώρου που καταλαμβάνει ένα άτομο και η οικογένειά του, αλλά και εκπορεύεται ασφαλώς ο κοινωνικός του ρόλος, η ειδική αποστολή που η κοινωνία στην οποία ανήκει του επιφυλάσσει. Ανάλογα βέβαια και με την κατανομή εργασίας που οι δομές της δεδομένης κοινωνίας καθορίζουν (Durkheim). Για τούτο και ο μελέτη της συνολικής της διάρθρωσης, των συνεκτικών αρμών της, εν προκειμένω της κυπριακής κοινωνίας, είναι μια προτεραιότητα που δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να παραθείψουμε.

Οφείλουμε εν προκειμένω να τονίσουμε ότι η παροχή οποιωνδήποτε μέτρων στήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας, χωρίς τις αναγκαίες κοινωνικές διορθωτικές παρεμβάσεις θα είναι ατελέσφορη αφού οι ανισότητες, που έτσι κι αλλιώς υφίστανται, δεν θεραπεύονται και το χάσμα αντί να γεφυρώνεται μεγιστοποιείται και τα προβλήματα που προϋπήρχαν απλά πολλαπλασιάζονται. Συμπερασματικά, η προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε κοινωνικά άνισους μαθητές αναπαράγει το κοινωνικό χάσμα που τους διακρίνει.

Άρα το μεγάλο στοίχημα που υπήρχε και υπάρχει στην κεντρική πολιτική σκηνή της Κύπρου από το 2000 και εφεξής με τις αλληπάλληλες, επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ήταν και είναι αν ο αρτισύστατος θεσμός του Ενιαίου Λυκείου θα γεφύρωνε τις εκπαιδευτικές ανισότητες και αν τα παιδιά αποθάμβαναν ενός εκπαιδευτικού συστήματος πλέον που θα στηρίζοταν αποκλειστικά και μόνο σε αρχές δικαιοσύνης και ισοπολιτείας, όπου η δική τους και μόνο αξία και προσπάθεια θα αμειβόταν ανάλογα. Μ' αλλα λόγια αν «άξια ων έπρατταν θα αποθάμ-

βαναν»!

Οφείλουμε, τέλος, να διευκρινίσουμε ότι στο κείμενο αυτό υπορετήσαμε με συνέπεια τον στόχο της υποβολής των ερωτημάτων που αναφύονται

από το αντίστοιχο πλαίσιο προβληματισμού. Η θετική απάντηση της πολιτείας θα μπορέσει να δώσει θετικότερη προοπτική στην Παιδεία και τον τόπο γενικότερα.

## ΕΠΙΛΟΓΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### A. Ξενόγλωσσον

- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer.
- Blackledge, D., Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. London and New York: Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Foster, P., Gomm, R., Hammersley, M. (1996). *Constructing educational inequality*. London: Falmer.
- Sianou – Kyriou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in National Exams. *International studies in Sociology of Education*, 18 (3-4), 173-183.

### B. Ελληνόγλωσσον

- Apple, M. (2002). *Ρητορικές μεταρρυθμίσεις: αγορές, πρότυπα απόδοσης και ανισότητα*. Στο: X. Κάτσικα – Γ. Καββαδία (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κελπανίδης, Μ. (2000). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσάκος, I. (1984). *Βασικές Έννοιες και κύρια θέματα της Κοινωνιολογίας. Κατηγοριακό σχεδιάγραμμα για την Κοινωνιολογία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού*. Στο: X. Κάτσικα – Γ. Καββαδία (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Blackledge, D., Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1993). *Οι Κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης.
- De Queiroz, J.M. (2000). *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. Μετάφραση Γ. Σταμέλος. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική πρόελευση*. Στο: Γκότοβος – Μαυρογιώργος – Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. κ.ά. (2003). *Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Ενιαίου Λυκείου. Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Snyders, G. (1981). *Ταξική Νεύρωση*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2000). *Γιατί Ενιαίο Λύκειο*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

## Η Τεϊλοριανή Πολιτική της Αναγνώρισης και η επιβεβαίωση των απαρχών της στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Λιάνα Παπαδοπούλου, Θεολόγος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

### Περίληψη:

Στο κείμενο που ακολουθεί, επιχειρώ την *a posteriori* συνεξέταση ασύγχρονων μεταξύ τους συνεπαγωγών, από τη φιλοσοφία στην κοινωνιολογική καθημερινότητα. Ως πρώτη κίνηση παραθέτω ένα φιλοσοφικό αντιδάνειο από τη σκέψη του Charles Taylor στην Καντιανή ηθική προστακτική του Καθήκοντός μας προς τους Άλλους. Σκοπός μου είναι να καταδείξω ερμηνευτικά τη συνάφεια θέσεων της Ανθρωπολογικής Κοινωνιολογίας του πρώτου, με μη αναμενόμενα συμπεριφοριστικά ερευνητικά ευρήματά μου που αφορούν στο τοπικό κοινωνιολογικό συγκείμενο αξιών. Τα μη προσδοκόμενα ποιοτικά ευρήματα, έδωσαν πέραν από την προστιθέμενη αξία Ανάλυσης (της υποβόσκουσας ιδεολογίας) Περιεχομένου στο χώρο της Ποιοτικής Έρευνας, την αφορμή για την παρούσα συγγραφή. Η έρευνα αφορούσε στην ποιοτική αποτίμηση Στάσεων, Αντιλήψεων και Αξιών μαθητών Λυκείου και του συναμφότερου γονικού περιβάλλοντος, έναντι διακριτής περιοχής του ανθρωπιστικού μαθήματος του ισχύοντος Αναλυτικού. Η Ανάλυση Αποτελέσματος επικυρώνει τόσο ερμηνευτικά ενδιαφέρουσες όσο και ριζωματικά υποβόσκουσες θέσεις «φυσικοποιημένης ιδεολογίας». Η τελευταία, άτυπα συστηματοποιημένη, πλαμβάνει υπόσταση με όχημα το συγκείμενο, από μειονότητες του μαθητικού πληθυσμού. Εκφράζεται δε, με τη μορφή συναισθηματικής άμυνας πόλωσης κατά της όποιας προβολής - καλοπροσαίρετης ή μη-των στοιχείων υπόστασης της Μειονοτικής Κοινότητας, στην χοάνη της παραδοχής «αγαθά» υποκινούμενων υπεραπλουστεύσεων που συνέχουν

ακόμη τις -κατά γενική ομολογία- μετανεωτερικές δομές του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Το τελευταίο, αναπαράγει και αναπαράγεται ως το συστηματικό μικροκοινωνιολογικό κάτοπτρο της ανετομότητας της νόρμας, της υποκινούμενης από τον «Σημαντικό Άλλο» (*Significant Other*), σε σχέση με το απότοκο: την ιδεολογική φυσικοποίηση της όποιας απρόσωπης γενίκευσης του «Κατηγοριοποιημένου Άλλου».

Η έννοια της κοινωνικής συνοχής από τον Kant στον Taylor: Αναδρομή στις φιλοσοφικές απαρχές του Διαφωτισμού, της Καντιανής ηθικής προστακτικής και της ανθρωπολογίας του Hegel

«Μέσα στο κράτος των σκοπών το κάθε τι έχει μια τιμή ή μια αξιοπρέπεια. Ό, τι έχει μια τιμή μπορεί να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο ισότιμό του. Ό, τι όμως είναι υπεράνω κάθε τιμής και συνεπώς δεν έχει κανένα ισότιμό του, αυτό έχει αξιοπρέπεια. Ό, τι σχετίζεται με τις γενικές ανθρώπινες ροπές και ανάγκες, έχει μια αγοραστική τιμή. Αλλά εκείνο που αποτελεί τον αναγκαίο όρο κάτω από τον οποίο ένα ον μπορεί να γίνει αυτοσκόπος, δεν έχει μόνο μια σχετική αξία δηλαδή μια τιμή, αλλά έχει μια εσωτερική αξία, δηλαδή αξιοπρέπεια».

Immanuel Kant: «Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών<sup>1</sup>»

Το θεμέλιο πάνω στο οποίο ο Kant στηρίζει την έννοια του καθήκοντος προς τους άλλους και το οποίο ριζωματικά εξαπλώθηκε στις φιλοσοφικές καταβολές του Taylor, είναι η ιδέα της υποστατι-

<sup>1</sup> Kant, I. (1984). *Ta θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών*. Μετάφραση Γιάννη Τζαβάρα. Δωδώνη: Αθήνα, σελίδα 86. Τίτλος πρωτότυπου έργου: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785)

κίς και ενδεπεχούς αξιοπρέπειας του κάθε έπλογου όντος. Η αξιοπρέπεια στον Taylor παρουσιάζεται ως οσμωτική κατάσταση, προσδιορίζεται και αξιοποιείται δηλαδή υπαρξιακά, προσπλαμβάνει αναγωγικό χαρακτήρα και χειραγωγεί το αξιοποιητικό πλαίσιο της Πολιτικής της Αναγνώρισης στο επίπεδο της υπόστασης του ανθρώπινου προσώπου.

Το ιδεώδες της αξιοπρέπειας βασίζεται στο ότι το κάθε έπλογο ον υπακούει στον εσωτερικό νόμο που έχει, αβίαστα και όχι ασυλλόγιστα, θέσει στον έσω εαυτό του. Η αξιοπρέπεια του Taylor που συναντάται στην Καντιανή σκέψη, ταυτίζεται με την εσωτερική, την απόλυτη και αναντικατάστατη αξία. Η ηθικότητα και η ηθική ανθρωπότητα είναι οι μόνες που έχουν αξία. Αντιπαραβάλλει ο Taylor στην τιμή -ως απότοκο του οικονομικού κεφαλαίου- την αξιοπρέπεια -ως απότοκο του εσωτερικά προσδιοριζόμενου πολιτισμικού κεφαλαίου- την εσωτερική δυναμική της υπόστασης του κάθε προσώπου. Ούτε η φύση ούτε η τέχνη έχουν κάτι που θα μπορούσε να αναπληρώσει αυτές τις αρετές όταν πλείουν, «γιατί η αξία τους δεν οφείλεται στα αποτελέσματά τους αλλά στους γνώμονες της θέπησης, τα κίνητρα δηλαδή, που είναι πρόθυμα να εκδηλωθούν με πράξεις»<sup>2</sup>.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να συσχετίσω τη δυναμική των κινήτρων με την έννοια του «ηθικού προβληματισμού» του κάθε ατόμου. Αναστοχάζόμενη τον προσδιορισμό της αιθεντικότητας από τον Trilling στο επίπεδο του υποστατικού αυτοπροσδιορισμού του προσώπου, ως κίνηση δηλαδή του εξοβελισμού του *ιερούν* ή του φόβου μιας μεσαιωνικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, σε επίπεδο ανθρωπολογίας, θεωρώ πως αυτή η ιστορικά δομημένη απο-ιεροποίηση ανέδειξε την αξία του προσώπου, το ιδεώδες του Κοινωνισμού. Ευτυχώς η ανθρώπινη βούληση αποκαθίσταται:

«Ξέρω πολύ καλά ότι πολλοί πίστεψαν και πιστεύουν ακόμη ότι τα πράγματα του κόσμου κυβερ-

νώνται κατά τέτοιον τρόπο από την τύχη και το Θεό, ώστε οι άνθρωποι με τη φρόνησή τους είναι ανίκανοι να τα διορθώσουν και δε διαθέτουν μάλιστα κανένα φάρμακο για τη θεραπεία. Η Προνοΐα παρέχει στους ανθρώπους τη χάρη να αφήνει μισοτελειωμένα όλα τα πράματα του κόσμου, για να μην αφαιρέσει από τον άνθρωπο την ευκαιρία της δράσης και της ελεύθερης βούλησης, για να συμμεριστούν τη δόξα της επιτέλεσης των μεγάλων έργων για την κοινή σωτηρία»<sup>3</sup>.

Το ιερό υποκαθίσταται με τον εσωτερικό Θεό της συνείδοσης και την ελευθερία της βούλησης. Συνδέω διαχρονικά αυτό το Θεό με τον ηθικό προβληματισμό που προανέφερα και που ωθεί στην εκδήλωση των κινήτρων.

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και σε επίπεδο κοινωνικής ζωής, με προεκτάσεις στη νομοθεσία. Το έπλογο ον στις κοινωνίες νομοθετεί καθολικά και έτσι γίνεται ίκανό να πολιτογραφείται στο καντιανό κράτος των σκοπών. Γράφει στα «Θεμέλια»<sup>4</sup> ο Καντ:

«Το άτομο είναι ον ελεύθερο από όλους τους φυσικούς νόμους και υπακούει σε εκείνους μόνο που οι υποκειμενικοί του γνώμονες ανάγονται σε μια καθολική νομοθεσία στην οποία υποτάσσεται. Αλλά και η ίδια η νομοθεσία ως πηγή κάθε ηθικής αξίας πρέπει να έχει αξιοπρέπεια, δηλαδή μια απόλυτη και ασύγκριτη αξία. Μόνο η πλέξη σεβασμός μπορεί να αποδώσει την εκτίμηση που μπορεί να έχει κάθε έπλογο ον σε αυτή την αξία, την αξιοπρέπεια δηλαδή. Η αυτονομία λοιπόν είναι το θεμέλιο της αξιοπρέπειας της ανθρώπινης και κάθε άλλης έπλογης φύσης».

Χρονολογικά, στον φιλοσοφικό αναστοχασμό μεταξύ Rousseau- Kant- Hegel κινείται προσθετικά η ανθρωπολογία του Taylor. Χρονιμοποιεί επιπλεκτικά στοιχεία από την κοινωνική φιλοσοφία του Διαφωτισμού, τα οποία προεκτείνει εξεταστικά υπό το φως της φιλοσοφικής αναθεώρησης των γεγονότων στο δικό του κοινωνικοπολιτισμι-

2 Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών παράγραφος 78, σελίδα 90

3 Machiavelli, Ηγεμόνας, κεφάλαιο εικοστό πέμπτο. Τίτλος κεφαλαίου: «Ποια η δύναμη της τύχης στα ανθρώπινα πράγματα και πώς μπορεί κανείς να αντιταχθεί σε αυτήν», σελ. 142-143.

4 Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών παράγραφος 79, σελίδα 91

5 Ο διαχωρισμός του Kant μεταξύ τιμής και αξιοπρέπειας προϋπάρχει από τους στωικούς. Από το στωικισμό διασαφηνίζεται μεταγενέστερα από το Σενέκα (Νεοπλατωνισμός). Η αρετή, αναφέρει, είναι το μόνο καλό. Αυτή είναι εγκατεστημένη στο ευμενέστερο σημείο μας, στη λογική μας. Την αντιπαραθέτει προς τα σωματικά αγαθά που είναι καλά για το σώμα, αλλά σε αυτά δεν υπάρχει αξιοπρέπεια, παρά μόνο μια εξωτερική τιμή.

Πηγή: Seneca Epistulae Morales 71, 32-3

κό συγκείμενο και στη δική του φιλοσοφική αξιοποιητική σφαίρα: Από το Διαφωτισμό, στο δεύτερο Δοκίμιο για την πολιτική διακυβέρνηση, ο Lock γράφει:

«Ένας λαός που κατά παράβαση κάθε έννοιας δικαίου υπόκειται σε κακομεταχείριση, οφείλει να εκμεταλλευτεί κάθε ευκαιρία που θα του επιτρέψει να απαλλαγεί από την αθηλότητα και να αποτινάξει το ζυγό που επέβαλε η κοινωνική αδικία<sup>6</sup>».

Κοντά σε αυτό, ο Rousseau<sup>7</sup> στο έργο του *Κοινωνικό Συμβόλαιο*<sup>8</sup> υποστηρίζει πως το άτομο δεν είναι τίποτα, ενώ το κοινωνικό σύνολο είναι το παν. Το κράτος του Rousseau καταργεί όλα τα ενδιάμεσα σώματα και όλους τους αντιπροσώπους μεταξύ του λαού και του εαυτού του, επιβάλλοντας μια απόλυτη πολιτική εξουσία που μέσω αυτής ο πολίτης θα λάβει τη δικαιοσύνη και την αρετή. Καμία σχέση όμως εδώ με τον Μαρξ. Ο μικροαστικός σοσιαλισμός του Rousseau είναι κοινωνιολογικά ισοπεδωτικός, όπως ισοπεδωτική, κατά τη γνώμη μου, ήταν η πρώτη χριστιανική κοινότητα. Πρόκειται δηλαδή περί «ισοτισμού» (legalitarisme<sup>9</sup>, αν μεταφραστεί ο όρος) και όχι περί σοσιαλισμού με τη μαρξιστική έννοια. Από τη στιγμή όμως που μιλάμε για ισοτισμό, συνεπάγεται πως κοινωνιολογικά αφαιρούμε τη διαφορετικότητα αν όχι της υπόστασης, των κοινωνικών ρόλων των προσώπων. Το μόνο που επιτρέπει στον άνθρωπο ο Διαφωτισμός είναι η οικογενειακή μικροϊδιοκτησία που υπάρχει κατ' ανάγκην. Το ιδανικό βέβαια θα ήταν ο άνθρωπος να μην έχει τίποτα αποθήτως δικό του, να είναι απόλυτα γυμνός, γιατί τότε, μη έχοντας τίποτε να χάσει, θα μπορούσε να είναι απόλυτα ελεύθερος. Αυτό όμως δεν γεννά κοινωνικές ουτοπίες; Ο Rousseau δεν επιδιώκει να εξοβελίσει από τις συνειδήσεις των πολιτών την έννοια της παρουσίας του υπερβατικού, στο οποίο κοινωνιολογικά στηρίζει όλο το πλαίσιο πειτουργίας της κοινωνικής συνοχής. Η φιλοσοφική σκέψη του, επικεντρωμένη στη λογική της κοινωνικής ωφελιμότητας, είναι διαφοροποιημένη από τη σκέψη του Kant και κατ' ανάλο-

γη αντιστοιχία περαιτέρω διαφοροποιημένη και από την αντιμετώπιση του Taylor σε ένα άλλο συγκείμενο.

Ο Taylor, αποδεχόμενος την υποστατική διαφορετικότητα, δεν σημαίνει πως ταυτόχρονα αίρει την κοινωνική διαφορετικότητα των ρόλων σε κοινωνικό μακροεπίπεδο δομών. Για τον Taylor, το επίγειο κράτος είναι απαραίτητο σκαλοπάτι για την κοσμική ανέπιξη, ίδεα που υπάρχει και στον Hegel. Αυτή η ιδεαλιστική άποψη της Ιστορίας έχει τις ρίζες της στη Γαλλική Επανάσταση και το Διαφωτισμό. Ο νους στη βαθύτερη ουσία του είναι ελευθερία: «Ο Σκοπός της Ιστορίας είναι ν ανθρωπότητα να φτάσει στην ελευθερία. Η Ιστορία είναι πρόοδος στη συνείδηση της ελευθερίας. Στις ανατολικές μοναρχίες ένας μόνο ήταν ο ελεύθερος, ο μονάρχης. Στην Ελλάδα και στη Ρώμη οι λίγοι, οι πολίτες. Ο χριστιανισμός πρώτος φτάνει στην ίδεα ότι όλοι πρέπει να είναι ελεύθεροι και οι Γερμανοί βάζουν σε πράξη την αρχή αυτή<sup>10</sup>». Η ιδεαλιστική θεώρηση της Ιστορίας σε όλο της το μεγαλείο. Πρότυπο των Διαφωτιστών το μεταναποθεόντειο αστυνομικό κράτος που στον ίδιο έδινε όση πειτεριά επιζητούσε το ανθρώπινο πρόσωπο. Όπως εύστοχα σημειώνει ο Ράσελ: «Αν υπήρξε κάτι που ώθησε τους Ναζιστές να στραφούν εναντίον του, ήταν ακριβώς αυτή η μεταφυσική και ιδεαλιστική ιστορική του θεώρηση»<sup>11</sup>. Στον Hegel κίνητρο για τη πειτουργία της Ιστορίας είναι οι αντιθέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, οι βουλήσεις και τα πάθη τους για τα ιδιωτικά συμφέροντα. Οι άνθρωποι, ενώ νομίζουν ότι υπορετούν προσωπικούς σκοπούς και ατομικά συμφέροντα, δουλεύουν για την καθολική Ιστορία, για να πραγματώσει τους σκοπούς της η ίδεα και να τραβήξει πιο πέρα το δρόμο της. Ελευθερία είναι μια οικονομική εξίσωση των πολιτών με στοιχεία του αστικού διαφωτισμού, «στοιχείο που έκανε τον Έγελο αποδεκτό εν μέρει από τον Μαρξ» (Θεοδωρίδης, 1982). Ο Hegel αποτελεί το κορύφωμα της αντιγερμανικής φιλοσοφίας της ευγονικής του «αίματος» και της «Φυλής», στην οποία μεταγενέστερα, όπου τα δύο τελευταία δεν

6 Lock, J. (1690). Δεύτερο δοκίμιο για την πολιτική διακυβέρνηση στον Beaud (1987) σελ. 38

7 Κιτσίκης, Δ. (1990). Η Τρίτη Ιδεολογία και η Ορθοδοξία. Ακρίτας: Αθήνα, σελ.81-82.

8 Du Contrat Social, pp.360-361 στον Κιτσίκη σελ.83.

9 Ο Rousseau είναι θαυμαστής της πολιτικής ιδέας του Πλάτωνα και του Κομφούκιου. Ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των αγροτικών εξεγέρσεων της κομφουκιανής περιόδου, ήταν ο ιστισμός, η νοσταλγία του πρωτόγονου κομμουνισμού.

10 Θεοδωρίδης, Χ. (1982). Εισαγωγή στη Φιλοσοφία. Εστία: Αθήνα, σελίδα 411

11 Russell, B. (n.d.). Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας. Τόμος Β'.

αρκούν, εισβάλλει η απόφαση του Χιτλεροφασισμού<sup>12</sup>. Η διανόση του είναι ιστορική και εξεπλικτική, επηρεασμένη από τη Γαλλική Επανάσταση. Αυτό που ζεφεύγει από το σύστημά του είναι η νοσταλγία για επευθερία και για πλαικά δικαιώματα. Η επευθερία δεν καθορίζεται.

#### Η διαφοροποίηση του Taylor από τον Πολιτικό Φιλελευθερισμό: Ανθρωπισμός και Κοινοτισμός VS Ατομοκεντρισμού

«Για τον ανθρωπισμό η συλλογικότητα αποτελεί φυσική κλίση του ανθρώπου και στοιχείο της φυσικής τάξης, μέσα δε από τη συλλογικότητα και την κοινωνικότητα καταξιώνεται ο άνθρωπος ως ηθική και πνευματική οντότητα. Περαιτέρω, ο ατομοκεντρισμός είναι εσωστρεφής, εγκεντρικός και ενισχύει τον ανταγωνισμό, ενώ ο ανθρωπισμός είναι εξωστρεφής, συμμετοχικός και ενισχύει τη συνεργασία<sup>13</sup>».

Η κριτική του φιλελευθερισμού ασκείται από την κατεύθυνση του ρεύματος του Κοινοτισμού, του οποίου γνήσιος εκφραστής είναι ο Taylor. Οι πολιτικές απλά και οι ηθικές θεωρίες μας πρέπει να ξεκινούν από την παραδοχή της οντολογικής προτεραιότητας της κοινότητας απέναντι στο άτομο. Όπως ενδεικτικά περιγράφει ο Βιρβιδάκης (2000) στο «Βήμα»:

«Οι ηθικές αρχές και αξίες που διέπουν τη συμπεριφορά μας καθορίζονται από την οργανική ένταξη σε μια, πλιγότερο ή περισσότερο τοπικά συγκροτημένη, πολιτισμική, εθνική ή θρησκευτική οντότητα, χωρίς την οποία το ατομικό υποκείμενο δεν θα μπορούσε καν να υπάρξει. Έτοι, για τους περισσότερους κοινοτιστές ηθική σημασία δεν έχουν κάποιες υπερχρονικές, οικουμενικές αρχές που επιλέγονται κατ' αρχήν από το άτομο, ανεξάρτητα από τους οποιουσδήποτε προγενέστερους προσδιορισμούς, απλά κυρίως ορισμένες αρετές, νοούμενες ως σταθερές ιδιότητες του χαρακτήρα που επιτρέπουν την επίτευξη της ευδαιμονίας μέσα από την ανάπτυξη ενός ιστορικά διαμορφωμένου κοινωνικού πλαισίου. Έτοι, κατά τους κοινοτιστές, το ελαττωματικό οντολο-

γικό μοντέλο του υποκειμένου της πράξης που υιοθετούν οι φιλελεύθεροι οδηγεί σε μια ανεπαρκή κατανόση της ανθρώπινης ηθικότητας. Στις φιλελεύθερες κοινωνίες φαίνεται να κυριαρχούν ο εγωισμός, ο ατομικισμός, ο ψυχρός υπολογισμός και η προσπάθεια μεγιστοποίησης της ατομικής αφέλειας, που στην καλύτερη περίπτωση ελέγχονται κάπως από τον σεβασμό αρνητικών δικαιωμάτων και επευθεριών με την εφαρμογή ενός φορμαλιστικού συστήματος ηθικών κανόνων. Τα άτομα αγνοούν ή υποτιμούν την αξία της συγκροτημένης μέσα από την παράδοση κοινής ταυτότητάς τους και πιστεύουν αφελώς ότι είναι σε θέση να θεσπίσουν τους στοιχειώδεις ηθικούς όρους της συνύπαρξής τους ως ισότιμων μελών ενός συνόλου που υπακούει σε κάποια σιωπηρή συμφωνία συμβολαϊκού τύπου<sup>14</sup>».

Στον Πολιτικό Φιλελευθερισμό η Ισότητα (*Egalite*) στρέφεται στο υποκείμενο δυναμικά, εξεπλικτικά, απλά όχι στην παράδοση που το υποκείμενο κουβαλεί. Η συνέχιση της παράδοσης θεωρείται παλιομοδίτικη. Τη θέση της παίρνει ο προοδευτισμός. Στο Φιλελευθερισμό η καταγωγή του ατόμου αποιεύροποιείται<sup>15</sup>, κάτι που είδαμε να γίνεται προηγουμένως από το Διαφωτισμό και εξής. Δίνεται έμφαση στην ενεργό προσφορά του ατόμου. Το άτομο γίνεται το κέντρο βάρους στην κοινωνία και στην οικονομία επίσης (οικονομικός Φιλελευθερισμός). Το άτομο θεωρείται μεν η υπέρτατη αξία, απλά δεν ταυτίζεται με την κοινωνία.

Διακρίνω στο παραπάνω σημείο πως στο Φιλελευθερισμό υπονοείται ένα στοιχείο που κατηγορηματικά ο Taylor θα απέρριπτε: το ότι τα φαινόμενα προσλαμβάνουν το στοιχείο της κοινωνικής ωφελιμότητας, όταν καθίστανται κοινωνικά κατασκευάσματα με συγκεκριμένο στόχο. Ο Taylor είναι ιδεαλιστής και θέτει το ανθρώπινο πρόσωπο υπεράνω της κοινωνικής ωφελιμότητας ως κατασκευάσμα. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται στον Kant. Στην Κατηγορική Προστακτική του ο Kant, όσον αφορά στον κοινωνικό αυτοσκοπό, υποστηρίζει: «Πράττε έτσι ώστε να χρησιμοποιείς την ανθρωπότητα, τόσο στο πρόσωπό σου, όσο και

12 Θεοδωρίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Εστία: Αθήνα, σελίδα 41-417

13 Αλμπάνης 2003, σελίδες 157-158.

14 Βιρβιδάκης, Σ. (2000). Η σύγκρουση για το ηθικό δίλημμα. *Το Βήμα*. Ημερομηνία δημοσίευσης 26/11/2000- αριθμός φύλλου 13124.

15 Σε αντίθεση με τη δυτική κοινωνία που έδωσε, δια της επιστήμης (1618: Harvey κυκλοφορία του αίματος, Mendel: κληρονομικότητα, Δαρβίνος, 1859) και της τεχνολογίας, έμφαση στη φυλή- φασισμός- χιτλερισμός.

*στο πρόσωπο κάθε άλλου ανθρώπου, πάντα ως σκοπό και ποτέ ως μέσο<sup>16</sup>*» και όσον αφορά στη συμμετοχικότητα: «*Το αξίωμα που πρέπει πρώτιστα να απορριφθεί είναι το αξίωμα της ατομικής ευτυχίας<sup>17</sup>*».

Στον αντίοδα της σκέψης του Taylor βρίσκεται η νεωτερικότητα. Στη νεωτερικότητα ο πολιτικός στοχασμός για τη διάρθρωση και την καθύτερη οργάνωση της κοινωνίας είχε κινηθεί αμφίδρομα από τη φιλοσοφία της ιστορίας στη φιλοσοφία της θρησκείας. Η πολιτική φιλοσοφία της νεωτερικότητας σκιαγραφήθηκε τέλεια στις απαρχές διαμόρφωσής της στο βιβλίο το «*κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν*» του Δυτικού κόσμου, τον *Ηγεμόνα* του Μακιαβέλι:

*«Πράγματι, όταν οι μεγάλοι νιώθουν ότι είναι ανίκανοι να αντισταθούν στο λαό, τότε μεγαλοποιούν τη φήμην και την αξία και τη δύναμην ενός από αυτούς και τον ανακηρύσσουν πηγεμόνα, για να πετύχουν με την ίδεα της παντοδυναμίας του την ικανοποίηση των σκοπών τους και τις ορέξεις τους<sup>18</sup>».*

Προσωπικά ερμηνεύω την οντολογική ανθρωπότητα της νεωτερικότητας, στην οποία αντιστάθηκε φιλοσοφικά ο κοινοτισμός, ως μια «κεντρομόλοι ανθρωποθεωρία» που δομεί τα θεμέλια της στην κατά το δοκούν παράφραση (μάλλον) της αρχικής πλατωνικής ιδέας πως ο ανθρώπινος νους έχει από τη φύση του την παράσταση ενός τέλειου, υπέρτατου και απόμακρου από τον κόσμο δόντος, που ο κοινωνικός αντικατοπτρισμός του είναι το άτομο στις συγκεκριμένες κοινωνικές δομές. Η Πλατωνική ιδέα όμως μέσα στη νεωτερικότητα προσλαμβάνει κοινωνιολογικά συμφεροντολογικό χαρακτήρα και γίνεται ιδεολόγημα. Είναι δεδομένο πως η όποια παράσταση σχηματοποιείται στο νου, έχει το πραγματικό είδωλό της και έχω από αυτόν. Αυτό όμως δεν αφορά σε ανθρωποκατασκευάσματα κοινωνικών δομών που μάλιστα εξυπηρετούν επιλεκτικά. Η βεβαιότητα του αντικατοπτρισμού κάνει τον άνθρωπο της

νεωτερικότητας να διαχωρίζει τον εαυτό του από τον έτερο, τον «άλλο», την απειλή της διάβρωσης αυτών των δομών αλλά και των αντικατοπτρισμών τους. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει μόνο στη νεωτερικότητα, αλλά αποτελεί μια κίνηση πόλωσης του αυτοπειριζόμενου σε στεγανά «κλισέ» ατομοκρατίας προσώπου, στο φόβο της διάβρωσης των δομών του από το «βέβηλη» διαφορετικό. Στην ίδια συλλογιστική πορεία ο Batson et all<sup>19</sup> (2002) διερευνούν την απόδοση ανεκτικότητας και συγχώρεσης σε μειονοτικές ομάδες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στο ερώτημα «*An η θρησκεία είναι ικανή να επηρεάσει τον πιστό οπαδό της στο να αποδώσει συγχώρεση και αποδοχή*», η έρευνα κατέδειξε πως το μεγαλύτερο ποσοστό άρνησης της όποιας παραχώρησης προήλθε από αυτούς που δήλωσαν παραδοσιακά προσκολλημένοι στην επικρατούσα κουλτούρα. Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει σε άρθρο του ο Kaprov<sup>20</sup> (2002) και διασυνδέει την προσκόλληση στις νόρμες της επικρατούσας κουλτούρας με τον ηθικισμό της νεωτερικότητας που αποτελεί ένα «βόλεμα» για τη μη διασάλευση της επικρατούσας κατάστασης όπου η νόρμα βασιλεύει.

Θεωρώ πιοπόν, πως κοινωνιολογικά ο μηχανισμός άμυνας και πόλωσης των μελών εναντίον της όποιας κοινωνικής απειλής για διάβρωση έχει ιστορική βάση τη νεωτερικότητα και την ευγονική του ρομαντισμού. Με το πάντρεμά τους υποκινούνται μέρει το αρχέγονο συναίσθημα της προστασίας της «δεδομένης» επικράτησης.

Δεν ξέρω αν ο συλλογισμός του Featherstone<sup>21</sup>, ότι «οιοένα και περισσότερο σήμερα οι άνθρωποι μπορούν να ζήσουν ευτυχισμένα μέσω των πολλαπλών τους ταυτοτήτων», μπορεί να ευσταθεί όταν η επικρατούσα ιδεολογία, η εκ του ασφαλούς κινούμενη, υπομοχλεύει μηχανισμούς άλλοτε άτσαλους (φανερούς δηλαδή) και άλλοτε υποβολιμαία «ραφιναρισμένους» στο να διατηρήσει τις υφιστάμενες δομές επικράτησης ως έχουν. Στο πλαίσιο της πολιτικής της διαφοράς υπάρχει η

16 Kant, I. (1984), ελληνική επανέκδοση, *Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των Ηθών*, Δωδώνη: Αθήνα, σελίδες 66-67.

17 Στο ίδιο, σελίδα 100.

18 Machiavelli, Ηγεμόνας, *Για τις πολιτικές ηγεμονίες*: σελ.54

19 Batson, D., Eidelman, S., Higley, S., Russel, S. (2002). *And Who Is My Neighbor? Quest Religion as a Source of Universal Compassion*. Journal of the Scientific Study of Religion, Vol 41 (2) pp39-50.

20 Kaprov, V., (2002). *Religiosity and Tolerance in the United States and Poland*. Journal for the Scientific Study of Religion, Vol 41 (2) pp.39-50.

21 Featherstone, M.(1995). *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity* London : Sage Publications.

πιθανότητα μιας ζημιογόνας πολιτικής της αναγνώρισης που αναπόδραστα μπορεί να οδηγήσει ομάδες στο περιθώριο και τον αυτοεγκλωβισμό.

Όπως ενδεικτικά αναφέρει στο δοκίμιό του ο Taylor<sup>22</sup>, «*To va probáloyme stous állouς mia upodeésterp kai upotímpikí eikóna touç, mporeí, sto baþmò pou n eikóna autí εσωτερíkeweta na oðyñsei sti diastréþlwan kai stn kataníe-*

ση.» Ο φόβος της εσωτερικής ελευθερίας, για τον οποίο ο κάτοχός του δεν έχει πάντα την επίγνωση (Freire 1972) τον κάνει να διαισθάνεται το στοιχείο της αναγνώρισης της υποστατικής ιδιαιτερότητας του άλλου ως απειλή. «*Éva tétoio átomo katafeygei sti epidíawxi miaç parádoxei γia tñ lógiñ aþfáðeias, tñ opoia protimá apó touç kindúnouç tñ elèueþerías*<sup>23</sup>».

Στο σημείο αυτό σχηματοποιώ το συλλογισμό του Taylor και τον αποτιμώ ως το ιδεολογικό αντιδάνειο των διαχρονικών όρων "liberation" Vs "enslavement" (Foucault 1961, Koutsolini 1997:89) της κάθε μορφής εξουσίας και αντίστοιχης υποταγής σε αυτήν, εκεί όπου παρατηρείται το φαινόμενο της Αφομοίωσης:

### ΕΓΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ (liberation?)

**Επιρροή**  
**Τροπή εξωτερίκευσης**

### ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ (enslavement?)

Ταυτίζω ερμηνευτικά τη δύναμη της «Επιρροής» στο παραπάνω σχήμα με το Νεοφιλελευθερισμό ως το εργαλείο της παγκοσμιοποίησης των κοινωνιών όπου το περιεχόμενο της έννοιας «ελευθερία» είναι κι αυτό ποιοτικό και ποσοτικό: «*H elèueþería tñ agorás apoteñei ton upérata kánova*

και αποτεñei parágonta proðosou kai ευημερías» (Άλμπανης 2003:161). Θα ήταν έγκλημα κατά της αυθεντικότητας η ισοπεδωτική αφομοίωση ως ομογενοποίηση του τύπου melting pot της υποστατικής αξίας του κάθε προσώπου από την κυριάρχη ταυτότητα<sup>25</sup>. Προσθέτω στον «Εγκεντρισμό» το συντηρητισμό, ως ερμηνευτικό ψυχολογικό απότοκο της κοινωνιερίας του πρώτου: «*Ektós apó tñ enostíktádon arxí tñ suñtñrposis kai tñ árntos káthē ouisiastikήs metabolihs, n prosoðlñposi stn parádoson, n peþoíthoson γia to atelécs kai adúnaþo tñ anþrwpívn̄s fúson, n orygánikí proségyisn tñ koinwnías kai n suygrotisn enóz suostímatos aþiþn, basísménou stn peþoíthoson tñ fysikí aviosótntas tñw anþrwpíw kai stn epifanëiakí kai suñtñwos anasfahli prosoégyisn kai epíklñposi tñ pñthkñs, tñ tñrpskeías, tñ patrídias, tñ oikoþenéias kai tñ idiotkñsias, apoteñouvñ basíká xarakteristiká tñ suñtñrptismou*<sup>26</sup>».

Ταυτίζω φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά την αυθεντικότητα με το «habitus» του Bourdieu<sup>27</sup>, το «*káti tñ*», την εσωτερική μαγιά που υποστασιοποιεί τη διαφορετικότητα: Στους «Κληρονόμους» αναπτύσσεται με συστηματικό τρόπο η θεωρία για την ερμηνεία της ανισότητας όπως η τελευταία αναπτύχθηκε στη Γαλλία τη δεκαετία του'70. Φιλοσοφική αφετηρία ο επιστημονικός ρεαλισμός. Η κοινωνιολογία των Bourdieu- Passeron αποτεñei μάθημα ελευθερίας: ο κόσμος είναι μεν στέρεα δομημένος κοινωνικά, απορρίπτεται όμως η παράμετρος πως ο άνθρωπος δεν μπορεί να αλλάξει το αμετάβλητο των νόμων, που το θεωρούν κι αυτό ως μια επείσακτη κοινωνική κατασκευή. Η ανθρωπολογία μάλιστα του Bourdieu βασίζεται στην ιστορική ανάπτυση των υποστατικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών, που για τον ίδιο έχουν οντολογικές προεκτάσεις: στον αντίποδα μιας κοινωνιολογικής μοιρολατρίας αντιπαραβάλλεται η ανάπτυξη της γνώσης των κοινωνιών δομών με επιστημονικό τρόπο. Η γνώση αυτή δίνει τα εφόδια στο άτομο να δράσει

22 Σελίδα 85

23 Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. England: Penguin Books

24 Koutsolini, M. (1997). *Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum*. Curriculum Studies, Vol.5, No. 1, pp.87- 101.

25 Αυτό συσχετίζεται με τον Herder που θέλει την αυθεντικότητα αυτοπροσδιοριζόμενη εσωτερικά.

26 Άλμπανης, E. (2003). *Παιγκοσμιοποίηση*. Libro: σελ.161

27 Bourdieu, P., Passeron J. (1978). «*Oi Klñronómoi. Oi foitptéas kai n koultouýra*». Κεφάλαιο 1º.

επί των δομών, μέσω αυτών, χωρίς να άγεται από αυτές. Η κίνηση αυτή έχει δύο συνθετικά γνωρίσματα: την υπευθυνότητα και την υγιή απελευθέρωση. Την αποεροποίηση της καταγωγής του ατόμου του πολιτικού Φιλελευθερισμού και της δυτικής κοινωνίας του ύστερου Ρομαντισμού που έδωσε δια της επιστήμης και τεχνολογίας έμφαση στη φυλή, το γενετικό ντετερμινισμό. Οι θέσεις του Bourdieu πλησιάζουν την ιδεολογία της Νέας Δεξιάς στη Γαλλία, που στρέφεται κατά της αστικής τάξης και κατεβαίνει κάτω στο πλαό.

**Όταν η ταυτότητα του προσώπου υποσκάπτεται, προβαλλόμενη από τους «Σημαντικούς Άλλους»: το οξύμωρο της προβολής**

Τι γίνεται όμως αν, στην προσπάθειά μου να καθορίσω την ταυτότητά μου ή την ταυτότητα της κοινότητάς μου, συνθήσιμαι συναισθηματικά έμμεσα και άμεσα (κοινωνιολογικά δηλαδή) από τους «σημαντικούς άλλους»; Τότε είναι που το πρόσωπο στην προσπάθειά του να αποφύγει την ισοπέδωση, αυτοπεριχαρακώνεται επιχειρώντας μια ψυχολογική επαναφορά στο χώρο (ψυχολογικό και βιολογικό) όπου νιώθει παραδοσιακά ασφαλής.

Επισημαίνει ο Taylor: «*To va προβάλουμε στους άλλους<sup>28</sup> μια υποδεέστερη και υποτιμητική εικόνα τους, μπορεί, στο βαθμό που η εικόνα αυτή εσωτερικεύεται, να οδηγήσει στη διαστρέβλωση και στην καταπίεση.*

Σε έρευνα που διενήργησα κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007 στο μαθητικό πληθυσμό της Β' και Γ' Λυκείου αστικού σχολείου με θέμα «Στάσεις και Αντιλήψεις μαθητών και γονιών ως προς τη συμβολή του μαθήματος της Χριστιανικής Αγωγής στην αποδοχή και βίωση της Ανεκτικότητας και της πολυπολιτισμικής συμβίωσης», στάθηκα εξεταστικά και φιλοσοφικά προς το ερευνητικό αποτέλεσμα μιας απάντησης που έλαβα από μη Ορθόδοξους μαθητές μου που παρακολουθούν το Μάθημα των Θρησκευτικών σε μια δήλωση του ερωτηματολογίου:

Η δήλωση σε δομημένο ερωτηματολόγιο που

απευθυνόταν στους μαθητές ήταν η εξής: «*Θεωρώ πως οι μεγαλύτεροι σε πλικία καθηγητές Θρησκευτικών επιδεικνύουν μεγαλύτερο βαθμό ανεκτικότητας σε μια σχολική τάξη*».

Τα παιδιά αυτά σε αντίθεση με τους ομολογιακά Ορθόδοξους μαθητές, δήλωσαν πως αποδέχονται με άνεση τους μεγαλύτερους σε πλικία καθηγητές Θρησκευτικών παρά τους νεαρότερους. Αυτό με προβλημάτισε αφάνταστα. Διερεύνησα ερμηνευτικά εκ των υστέρων το αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας ως μέσο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη με τα παιδιά αυτά. Ο πόγος που ώθησε τα παιδιά στη θέση αυτή έχει βαθύτατες φιλοσοφικές προεκτάσεις: η αδιαφορία που επιδεικνύουν οι αρχαιότεροι προς ό,τι διαφορετικό σε μια σχολική τάξη απο-υποστασιοποιεί τη διαφορετικότητα. Τα παιδιά δεν επιθυμούν με κανένα τρόπο την υποστασιοποίηση της διαφορετικότητας (Taylor, Wolf). Αυτό καταμαρτυρεί επί πλέξει κατάθεση μαθητή μου, που προσφέρθηκε να με βοηθήσει σε μια δημιουργική διαδικασία ενσυναίσθησης διευσδύοντας γόνιμα στο δικό του εσωτερικό κόσμο, ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα της έρευνας. Τον ευχαριστώ από καρδιάς:

«*Να σας πω. Ναι, είναι παράξενο, αλλά οι νέοι θεολόγοι, επειδή είναι ανοιχτοί με όλους και πολύ πιο φιλελεύθεροι, μας δίνουν πολλή σημασία και πολλές φορές ρωτούν τη δική μας θέση, επειδή θέλουν να νιώθουμε άνετα στο μάθημα. Αυτό κάνετε εσείς περισσότερο από τους άλλους καθηγητές. Μα έτσι κι αλλιώς νιώθουμε μια χαρά. Το κάνουν σίγουρα επειδή θέλουν να νιώθουμε άνετα, αλλά άθελά τους πετυχαίνουν το αντίθετο. Επειδή ούτε Ελληνικά ούτε Μαθηματικά είναι, στο Θρησκευτικό μάθημα μας βλέπουν ως πρόσωπα κι εμείς δεν θέλουμε να ξεχωρίζουμε από το σύνολο και να είμαστε εκπρόσωποι της Θρησκευτικής μας κοινότητας, έστω και για μια ωραία κουβέντα! Ο «παλιός» καθηγητής δε μας δίνει σημασία. Δεν ασχολείται. Κάνει ένα διαγώνισμα, μαθαίνεις μια προσευχή και τέλειωσε».*

Συνειρμική σύνδεση η ερμηνευτική απόδοση παραδείγματος της Wolf<sup>29</sup> στον Taylor<sup>30</sup> πως: «*Ενώ*

28 Αυτό μπορεί να γίνει πιστεύω και μη υποβολιμαία, ασυνείδητα.

29 Ως ακούσια ή εκουσία υποστασιοποίηση της διαφοράς.

30 Βλέπε εισαγωγή στη σελίδα 45.

*η πολιτική αναγνώρισης της ξεχωριστής συμβολής και των χαρακτηριστικών των μειονοτικών πολιτισμικών ενοτήτων συχνά σημαίνει το να αντιμετωπίζονται τα μέλη τους ως ίσα, η πολιτική αναγνώρισης της ιδιαιτερότητας των γυναικών ως γυναικών ταυτίζεται τυπικά με την παραδοχή ότι οι γυναίκες δεν είναι ίσες και ότι αναμένεται από αυτές ή ακόμα ότι επιβάλλεται να αρκούνται σε χαρακτηριστικά «θηλυκές» και υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις. Παρ' όλα αυτά, η αξίωση δημόσιας αναγνώρισης που προβάλλουν οι γυναίκες μοιάζει με ένα διαφορετικό με το αίτημα αναγνώρισης που θέτουν διάφορες μειονότητες». Η δύναμη της νόρμας είναι καθοριστική.*

Σε άρθρο του ο Streib<sup>31</sup> χαρακτηρίζει το θρησκευτικό φονταμενταλισμό από την επικρατούσα κουλτούρα ως πρόκληση για το θρησκευτικό Μάθημα και επισημαίνει τους κινδύνους επαναφοράς της ανθρωπότητας σε προμοντέρνες εποχές. Ο φονταμενταλισμός παρουσιάζεται για τον ίδιο ως η έμφυτη παρόρμηση αυτοσυντήρησης του οπαδού, όπως υποστηρίζει η θεολογία και η αρχαιολογία. Το πρόβλημα για τον αρθρογράφο εστιάζεται στο σημείο ότι πολλοί νέοι άνθρωποι που έζησαν σε τέτοιους είδους θρησκευτικές κοινότητες και φοίτησαν σε κατηχητικά σχολεία, αν και αναγνωρίζουν την ψυχολογική τυραννία που επιβάλλει η θρησκευτική κοινότητα δια της οικογένειας, της αναγνωρίζουν και στοιχεία θετικά. Το δυνατότερο σημείο που οι άνθρωποι επικαλούνται, είναι αυτό της «αγαπητικής συνοχής» που χαρακτηρίζει τα μέλη μιας κοινότητας, η οποία στηρίζει την κοινωνική ζωή της στην εξάρτηση από την τοπική Εκκλησία.

Ο Ruyter<sup>32</sup> (2001: 198-199) εντοπίζει τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στα πλαίσια της ομολογιακής - φονταμενταλιστικής πραγματικότητας στην ακόλουθη πεντάδα παρατηρήσεων<sup>33</sup>:

*Πρώτον, τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια οργανωμένη εκκλησιαστική κοινότητα που γεμίζει τη ζωή τους και όλες τους τις δραστηριότητες. Ιδιαίτερα*

οι έφηβοι κρατούνται διαρκώς απασχολημένοι, με στόχο να είναι απόμακροι από παρέες βλαπτικές, που κατά κανόνα βρίσκονται έξω από την ομολογιακή κοινότητα<sup>34</sup>. Η ψυχολογία που τους επιβάλλεται ως άμυνα στην επικρατούσα κουλτούρα, είναι η ψυχολογία του «εκλεγμένου», που οφείλει να έχει μόνο χρήσιμες για την πνευματική του οικοδομή παρέες. Δεύτερον, οι γονείς από πολύ τρυφερή ηλικία φέρνουν τα παιδιά τους σε επαφή με τα ιερά κείμενα. Η Αγία Γραφή γίνεται ο απαραβίαστος κανόνας πίστης και ζωής<sup>35</sup>, με τιμωρητικές συνέπειες σε όποιον δεν ακολουθεί τους κανόνες που αυτή επιβάλλει. Ο ζήλος της αποστολής αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εκπαίδευτικής πολιτικής που ασκεί η κοινότητα. Το τρίτο χαρακτηριστικό, είναι πλογκή συνεπαγωγή του δεύτερου: η εκπαίδευση έχει ως δομικά στοιχεία την πειθαρχία, την υπακοή και το σεβασμό στις αρχές. Ο θεός απαιτεί από τα παιδιά το σεβασμό στις γονικές επιταγές. Συγγραφείς από το χώρο των φονταμενταλιστικών- παραδοσιακών δυνάμεων, προειδοποιούν τους γονείς ότι η υπερβολική αυστηρότητα που επιδεικνύουν θα οδηγήσει σε μη επιθυμητά αποτελέσματα. Τέταρτο στοιχείο, είναι η ανάπτυξη, η υπαγόρευση ακριβέστερα, του συναισθήματος της ενοχής στα παιδιά, το οποίο καθηλεγείται υποβολιμαία μέσα από προσευχές του τύπου: «έχουμε αποστατήσει από το θέλημά Σου», άρα μας αξίζει η τιμωρία, αφού ο Θεός νομοθέτης και δικαστής βλέπει και κρίνει τα πάντα. Το χειρότερο, το πέμπτο στοιχείο για τον Ruyter, είναι η κατακρεούργηση και ο ενταφιασμός της δημιουργικής κριτικής σκέψης των παιδιών, πράγμα το οποίο καθηλεγείται στο δημόσιο σχολείο. Αυτό ωθεί τα μέλη της οργανωμένης κοινότητας να αποζητήσουν τη δημιουργία εκκλησιαστικών σχολείων, παρέχοντας ως κίνητρο στα παιδιά τους το συναίσθημα της αποστολής τους, που δεν είναι άλλο από τη διατήρηση της ταυτότητας της κοινότητας.

*Η υποστασιοποίηση της θρησκευτικής διαφορετικότητας των μαθητών και οι ψυχολο-*

31 Streib, H. (2001). Fundamentalism as a challenge for Religious Education. *Religious Education*. Vol 96 (2) pp.227-243.

32 Ruyter, D. (2001). Fundamentalist Education: A critical analysis. *Religious Education*, Vol 96 (2).pp 193-212.

33 Σε υποσημείωση του άρθρου (σελίδα 194/2) θεωρεί υποχρέωσή του να επεξηγήσει πως τα χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρεται και η γενικά αρνητική στάση του προς το θεματικό αντικείμενο που αναλύει δεν αφορούν την Ορθόδοξη εκπαίδευση, για την οποία θα συγγράψει σχετικό άρθρο στη συνέχεια.

34 Απόλυτος προορισμός- διαπάλη βέβηλου (κοσμικού) και ιερού (faith community).

35 Ως παραμονή στην ασφάλεια της κοινότητας- στο σχήμα του Taylor: η πόλωση και ο εγκλεισμός κόντρα στην αφομοίωση.

## γικές της παράμετροι τιθέμενες σε μια ορθή βάση στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: Πρότυπο το Μοντέλο του Bevans

O Bevans στο βιβλίο του *Models of Contextual Theology Faith and Cultures series* εισηγείται το ακόλουθο μοντέλο, το οποίο υποστασιοποιεί, σε ορθές για το παιδί ψυχολογικές βάσεις, τη θρησκευτική του διαφορετικότητα σε σχέση με την επικρατούσα θρησκεία σε μια διαπολιτισμική σχολική τάξη:

Τα αποτελέσματα/ επιδράσεις της θεώρησης της Θρησκευτικής Ιστορίας στην εμπλοκή της με το παρόν (Present Effects of Religious History) απεικονίζονται στον κάθετο άξονα. Αυτό είναι δηλωτικό του ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση καθιστά το παιδί ικανό να καταλάβει τη θρησκεία ως φαινόμενο, παρατηρώντας τις εξωτερικεύσεις της στα συγκεκριμένα, δικά τους πλαίσια, παρά να κάνει απρόσωπη χρήση ιστορικών δεδομένων από ένα μακρινό παρελθόν. Τα γεγονότα ναι μεν πρέπει να ερμηνεύονται με βάση την παράδοση, αλλά όχι με μια άστοχη μεταφορά στο παρόν, την ανεξάρτητη από τις επιμέρους συνθήκες διαμόρφωσής τους.

Η τοπική κοινότητα απεικονίζεται στον οριζόντιο άξονα μεταξύ παιδιού και κοινωνίας. Είναι ο χώρος αξιών του κάθε παιδιού και το όχημα προς την ευρύτερη. Για να εμπεδωθούν οι διεθνείς αξίες, είναι φυσικό το παιδί να ενσωματώσει τις αξίες της κοινότητας. Το παιδί στη φάση αναζήτησης προσανατολισμών, ζει στην κοινωνία κουβαλώντας αρκετά φανερά και κρυφά στοιχεία των θρησκευτικών του παραδόσεων. Το Μοντέλο προβληματίζεται στο να εξεύρει εκείνους τους τρόπους που θα καταστήσουν φανερά τα στοιχεία αυτά (εξεύρεση διαδικασιών εξωτερίκευσης). Η θεολογία του Μοντέλου εμπνεύστηκε από τη θεωρία του Bevans (1992)<sup>36</sup> ο οποίος διαπίστωσε πως η ανθρωπολογική πλευρά της θεολογίας φανερώνεται δια της τοπικής κουλτούρας. Δίνεται βαρύτητα στον ανθρώπινο τρόπο προσέγγισης

του θείου, μέσα από μια θεολογία βασισμένη στη φυσική δημιουργία<sup>37</sup> ως κατάσταση κατανόησης της απόνθειας. Αυτό το ανθρωπολογικό μοντέλο μεταφέρεται στον εκπαιδευτικό χώρο, δίνοντας αξία και προσανατολισμούς στη ζωή των παιδιών, στο συγκείμενο της δικής τους κουλτούρας.

Αυτό το Μοντέλο είναι υπαρκτό στη θεολογία της απελευθέρωσης και είναι περισσότερο εφαρμόσιμο σε θέματα ορθοπραξίας παρά σε θέματα ορθής σκέψης. Η πράξη είναι κάτι ανακλαστικό. Σκοπός είναι η απελευθέρωση της ανθρώπινης ύπαρξης. Για να γίνουν καινοτομίες στο χώρο, χρειάζεται η ανάπτυξη ευθυνών από το διδάσκοντα. Ένας οραματιστής δάσκαλος και ερευνητής συνάμα, μπορεί να δώσει φως στα Αναθυτικά Προγράμματα. Ο παράγοντας ελευθερία είναι ο μοχλός.

**Ο εσωτερικός χώρος:** Είναι ο χώρος της ταυτότητας του παιδιού, το θεμέλιο για την προσωπική ερμηνεία της ζωής. Η θρησκεία του παιδιού είναι στοιχείο της προσωπικής ζώνης. Το ερώτημα είναι ποια στοιχεία από τη ζώνη αυτή μπορούν να μεταφερθούν από το υπαρξιακό πεδίο του παιδιού σε μια σχολική τάξη. Το παιδί πρέπει να μάθει να υπερασπίζεται αυτή την προσωπική ζώνη. Σε μικρές κοινωνίες ιδιαίτερα, όπου τα παιδιά συσχετίζονται φιλικά μεταξύ τους, είναι δύσκολο να αξιολογηθούν οι κατάλληλοι χειρισμοί. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός. Κανένα άτομο δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο. Το παιδί στο χώρο αυτό πρέπει να έχει μια ελεύθερη ζωή, αποστασιοποιημένη από πειραματισμούς. Χρειάζεται να βρεθούν ψυχολογικές μέθοδοι που να καθιστούν το παιδί ικανό να εκδηλώνει τις προσωπικές του απόψεις χωρίς να ελλιπεύει ο κίνδυνος να εκτίθεται στα άπλα παιδιά. Αυτό μπορεί να γίνει με έμμεσες επικοινωνιακές μεθόδους.

**Το έξω περιβάλλον:** Το μαθησιακό περιβάλλον παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να γνωρίσει τα γύρω του δεδομένα, χωρίς όμως να παραβιάζεται

36 Bevans, S.B. (1992). Models of Contextual Theology Faith and Cultures series. N.Y. Orbis Books στο Στο *Towards Religious Competence* (2001). σελίδα 72.

37 Φύση: η κοιτίδα των μύθων.

η γονική ασπίδα<sup>38</sup>. Έτσι το παιδί μεταβαίνει σε ολοένα ευρύτερους κύκλους, από πρωτογενείς σε δευτερογενείς εμπειρίες (Krogstad 2001: 68).

Εν κατακλησίδι: Ο σεβασμός στον ψυχολογικό χωροχρόνο ενός έκαστου ανθρώπινου όντος συνιστά το μοναδικό θεμέλιο διανθρώπινης οριζόντιας επικοινωνίας. Σε θεολογικό επίπεδο ο άνθρωπος και ο ψυχολογικός του χώρος συναποτελούν τον κόσμο. Το κοσμικό σύνοπτο δεν είναι τίποτε λιγότερο ή περισσότερο από τον αδιάστατο χώρο της ερωτικής κοινωνίας (Μάξιμος Ομολο-

γητίς: *Περί θείων ονομάτων IV, P.G.3, 713 ΑΒ*).

Ερωτικό γεγονός: η έξοδος από το απρόσωπο «εγώ» σε μια κοινωνική αλληλουχία προσώπων. Για να πραγματοποιηθεί μια τέτοια επικοινωνία, επιβάλλεται η επιστημοσύνη. Όχι το μονοδιάστατο της κατάρτισης: «*Η επιστήμη, αν και παράγωγο της εμπειρίας, συνδυάζει την εμπειρία με τη θεωρία, όπως και τη θεωρία με την τέχνη. Μπορεί η επιστήμη να είναι πρακτική. Μπορεί να είναι και θεωρητική αλλά και ποιητική*Μετά τα φυσικά E1, 1025b 20.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλμπάνης, Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.

Batson, D., Eidelman, S., Higley, S., Russel, S. (2002). And Who Is My Neighbor? Quest Religion as a Source of Universal Compassion. *Journal of the Scientific Study of Religion*, I 41 (2), 39-50.

Bevans, S. B. (1992). *Models of Contextual Theology Faith and Cultures series*. N.Y.: Orbis Books.

Βιρβιδάκης, Σ. (2000, 26 Νοεμβρίου). Η σύγκρουση για το ηθικό δίλημμα. *To Βήμα*. Αριθμός φύλλου 13124.

Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. Londo: Sage Publications.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. England: Penguin Books.

Καντ, I. (1984) ελληνική επανέκδοση. *Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των Ηθών*. Μετάφραση Γιάννη Τζαβάρα. Τίτλος πρωτότυπου έργου: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). Αθήνα: Δωδώνη.

Kaprov, V. (2002). Religiosity and Tolerance in the United States and Poland. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41 (2), 39-50.

Κιτσίκης, Δ. (1990). *Η Τρίτη Ιδεολογία και η Ορθοδοξία*. Αθήνα: Ακρίτας.

Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87- 101.

38 Όπως αναλύει ο Krogstad στη σελίδα 70, είναι πολύ σημαντικό το να έχεις το δικό σου ψυχολογικό χώρο σε ένα παγκόσμιο χώρο χωρίς να συνθλίβεται το τοπικό στο βωμό της πολιτισμικής συγχώνευσης. Επικαλείται την αντιπαραβολή που έκανε η Mary Elisabeth Moore αντιπαραβάλλοντας τη βιο-ανομοιότητα με την πολιτισμική ανομοιότητα, εξαίροντας τη σημαντικότητα της ιδιαιτερότητας.

- Lock, J. (1690). *Δεύτερο δοκίμιο για την πολιτική διακυβέρνησης.*
- Machiavelli, N. *Ηγεμόνας, Για τις πολιτικές πυγεμονίες.*
- Russell, B. (n.d.). *Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας.* Τόμος Β'.
- Ruyter, D. (2001). Fundamentalist Education: A critical analysis. *Religious Education*, 96 (2). 193-212.
- Streib, H. (2001). Fundamentalism as a challenge for Religious Education. *Religious Education*, 96 (2), 227-243.
- Taylor, Ch. (1994). *Multiculturalism and the politics of Recognition.* Princeton University Press
- Θεοδωρίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Φιλοσοφία.* Αθήνα: Εστία.



Σεμινάριο στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα: «Promoting Gender Equality in Schools: The role of school headteachers».

Εργαστήριο στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα «The Use of Internet: Opportunities and Challenges».



## Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα επίπεδα υγείας των μαθητών μας<sup>1</sup>

*Δρ Μιχάλης Τορναρίτης,  
Καθηγητής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Επιστήμη*

Τα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης καταρτίζονται με απότερο στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές νουν υγιή εν σώματι υγιεί. Για τον καταρτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων λαμβάνονται υπόψη τα δεδομένα που ισχύουν στη χώρα, καθώς και εκείνα άλλων χωρών. Σε αυτά τα πλαίσια παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο τα πρώτα συγκριτικά αποτελέσματα των επιπέδων υγείας των παιδιών στην Κύπρο με εκείνα επτά άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Στη μελέτη IDEFICS, στην οποία συμμετέχουν 22 Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα της Ευρώπης, έγινε με το ίδιο πρωτόκολλο ταυτόχρονα κλινική εξέταση σε οκτώ χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι χώρες αυτές είναι το Βέλγιο, η Γερμανία, η Εσθονία, η Ισπανία, η Ιταλία, η Κύπρος, η Ουγγαρία και η Σουηδία.

Τα αποτελέσματα, που δόθηκαν στη δημοσιότητα πριν ένα χρόνο και αφορούσαν 1500 παιδιά δύο έως οκτώ χρόνων, στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου Στροβόλου και 1000 στην περιοχή της Πάφου, έδειξαν ότι πολλά παιδιά έχουν αυξημένα πλιπίδια στο αίμα τους. Πολλά είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα και πολλά λιποβαρή. Αρκετά παιδιά είχαν αυξημένη πίεση, όταν εξετάστηκαν. Η διατροφή των παιδιών μας είχε πολλά λίπη, ιδίως από τα κορεσμένα και η φυσική τους κατάσταση, όσον αφορούσε την άσκηση, για πολλά ήταν κάτω από τα αποδεκτά όρια για την ηλικία τους.

Τα πρώτα συγκριτικά αποτελέσματα των εξετάσεων, στις οποίες υποβλήθηκαν τα 1500 παιδιά στην

ευρύτερη περιοχή του Δήμου Στροβόλου και τα 1000 στην περιοχή της Πάφου, με εκείνα των επτά άλλων χωρών, παρουσιάζονται πιο κάτω:

- Εξετάζοντας το Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ), ο οποίος δίνει τη συσχέτιση του βάρους με το ύψος (Βάρος/Υψοςχ'Υψος), προκύπτει ότι η Κύπρος κατέχει τη δεύτερη θέση μετά την Ιταλία στα ποσοστά των υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια.
- Η Κύπρος κατέχει την τρίτη θέση, όσον αφορά το ποσοστό των λιποβαρών παιδιών μετά το Βέλγιο και την Ουγγαρία, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης έγινε μέτρηση της αρτηριακής πίεσης, την ημέρα εξέτασης των παιδιών. Η σύγκρισή της με τις άλλες χώρες παρουσιάζει τα Κυπριόπουλα να έχουν ελαφρά πιο αυξημένη πίεση από όλες τις άλλες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, με εξαίρεση την πίεση των παιδιών της Εσθονίας.

Η μελέτη IDEFICS εξέτασε, επίσης, τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν τα παιδιά της Ευρώπης σε παχυσαρκία, κυρίως όσα σχετίζονται με τη διατροφή και την άσκηση τους. Έτσι βρέθηκε ότι:

- Όσον αφορά το ποσοστό των παιδιών που καταναπλώνουν τουλάχιστον ένα φρούτο

1. Επιστημονικός υπεύθυνος για τη μελέτη IDEFICS στην Κύπρο είναι ο Δρ Μιχάλης Τορναρίτης, υπεύθυνος για την κλινική εξέταση και το παρεμβατικό της πρόγραμμα ο παιδίατρος Χαράλαμπος Χατζηγεωργίου και υπεύθυνος για την κλινική εξέταση στην επαρχία Πάφου ο παιδίατρος Γιάννης Κουρίδης.

την ημέρα, η Κύπρος ακολουθεί τη Σουηδία και την Ισπανία. Στις άλλες πέντε χώρες το ποσοστό ήταν μικρότερο.

- Όσον αφορά το ποσοστό των παιδιών που καταναλώνει μαγειρεμένα πλαχανικά στην Κύπρο είναι το μικρότερο από όλες τις συμμετέχουσες χώρες.
- Στη Σουηδία, Γερμανία και Εσθονία μεγαλύτερα ποσοστά παιδιών από ότι στην Κύπρο τρώνε σαπάτες, ενώ στην Ουγγαρία, Ισπανία και Ιταλία τα ποσοστά είναι μικρότερα.
- Όσον αφορά το νερό, τα Κυπριόπουλα πίνουν περισσότερο από όλα τα άλλα παιδιά και αυτό είναι καλό για την υγεία τους.

Όσον αφορά τα τρόφιμα που παχαίνουν, τα πορίσματα της μελέτης IDEFICS έδειξαν ότι:

- Στην Κύπρο τα παιδιά δύο έως οκτώ χρόνων δεν πίνουν πολλά αναψυκτικά, τα οποία πρέπει να αποφεύγονται. Μόνο στην Ουγγαρία και Ισπανία τα παιδιά πίνουν λιγότερα αναψυκτικά.
- Τα Κυπριόπουλα τρώνε όμως πολλές τηγανητές πατάτες, που δίνουν πολλές θερμίδες και μόνο στην Ουγγαρία και το Βέλγιο τα ποσοστά των παιδιών που τρώνε τηγανητές πατάτες είναι μεγαλύτερα.
- Τα Κυπριόπουλα τρώνε πολλή πίτσα και μόνο στην Ιταλία και τη Γερμανία τα ποσοστά των παιδιών που τρώνε πίτσα είναι μεγαλύτερα.
- Το ποσοστό των παιδιών στην Κύπρο, που τρώνε βλαβερά πατατάκια τσιπς και γαριδάκια είναι το μεγαλύτερο από όλες τις χώρες της μελέτης.
- Το ποσοστό των παιδιών στην Κύπρο, που τρώνε ανθυγιεινές σοκολάτες είναι το μεγαλύτερο από όλες τις χώρες της μελέτης.

Αναφορικά με τις διατροφικές συνήθειες, διαπιστώθηκε ακόμη ότι:

- Τα ποσοστά των παιδιών, έχι με εννέα χρόνων στην Κύπρο, που παίρνουν το ευεργετικό για την υγεία και την απόδοσή

τους στο σχολείο πρόγευμα, είναι τα χαμηλότερα από όλες τις άλλες χώρες. Στις ιταλικές δύο με έξι χρόνων, χαμηλότερα ποσοστά από τα Κυπριόπουλα έχουν μόνο τα παιδιά στη Σουηδία, Εσθονία και Ουγγαρία.

- Τα ποσοστά των παιδιών δύο με εννέα χρόνων στην Κύπρο, που έχουν την κακή συνήθεια να βλέπουν τηλεόραση, όταν τρώνε είναι τα μεγαλύτερα από όλες τις άλλες χώρες. Στις ιταλικές έχι με εννέα χρόνων, ξεπερνά την Κύπρο λίγο μόνο την Ιταλία.

Εξετάζοντας τη φυσική δραστηριότητα, προέκυψε ότι:

- Στην Κύπρο τα ποσοστά των παιδιών δύο με εννέα χρόνων που διαθέτουν χρόνο για φυσική δραστηριότητα έχω από το σπίτι τις καθημερινές, είναι τα χαμηλότερα από τις οκτώ χώρες της έρευνας.
- Κατά τα Σαββατοκυρίακα, το ποσοστό των παιδιών στην Κύπρο που διαθέτουν χρόνο για φυσική δραστηριότητα έχω από το σπίτι είναι το χαμηλότερο από όλες τις χώρες, εκτός από εκείνο της Ισπανίας στα παιδιά δύο με έξι χρόνων, και από εκείνο της Ιταλίας στα παιδιά έχι με εννέα χρόνων.

Να σημειωθεί, εδώ, ότι η εξέταση έγινε κατά το διάστημα Οκτωβρίου-Μαΐου, οπότε ο καιρός στην Κύπρο ήταν εξαιρετικά καλός για δραστηριότητες έχω από το σπίτι, σε αντίθεση με εκείνον των άλλων χωρών.

Χρησιμοποιώντας τα επιταχυνσιόμετρα (accelerometers), βρέθηκε ότι τα άτομα που κάνουν έντονη άσκηση έχουν χαμηλότερο ΔΜΣ. Με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων όλων των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, διαπιστώθηκε ακόμη ότι:

- Στην Κύπρο τα παιδιά έχουν τις μεγαλύτερες περιόδους αδράνειας καθ' όλη τη βδομάδα.

Οι διατροφικές και αθλητικές συνήθειες του ατόμου παίζουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της φυσικής του κατάστασης. Από τα διαιτολογικά

αποτελέσματα της μελέτης IDEFICS εξάγεται το συμπέρασμα, ότι τα άτομα που τρώνε βραστά χόρτα, σαλάτες και φρούτα έχουν καλύτερη σχέση μεταξύ του βάρους και του ύψους τους (ΔΜΣ). Ακόμη βγαίνει το συμπέρασμα, ότι τα άτομα που έχουν καλύτερο ΔΜΣ έχουν και καλύτερη απόδοση σε αθλητικές δραστηριότητες, όπως τα 40 μέτρα γρήγορο τρέξιμο.

Η μελέτη IDEFICS εξέτασε τις συνήθειες των παιδιών και των γονιών τους σε σχέση με τα επίπεδα υγείας των παιδιών και εξήγαγε τα πιο κάτω συμπεράσματα:

- Η παρακολούθηση, περισσότερο από μια ώρα την ημέρα, τηλεόραση, video και DVD, έχει άμεση σχέση με το δείκτη μάζας σώματος. Ο ΔΜΣ των παιδιών μεγαλώνει όσο αυξάνει ο χρόνος, που παρακολουθούν τηλεόραση, video και DVD. Το ίδιο συμπέρασμα βγαίνει και για τα παιδιά, που ασχολούνται περισσότερο από μια ώρα

την ημέρα με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, καθώς και με παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

- Υπάρχει θετική συσχέτιση του χρόνου, που οι γονείς αφιερώνουν με τα παιδιά τους σε σχέση με την υγεία τους. Τα παιδιά που ξοδεύουν χρόνο με τους γονείς τους τα Σαββατοκυρίακα έχουν μικρότερο ΔΜΣ, σε αντίθεση με τα παιδιά γονιών, που διηλώνουν ότι έχουν «βαρετά» Σαββατοκυρίακα. Τα παιδιά αυτών των γονιών έχουν μεγαλύτερο ΔΜΣ, είναι, δηλαδή, πιο επιρρεπή στην παχυσαρκία, από ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς αφιερώνουν χρόνο για αυτά.

Το σχολείο και το σπίτι επιβάλλεται να δώσουν ό,τι χρειάζεται, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τα απαραίτητα για να έχουν νουν υγιή εν σώματι υγιείς.



Εκπαιδευτικό συνέδριο στο πλαίσιο του Προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Απασχόληση και την Κοινωνική Αλληλεγγύη PROGRESS 2009 "Creativity and Innovation against Discrimination". Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2010 στη Λευκωσία.

## Εφαρμογή Δημοκρατικών Πρακτικών μέσα από το ρόλο του καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής

Τάνια Σπυροπούλου, Καθηγήτρια ΣΕΑ,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

«Μάχη για τη δημοκρατία  
είναι μάχη για την ανθρωπιά»  
(Σ. Καργάκος)

Ο θεσμός του Συμβούλου καθηγητή στα δημόσια σχολεία Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης διαφοροποιείται τα τελευταία χρόνια παράλληλα με τις ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, πώγω των διαφορετικών εκφάνσεων της παγκοσμιοποίησης. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος του Συμβούλου αποκτά μια πολυπλοκότητα και είναι αισθητά πολύπλευρος, τόσο σε επίπεδο θεματικών ενασχολήσεων, όσο και σε επίπεδο ατόμων ή φορέων με τους οποίους απαιτείται/επιβάλλεται συνεργασία. Στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου, ο ρόλος αυτός δεν περιορίζεται στην ενασχόληση του Συμβούλου με την παροχή πληροφοριών που αφορούν την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του μαθητή ή την παροχή ψυχολογικής στήριξης, όπου και όταν αυτό είναι απαραίτητο.

Μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα, ο Σύμβουλος αναλαμβάνει να ισορροπεί και να διασφαλίζει την ισότητα και την εφαρμογή δημοκρατικών πρακτικών. Επιπλέον, συμβάλλει στη δημοκρατική αγωγή των μαθητών, γεγονός που αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται το πειτούργυμά του, με απώτερο σκοπό «το σεβασμό, την εκτίμηση, την κατανόση, την αποδοχή και προστασία της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου, ανεξάρτητα από ιδιότητα, φύλο, φυλή, θρησκεία, προέλευση, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, πολιτικές πεποιθήσεις και οποιαδήποτε άλλη ιδαιτερότητα σωματική ή πνευματική» (Καλαβά-Μυλωνά, 2001). Η διαδικασία παρέμβα-

σης προς την κατεύθυνση αυτή, από μέρους του Συμβούλου, πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα. Πρώτον, σε επίπεδο προσωπικής επικοινωνίας με το μαθητή με την καθηλέργεια σχετικών δεξιοτήτων και, δεύτερον, σε επίπεδο συνεργασίας με τους «σημαντικούς άλλους» στη σχολική μονάδα, στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινωνία, για να διασφαλίσει την ισότητα, την αξιοποίηση της ετερότητας και την όσο το δυνατόν δικαιότερη αντιμετώπιση του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

### 1. Σε διαπροσωπικό επίπεδο

Ο Σύμβουλος, μέσα από μια θεραπευτική σχέση με τους μαθητές του, είναι δυνατόν να βοηθήσει τους αποδέκτες των συμβουλών του να υπερβούν κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα, μέσω της επεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας, της αποτελεσματικής διαχείρισης των επιπτώσεων της εφιβείας, της διαμόρφωσης αντιρατοιστικής κουπτούρας σε θέματα επαγγελματικών και εκπαιδευτικών επιλογών και της αξιοποίησης των ευκαιριών της διά βίου εκπαίδευσης.

### • Ανάπτυξη προσωπικότητας

Μέσα στα πλαίσια της συμβολής του σχολείου στη διαμόρφωση μιας επεύθερης, δημοκρατικής, ακριβοδίκαιης και πολύπλευρης προσωπικότητας του εφήβου, ο Σύμβουλος έχει την ευκαιρία, σε προσωπικό επίπεδο, να επεξεργάζεται μαζί του διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης της εφιβείας μέσα από την αυτεπίγνωση, την αποτελεσματική επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν τη βάση για την εφαρμογή και την

αποδοχή δημοκρατικών πρακτικών και την ανάπτυξη δημοκρατικού ήθους, αντιμετωπίζοντας το μαθητή ως τον αυριανό πολίτη μιας διαρκώς μεταβαθήμενης κοινωνίας (Κασσωτάκης, 2002), ευαισθητοποιημένο σε θέματα ανθρώπινων δικαιωμάτων και δημοκρατικού ήθους, με ενεργό συμμετοχή στα κοινά.

Η εφηβεία είναι ένα στάδιο στη ζωή του ανθρώπου το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονες εσωτερικές διεργασίες μέχρι την τελική διαμόρφωση της προσωπικότητας. Βασικότερο στοιχείο της διεργασίας αυτής, σύμφωνα με τον Rogers, είναι η επίγνωση του εαυτού (Rogers, 1947), η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο εκθαμβώνει τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Καλογήρου κ.ά., 2009). Ο Σύμβουλος καλείται να συμβάλει αποτελεσματικά στις διεργασίες αυτές, αναπτύσσοντας τη δυνατότητα να κατανοήσει την ανάπτυξη του κάθε ατόμου ξεχωριστά, να διακρίνει τις διαφορές και να αφουγκραστεί τις επιρροές που η ιδιαιτερότητά του μπορεί να επιφέρει.

Με την καθηλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από τις οποίες ο έφηβος θα αναπτύξει μια ολοκληρωμένη συστάδα ιδεών για τον εαυτό του, που θα συνάδει με τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές του, ο Σύμβουλος θα βοηθήσει τους εφήβους να αποκτήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται με δημοκρατικό ήθος την προσαρμογή και συνύπαρξή τους με άτομα που παρουσιάζουν κάθε είδους ιδιαιτερότητα. Ένας από τους βασικότερους πόλοις εκδήλωσης ρατσιστικών τάσεων, εκφοβισμού, συγκρούσεων και μη αποδοχής της διαφορετικότητας από μέρους των εφήβων σήμερα, πιστεύεται ότι είναι η απειλή που αισθάνεται το άτομο με την παρουσία του «διαφορετικού», μη έχοντας αναπτύξει μια υγιή αυτεπίγνωση. Άλλες αιτίες μπορεί να θεωρηθούν η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Έτσι μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και διαχείρισης συγκρούσεων, ο Σύμβουλος συντελεί στο να γίνονται οι έφηβοι υπεύθυνα άτομα, συνεπή, διαθήλακτικά και συνεργάσιμα, αντιμετωπίζοντας το συνάνθρωπο στη σωστή του διάσταση, αποβάλλοντας πάθη και υπερβολές.

## • Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Αγωγή

Η επαγγελματική και εκπαιδευτική αγωγή στην εποχή της πληροφορίας και της απεριόριστης πληκτρονικής επικοινωνίας διαφοροποιείται. Κύριο μέλημα του Συμβούλου αποτελεί η καθηλιέργεια δεξιοτήτων αξιοποίησης και σωστής διαχείρισης των πληροφοριών, με τις οποίες ο έφηβος κατακλύζεται από όλα τα Μέσα. Κυριότερος στόχος του Συμβούλου, σήμερα, δεν είναι η παροχή πληροφοριών, αλλά η καθηλιέργεια της κρίσης, έτσι ώστε το άτομο να συγκρίνει, να διασταυρώνει, να αξιοποιεί και να επιθέγει την καταληπότερη πληροφορία για εκείνον τη δεδομένη στιγμή. Με τον τρόπο αυτό, ο έφηβος μαθαίνει να προστατεύει και να προστατεύεται από αυθαιρεσίες και αδικίες και να απορρίπτει οποιαδήποτε πληροφορία προσβάλλει την ελευθερία και την προσωπικότητά του.

Μεγάλη πρόκληση για το Σύμβουλο αποτελεί, επίσης, η προώθηση ίσων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προοπτικών σε πληθυσμούς με ποικίλες ιδιαιτερότητες (σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές). Η ιδιαιτερότητα του καθενός ενδέχεται να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιπογές. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί, ότι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες απορρίπτουν ορισμένα επαγγέλματα και πολύ σπάνια κάνουν επιστημονική καριέρα (Helms, 1989), γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε ελληπτή επαγγελματική καθοδήγηση ή και πλανθασμένα μηνύματα που μπορεί να προσλαμβάνουν από την καλυμμένη ανεργία των γονέων τους (Σπυροπούλου, 2006). Το φύλο, επίσης, κάποιες φορές πειτουργεί αναστατωτικά για την επιπλογή συγκεκριμένων επαγγελμάτων που μπορεί να έχουν χαρακτηριστεί ως «ανδρικά» ή «γυναικεία». Δεν είναι λίγες, επίσης, οι έρευνες που καταδεικνύουν την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιπλογή σπουδών και επαγγέλματος (Δημοτρόπουλος, 1994). Επιπρόσθιτα, η παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαιδευτική και επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην επιπλογή του επαγγέλματος.

Ο Σύμβουλος καλείται να διαδραματίσει έναν πολύ καθοριστικό ρόλο, βοηθώντας τον έφηβο να αναπτύξει μια ελεύθερη προσωπικότητα με υγιή

αυτεπίγνωση (βλ. ενότητα «Ανάπτυξη προσωπικότητας»), και με διευρυμένους ορίζοντες, ώστε οι προσωπικές τάσεις και οι γενικώτερες τάσεις να παραμερίζονται και ο έφηβος να αποφασίζει με βάση τις δικές του ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες, ελεύθερος από κάθε είδους προκατάληψη και στερεότυπα.

#### • Διά βίου Εκπαίδευση

Οι σύγχρονες ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης, πλέον, κοινωνίας μας, σύμφωνα με τις θεσμικές αποφάσεις των οργάνων της E.E, (αποφάσεις Bologna 1999, Lisbon Objectives 2000, Barcelona 2002, Copenhagen Process 2002, Maastricht 2004 κ.ο.κ.), απαιτεί, τόσο τη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, όσο και τη διά βίου ανάπτυξη του ατόμου. Ο Σύμβουλος οφείλει - σε συνεργασία με το σχολικό περιβάλλον - να βοηθήσει τον έφηβο να αντιληφθεί ότι για να έχει ίσες ευκαιρίες στο μέλλον (δεδομένου της ιλιγγιώδους ταχύτητας αύξησης των γνώσεων, κυρίως στον τεχνολογικό τομέα και των ραγδαίων αλλαγών στο κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι), χρειάζεται να καλλιεργήσει τις δεξιότητες αυτές, ούτως ώστε να μη βρεθεί αντιμέτωπος με την ανεργία και τον «ηλεκτρονικό αναλφαβητισμό». Οι δεξιότητες της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και της διά βίου ανάπτυξης του ατόμου είναι αλληλένδετες με τις δεξιότητες ανάπτυξης της προσωπικότητας (βλ. σχετική ενότητα), και τις δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει ο Σύμβουλος στα πλαίσια της Επαγγελματικής Αγωγής (βλ. σχετική ενότητα).

## 2. Σε επίπεδο συνεργασίας με τους «σημαντικούς άλλους»

Για να αναπτύξει ένας μαθητής δημοκρατικό ήθος θα πρέπει να ζει σε ένα σχολικό καθεστώς δημοκρατίας, το οποίο συνθέτει και πραγματώνει δύο κορυφαίες αξίες: την ελευθερία και τη δικαιοσύνη. Επιπλέον, ο Σύμβουλος δημιουργεί τις ευνοϊκότερες συνθήκες και ευκαιρίες για τους μαθητές του. Ο Σύμβουλος καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος, γιατί είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο μαθητή και τους «σημαντικούς άλλους»: το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (καθηγητές

και άλλοι μαθητές), την οικογένειά του και τους φορείς στην κοινωνία που σε κάποιες περιπτώσεις εμπλέκονται στη ζωή του μαθητή (π.χ. Κοινωνικές Υπηρεσίες). Σύμφωνα με τη θεωρία του Mead (1934), το άτομο αποκτά τη γνώση του εαυτού του από τον τρόπο που οι «σημαντικοί άλλοι» το βλέπουν. Είναι αυτοί που πειτουργούν ως πρότυπα, καθρεφτίζοντας τα αισθήματα, τις θέσεις, τους ρόλους και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Με την ευαισθησία που οφείλει να έχει, ο Σύμβουλος μέσα από το ρόλο του αφουγκράζεται και ανιχνεύει ποικίλες μορφές αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς και άνισης μεταχείρισης, παρεμβαίνει καταστατικά σε περιπτώσεις επιθετικότητας, εκφοβισμού και ρατσισμού από μέρους των «σημαντικών άλλων», προλαμβάνει τέτοιες τάσεις και παρεμβαίνει για να διασφαλίσει τη δίκαιη και ίση αντιμετώπιση των μαθητών.

Ο Σύμβουλος είναι το άτομο μέσα στο σχολείο το οποίο - μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές - γνωρίζει τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του καθενός, γεγονός που τον καθιστά υπεύθυνο για τη δίκαιη αντιμετώπιση του (π.χ. παροχή διευκολύνσεων, αντιμετώπιση του μαθητή ως ιδιαίτερης περίπτωσης). Επιπλέον, αναλαμβάνει την υπεράσπιση του δικαίου - όταν αυτό καταστεί αναγκαίο - σε συνεδρίες του καθηγητικού συλλόγου, αναφορικά με αποφάσεις που αφορούν την πρόοδο και τη φοίτηση του κάθε μαθητή που γνωρίζει, μεριμνώντας για την τήρηση της σχετικής νομοθεσίας.

## Επίλογος

Ο Σύμβουλος καθηγητής, ποιοπόν, μέσα στο πλαίσιο ενός διευρυμένου ρόλου, ευαισθητοποιεί τον έφηβο και τους «σημαντικούς άλλους» σε θέματα δημοκρατικής αγωγής και ήθους, καλλιεργεί τον έφηβο πολύπλευρα και προσπαθεί να τον εκπαιδεύσει να κρίνει, να συγκρίνει, να οδηγείται σε ορθές επιλογές, να αποφεύγει την παθητικότητα και την αποστασιοποίηση και να απορρίπτει οποιαδήποτε μορφή φανατισμού, δογματισμού και προκατάληψης. Απώτερος στόχος είναι η εδραίωση της δημοκρατίας στη μικρο-κοινωνία του σχολείου, στην οποία οι μαθητές θα χαρακτηρίζονται από εντιμότητα, ανώτερο πνευματικό επίπεδο και αίσθημα κοινωνικής προσφοράς.

Η πρόκληση του να είναι κάποιος Σύμβουλος καθηγητής στη σημερινή εποχή οφείλεται στο γεγονός, ότι μπορεί να αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους συμπαραστάτες του εφήβου

στη «μεταπλαγμένη» καθημερινή πραγματικότητα, όπου η μάχη για να πειτουργούν άψογα οι δημοκρατικοί θεσμοί είναι συνεχής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επαγγέλματα. Υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Helms, J.E. (1989). *Considering some methodological issues in racial identity counseling research*. The Counseling Psychology, 17(2): 227-252.

Καλαβά-Μυλωνά, Ν. (2001). *Παραπλησιός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίτυπη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα*. ΕΛ.Ε.Σ.Υ.Π. Τεύχος 58-59 – Ελληνικά Γράμματα.

Καλογήρου, Χ., Ανδρέου, Α., Ηρακλέους, Μ., Κωνσταντινίδης, Χ., Κωνσταντινίδου, Τ., Λύτρα, Ε., Παναγιωτόπουλος, Χ., Σπυροπούλου, Α. (2009). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Rogers, C.R. (1947). *Some observations on the organization of personality*. American Psychologist, 2, 358-368.

Σπυροπούλου, Α., Βασιλείου, Β. & Παπαγιάννη, Ε. (2001). *Δεξιότητες Ζωής. Ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα βασικών δεξιοτήτων για μαθητές Γυμνασίου – Λυκείου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Σπυροπούλου, Α. (2006). *Αυτοεκτίμηση Κυπρίων και μεταναστών μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό Γυμνάσιο. Σκέψεις για την έννοια του ρόλου του καθηγητή Συμβουλευτικής*. Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κ.Ο.Ε.Ε. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ware, K., Gray, G. (2000). *Η Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ

# Βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου: τρία χρόνια μετά<sup>1</sup>

Γιώργος Ορφανίδης, Φιλόποιος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

### 1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας πολλές φορές αποτελεί σημείο τριβής και εντάσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και την επίσημη πολιτεία, αφού υπάρχει περιορισμένη επίγνωση, από τους επίσημους φορείς, ότι οι απλαγές συνεπάγονται αποσταθεροποίηση γνώσης για τους εκπαιδευτικούς και «επαναμάθηση» ρόλων, νοοτροπιών και πρακτικών (Fullan, 2005), άρα οι εκπαιδευτικοί με τις προσδοκίες και ανασφάλειές τους, τους μυχανισμούς πρόσθιηψης (Meister, 2000), κατανόσης και εφαρμογής μιας καινοτομίας αποτελούν ουσιαστική παράμετρο για την επιτυχία της.

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην εφαρμογή της καινοτομίας που υλοποιήθηκε από το 2006-2007 στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: την εισαγωγή ενός μεγάλου αριθμού βιβλίων μετά τη συγγραφή νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και Αναπτυκτικών Προγραμμάτων Σημειώσεων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2001). Επιχειρήθηκε δηλαδή μια πρώτη διερεύνηση κατά πόσο η απλαγή αυτή έγινε κατανοητή και κατά πόσο εμπεδώθηκε ο επιθυμητός νέος ρόλος, η νοοτροπία και η κουλτούρα του εκπαιδευτικού, όπως και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης.

### 2. Η διεθνής εμπειρία

#### A. Καινοτομία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ένα παθητικό μοντέλο εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών και απλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα όριζε ότι οι απλαγές αναπτύσσονταν εξωτερικά και μεταφέρονταν στα σχολεία στα πλαίσια ενός ολιστικού μοντέλου. Οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν παθητικοί αποδέκτες, «καταναλωτές της απλαγής» και είχαν μικρό ρόλο στην όλη διαδικασία. Μετά από προσεκτική διάγνωση των αναγκών και ακολουθώντας στρατηγική λύσης προβλημάτων, οι ειδικοί κατηύθυναν τις αντιλήψεις όσων χαράσσουν πολιτική (Fullan, 2005) με τον εκπαιδευτικό να είναι χρήστης παρά δημιουργός ιδεών (Common, 1983). Οι προσπάθειες αυτές ακολουθούν πολλές φορές ένα επαναλαμβανόμενο κυκλικό μοτίβο, η δυναμική τους υποχωρεί και όταν ολοκληρώσουν τον κύκλο ζωής τους αφήνουν μόνο συμβολικές επιρροές, παρά τομές στην ευρύτερη εκπαιδευτική εικόνα (Meister, 2000).

Κατά γενική ομοιογία, κυριότεροι εχθροί μιας μεταρρύθμισης θεωρούνται η υπερφόρτωση και η αποσπασματικότητα (Fullan, 2000). Ο «έξω κόσμος» μοιάζει για τα σχολεία μια θάλασσα εκτεταμένων και ασυνεπών απαιτήσεων. Εκπαιδευτικές πολιτικές αντικαθιστώνται από άλλες (με τις οποίες πολλές φορές συγκρούονται) πριν να έχουν το χρόνο να εφαρμοστούν πλήρως. Σε κάθε διαδικασία απλαγής, ιδιαίτερα στα αρχικά

1. Το παρόν άρθρο αποτελεί διασκευή εργασιών που εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» (Θεματική Ενότητα «Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Έρευνα») του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

στάδια, υπάρχει από μέρους των εκπαιδευτικών αίσθημα αποσπασματικότητας και φόβος του αγνώστου (Fullan, 1993), αφού στους εκπαιδευτικούς δεν παρέχεται ικανοποιητικός χρόνος να μελετήσουν την αλλαγή και να προγραμματίσουν για αυτή (Meister, 2000). Η ρουτίνα στη διαιώνιση παιγιωμένων διδακτικών πρακτικών (Sikes, 1992), αποτελεί επίσης μεγάλο εκθρό των αλλαγών, όπως και οι δομημένες πεποιθήσεις, νόρμες, αξίες (Meister, 2000).

## B. Μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών

### I. Το συμμετοχικό μοντέλο

Η «συμμετοχική» προσέγγιση οδηγεί σε εθελοντική εμπλοκή στην εφαρμογή της αλλαγής και η ίδια «ιδιοκτησία» της καινοτομίας αποδεικνύεται σημαντική για την επιτυχία της (Kelly et al, 2001) και αποτελεί πηγή ενθάρρυνσης και μέσο απάρτησης του αρχικού επαγγελματικού άγχους (Meister, 2000). Η περίπτωση της Αγγλίας έδειξε (Kelly et al, 2001) ότι όταν λαμβάνεται υπόψη η άποψη του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας καινοτομίας, εκτός από τη διασφάλιση της ομαλής εφαρμογής της, δίνει το έναυσμα για μια νέα κουπτούρα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στο προσωπικό και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Στη Φινλανδία, η ριζική μεταρρύθμιση έγινε κατόπιν εντοπισμού προβλημάτων που οι προηγούμενες μεταρρυθμίσεις δεν επέλυσαν. Επιχειρήθηκε δηλαδή αποκέντρωση του σχολικού συστήματος, με παροχή ευελιξίας για τη δημιουργία τοπικών αναθυτικών που αντανακλούν τη διαφορετικότητα της περιοχής (Nevalainen et al, 2001).

### II. Το μοντέλο επιβεβλημένης αλλαγής

Στην Αυστραλία (McCormick et al, 2006) μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (αλλαγή στο αναθυτικό και στη διαδικασία των Εθνικών Εξετάσεων) προκάλεσε αρχικά επαγγελματικό άγχος στους επηρεαζόμενους εκπαιδευτικούς και αισθήματα χαμηλής αυτοεπάρκειας). Προβλήματα παρουσιάστηκαν στην Πορτογαλία (Flores, 2005), όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν θετικοί στην αλλαγή, αλλά προβληματισμένοι με τον τρόπο εφαρμογής των αλλαγών αυτών, προβλημούντας αμφιβολίες, επιφυλάξεις και παράπονα κυρίως για νέο φόρτο (κυρίως γραφειοκρατικής

εργασίας και ότι δεν έτυχαν ικανοποιητικής ενημέρωσης, επιμόρφωσης και μέσων για να εκπληρώσουν τους (νέους) ρόλους και καθήκοντά τους (Flores, 2005). Αντίστοιχα, στην Πολιτεία της Νέας Υόρκης (Grant et al, 2000) η μεταρρύθμιση προκάλεσε αβεβαιότητα, ανασφάλιση και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς που διατύπωσαν ενστάσεις που αφορούσαν κυρίως στην απουσία αναγκαιότητας (δεν καθορίστηκε επακριβώς το πρόβλημα το οποίο η μεταρρύθμιση σχεδιάστηκε να επιλύσει).

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η αλλαγή δεν μπορεί να επιβληθεί από τα άνω, ούτε «συνταγογραφείται» (Kelly et al, 2001) και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν βαθμό ευελιξίας, για να διασφαλιστεί η διοχέτευση των δημιουργικών τους δυνάμεων στην εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική κατανόηση για την αλλαγή, έχουν πρωτοπικές και επαγγελματικές ανάγκες, χρειάζονται κατάληξης και επαρκείς πηγές και συνεχή υποστήριξη, όπως και να τυγχάνουν εμπιστοσύνης ως επαρκείς επαγγελματίες (Sikes, 1992).

### 3. Η συγκεκριμένη καινοτομία και η εισαγωγή της

Το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας σχεδίασε για την υποχρεωτική εκπαίδευση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναθυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Βάσει των προγραμμάτων αυτών προκηρύχθηκε η συγγραφή ενός μεγάλου αριθμού βιβλίων καθώς και εκπαιδευτικών λογισμικών.

Ως σπουδαιότερες καινοτομίες των προγραμμάτων αυτών παρουσιάστηκαν οι ακόλουθες:

- I. Καθιέρωση της διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες. Έτσι ο μαθητής βοηθείται στη συγκρότηση μιας ολιστικής αντίτυπης της γνώσης και στη σύνδεσή της με την πραγματικότητα με τρόπο κριτικό και δημιουργικό.
- II. Δεν αρκούνται στην απλή παράθεση της «διδακτέας ύπηκη», αλλά υπάρχει αντιστοιχία στόχων – περιεχομένου – διδακτικών δραστηριοτήτων σε κάθε διδακτική ενότητα (Θεριανός κ.ά., 2008). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, πέραν της

καθιερωμένης μετωπικής διδασκαλίας. Πλέον δεν υπάρχει μόνο μία μέθοδος διδασκαλίας, αλλά τόσες όσοι είναι οι διδάσκοντες και διδασκόμενοι (Κούμουρου, 2006)

- III. Καθιερώνεται η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων, διασφαλίζοντας έτσι τις προϋποθέσεις για διαθεματικές προσεγγίσεις και αναπτύσσοντας στους μαθητές γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης οι οποίες είναι αναγκαίες για την αυτορυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η δια βίου εκπαίδευση.
- IV. Προτείνονται ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης που συνδέονται οργανικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα η συγκεκριμένη καινοτομία εντάχθηκε στη νέα αντίτιψη διδασκαλίας η οποία καθόριζε ότι «το Υπουργείο Θέλει τους μαθητές μικρούς ερευνητές» και ο στόχος της διαθεματικής προσέγγισης εντασσόταν στους πέντε στόχους για τη σχολική περίοδο 2006-2007 (Νικολάου, 2006).

#### 4. Απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Κύπρο

Η πρώτη επαφή με τα βιβλία αυτά έφερε και τις πρώτες αντιδράσεις. Στις θετικές κρίσεις συγκαταλέγονται η εμφανισιακή αισθητική που επηρεάζει ποιοτικά και την αισθητική της διδασκαλίας (Παρίσης, 2007), οι νέοι θεματικοί άξονες και κείμενα που γοντεύουν τα παιδιά, οι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και τα ποικίλα μέσα αποτελεσματικότερης διδασκαλίας και γενικά η μεθοδικότητα και πειτουργικότητά τους (Κούμουρου, 2006). Θετικής υποδοχής έτυχε και η νέα τάση διδακτικής της γλώσσας που επικεντρώνεται στη διδασκαλία διαφόρων κειμενικών ειδών και δεν εστιάζει μόνο στο νόημα, αλλά και στο πειτουργικό ρόλο του κειμένου σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Κύριο θέμα συζήτησης αποτέλεσε η έννοια της διαθεματικότητας. Οι επικριτές των νέων προγραμμάτων υποστηρίζουν ότι ο ορισμός που προτείνεται είναι λανθασμένος, αφού οι δραστηριό-

τητες των βιβλίων δε στηρίζονται στη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων, αλλά στη διάχυση διαθεματικών εννοιών στα επιμέρους μαθήματα (Θεριανός κ.ά., 2008). Η προτεινόμενη διαθεματικότητα προωθεί την αποσπασματικότητα (Θεριανός κ.ά., 2008), οι μαθητές μαθαίνουν πολλά πράγματα (σύγχρονες επιστημονικές - πολιτισμικές γνώσεις) ασύνδετα μεταξύ τους, χωρίς να ασκούνται στο να τα ταξινομούν, να τα ερμηνεύουν κριτικά και να κατακτούν έτσι τη γνώση σε βάθος (Τουμιάτος, 2007). Κατά συνέπεια η ενοποίηση της γνώσης που προτείνεται δεν υλοποιείται. Η καινοτομία αυτή θεωρήθηκε δύσκολα εφαρμόσιμη, αφού προσκρούει σε δυσκολίες του αναπλυτικού προγράμματος, στις υπικοτεχνικές υποδομές των σχολείων (Ορφανουδάκης, 2006), για την άρση των οποίων χρειάζεται αναδιάρθρωση της διδακτέας ύπηρς και της δομής του αναπλυτικού προγράμματος (Γρόθιος, 2006) και παροχή περισσότερων ωρών συζήτησης και έρευνας (Αδάμου- Ράση, 2007), όπως συμβαίνει σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα με ευέλικτες δραστηριότητες (Γκότοβος, 2007).

Τα βιβλία κρίθηκαν ως ιδιαίτερα πυκνογραμμένα με ύπηρ δυσανάπογη με το διδακτικό χρόνο που προτείνεται για τη διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί και μαθητές να νιώθουν το άγχος της ολοκλήρωσης της ύπηρς και της τελικής αξιολόγησης (Λακασάς, 2008).

Αντιδράσεις στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης προκάλεσε επίσης η απουσία ερεθισμάτων σχετικών με την Κύπρο στα βιβλία Γλώσσας και η επληπτόστατη ανθολόγηση πλογοτεχνών της Κύπρου ή κειμένων σχετικών με την Κύπρο στα βιβλία Λογοτεχνίας (Μύαρης, 2007). Μεγάλες ενστάσεις και αντιδράσεις προκάλεσαν κάποια βιβλία Ιστορίας με τις για την Κύπρο περιλαμβανόμενες αναφορές τους να θεωρούνται απαράδεκτες, ανιστόρητες και επικίνδυνες (Παπαπολύβιος, 2008). Κάποιες πρώτες παρατηρήσεις για τη διδασκαλία των βιβλίων στην Κύπρο έφεραν τα πρώτα αποκαρδιωτικά μηνύματα. Ειδικότερα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας η αμηχανία των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των βιβλίων και συνακόλουθα της νέας φιλοσοφίας που εισάγουν οδήγησε σε παραδοσιακούς (δασκαλοκεντρικούς) τρόπους διδασκαλίας και σε οπισθοδρομικές πρακτικές, χωρίς την ικανοποιητική δραστηριοποίηση των μαθητών (Κούμουρου, 2007).

## 5. Η έρευνα

Η έρευνά μας επικεντρώθηκε σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο (Νεοελληνική Γλώσσα), της Β' Γυμνασίου. Το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας βρισκόταν στον τρίτο χρόνο εφαρμογής του και κατά συνέπεια, είχαν αποκρυσταλλωθεί και εμπεδωθεί στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις, οι οποίες διερευνήθηκαν με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που χροσιμοποιούν το συγκεκριμένο βιβλίο είναι ικανοποιημένοι ως προς το περιεχόμενο, το εποπτικό υλικό, τις δραστηριότητες κ.ά.

2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει και εφαρμόζουν τις αληθινές και καινοτομίες που αυτό εμπεριέχει όπως

- πολυτροπικότητα (ερμηνεία και παραγωγή κειμένου που περιλαμβάνει γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία)
- διαθεματικές εργασίες (με συνεργασία των μαθητών και διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης ή/και εμπλοκή διαφόρων άλλων ειδικοτήτων)
- ενοποίηση γλωσσικής διδασκαλίας-πεξιλογίου-παραγωγής πλόγου
- νέος τρόπος αξιολόγησης.

3. Ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με το συγκεκριμένο βιβλίο και ποιες εισηγήσεις έχουν που αφορούν τη στριξή τους;

### Μεθοδολογία -Εργαλεία μέτρησης

Στη συγκεκριμένη έρευνα, πλόγω συγκεκριμένων περιορισμών (αποτελούσε μικρόέρευνα όχι παγκύπριας εμβέλειας, το περιορισμένο διαθέσιμο χρονικό διάστημα του ερευνητή) δεν ακολουθήθηκε η διαδικασία τυχαίου δείγματος (πληθυσμό αποτελούν όσοι φιλόλογοι διδάσκουν το συγκεκριμένο βιβλίο), απλά η μέθοδος διαθέσιμου ή βοηθικού δείγματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), το οποίο αποτελούν άτομα διαθέσιμα να ήταν μέρος, ώστε να συμπληρωθεί ο επλάχιστος αριθμός 30 ατόμων που αποτελούν αποδεκτό δείγμα. Στην περίπτωση αυτή, το δείγμα αποτελείτο από 30 φιλολόγους που υπηρετούσαν σε σχολεία Λευκωσίας.

Αφού ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι περιγραφικής φύσεως, κρίθηκε καταλληλότερη η μέθοδος της περιγραφικής έρευνας που αποτελεί την ιδανικότερη μέθοδο για μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), όπως και για συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση απόψεων - στάσεων για συγκεκριμένο θέμα ή μέθοδο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, αφού αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο για συλλογή πληροφοριών σχετικά με αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις των υποκειμένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο διασφαλίζει την ειδικότητα των απαντήσεων, αφού ο ερωτώμενος απαντά χωρίς το φόβο του ελέγχου από τον ερευνητή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), στο δικό του χρόνο, χώρο και ρυθμό (Leung, 2001). Προτιμήθηκε η χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ), που θεωρείται ιδανικό εργαλείο συλλογής απόψεων, στάσεων, συμπεριφορών.

Καταβλήθηκε προσπάθεια έτσι ώστε οι δηλώσεις να μη θεωρούνται κατευθυνόμενες προς ορισμένους τύπου απάντηση (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), ώστε να εκμαιευθεί η θεωρούμενη ως «օρθή» ή «αναμενόμενη» από τους επίσημους φορείς (Υπουργείο, Επιθεωρητές κ.ό.κ.) ή τον ερευνητή (Bell, 2007).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρία μέρη. Το Α' Μέρος περιλάμβανε 27 δηλώσεις που αφορούσαν την ικανοποίηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο βιβλίο και τη διδασκαλία του. Το Β' Μέρος χωρίζόταν σε δύο τμήματα: 7 δηλώσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία του βιβλίου και 14 δηλώσεις που αφορούσαν εισηγήσεις τους για αποτελεσματικότερη διδασκαλία του. Το Γ' Μέρος αφορούσε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Συμπεριλήφθησαν και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, μία στο Α' Μέρος και 2 στο Β' Μέρος στις οποίες οι ερωτώμενοι διατύπωσαν επεύθερα τις απόψεις τους και 1 ερώτηση με επιλογή να συμπληρώσουν μόνοι τους απαντήσεις που δεν είχαν προβλεφθεί ή και δικά τους σχόλια για το υπό μελέτη ζήτημα. Υπήρξε και 1 ιεραρχική ερώτηση στην οποία οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να βάλουν σε σειρά σημαντικότητας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

## 6. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 30 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια της Λευκωσίας και δίδασκαν κατά τη σχολική χρονιά 2008-09 το συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Υπήρξε αντιπροσώπευση όλων των ετών υπηρεσίας, με τις εμπειρίες και απόψεις που αυτό συνεπάγεται. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από άτομα που δεν έχουν διδάξει άλλο εγχειρίδιο εκτός από το παρόν (0-3 χρόνια υπηρεσίας/10%), εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει το παρόν και το προηγούμενο εγχειρίδιο (4-8 χρόνια υπηρεσίας/28%) και εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει ποικιλία εγχειριδίων (8-12/21%, 13-16/10%, 17-20/21% και 21+ χρόνια υπηρεσίας/10%).

Ως προς την επιμόρφωση της οποίας έτυχαν σχετικά με την αξιοποίηση του βιβλίου, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (69%) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως έτυχαν επιμόρφωσης πριν από την εισαγωγή του βιβλίου (Σεμινάρια Ιουνίου 2006), ενώ ποσοστό 77,8% δηλώνει πως έτυχε επιμόρφωσης κατά την εισαγωγή του βιβλίου (Σεμινάρια Σεπτεμβρίου 2006). Αντίθετα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (71,4 %) δηλώνουν πως δεν παρακολούθησαν ποτέ δειγματικά μαθήματα σχετικά με τη διδασκαλία του βιβλίου.

### Ικανοποίηση από το βιβλίο

Πίνακας 1: Ικανοποίηση (γενικά)

	M.O. *	T.A.
Είστε ικανοποιημένοι γενικά από το βιβλίο αυτό;	2,57	0,67
Τα βιβλία αυτά είναι βελτιωμένα σε σχέση με τα προηγούμενα	2,84	1,31
Τα βιβλία αυτά εισήχθησαν βιαστικά χωρίς την ανάλογη προπαρασκευή των εκπαιδευτικών και μαθητών	2,91	1,34

\*Κλίμακα 1= Καθόλου - 5= Πάρα Πολύ

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πιο πάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι με το συγκεκριμένο βιβλίο σε μικρό βαθμό (M.O. 2,57). Σε μέσο βαθμό (M.O. 2,91) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα βιβλία εισήχθησαν βιαστικά, χωρίς την ανάλογη προπαρασκευή των εκπαιδευτικών, ενώ M.O. 2,84 συγκεντρώνει η συμφωνία στη δήλωση «τα βιβλία είναι βελτιωμένα σε σχέση με τα προηγούμενα».

Ακολούθως διερευνήθηκε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τα επιμέρους στοιχεία του βιβλίου (περιεχόμενο, εμφάνιση, δραστηριότητες, κ.ό.κ.) και η άποψή τους για συγκεκριμένες καινοτομίες που εισάγει.

Πίνακας 2: Απόψεις για Περιεχόμενο και Εποπτικό Υλικό

	M.O. *	T.A.
Οι θεματικές ενότητες του βιβλίου είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών	3,30	0,70
Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών	3,13	0,77
Τα κείμενα που περιλαμβάνονται σε αυτό ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών	3,13	0,77
Οι εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσα και το υπόλοιπο εποπτικό υλικό είναι σχετικά με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών	3,33	0,71

\*Κλίμακα 1= Καθόλου - 5= Πάρα Πολύ

Συγκριτικά με όλα τα επιμέρους στοιχεία του βιβλίου, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης κυρίως ως προς το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων που είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών και ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους (Μ.Ο. 3,13), όπως και το εποπτικό υπικό που τα συνοδεύει (Μ.Ο. 3,33).

#### Πίνακας 3: Απόψεις για Δραστηριότητες

	M.O. *	T.A.
Οι εργασίες που περιλαμβάνονται σε αυτό ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών	2,56	0,67
Οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου από τους μαθητές είναι ικανοποιητικές	2,90	0,92
Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές είναι ικανοποιητικές	2,86	0,95

\*Κλίμακα 1= Καθόλου - 5= Πάρα Πολύ

Αντίθετα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πιο πάνω πίνακα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εργασίες ανταποκρίνονται σε μικρό βαθμό στο επίπεδο των μαθητών, ενώ είναι σε μέσο βαθμό ικανοποιημένοι με τις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

#### **Καινοτομίες του βιβλίου**

#### Πίνακας 4: Απόψεις για Καινοτομίες

	M.O. *	T.A.
Τα πολυτροπικά κείμενα είναι ελκυστικά στους μαθητές	4,28	0,76
Οι δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές είναι βοηθητικές διδακτικά	3,85	1,00
Χρησιμοποιώ τα πολυτροπικά κείμενα ως μια ακόμα επιπλογή κατ' οίκον εργασίας	3,21	1,03
Οι διαθεματικές εργασίες στο τέλος κάθε ενότητας (με συνεργασία των μαθητών και διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης ή/και εμπλοκή διαφόρων άλλων ειδικοτήτων) εξυπηρετούν το σκοπό δημιουργίας και εισαγωγής τους	2,88	0,81
Οι διαθεματικές εργασίες είναι χρονοβόρες και απρόσφορες διδακτικά	2,89	1,13
Οι διαθεματικές εργασίες είναι δύσκολα εφαρμόσιμες	3,07	1,27
Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τη μέθοδο του project στη διδασκαλία του μαθήματος;	2,24	0,95
Η διάρθρωση της ύλης σε κάθε ενότητα δυσχεραίνει τη διδασκαλία της	3,00	1,41
Η διαπλοκή των μερών κάθε ενότητας (κείμενα σχετικά με το θέμα, γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, πεξιπλόγιο, δραστηριότητες παραγωγής λόγου) υποβοηθά τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ενότητας	2,92	1,07
Η διαπλοκή των μερών κάθε ενότητας υποβοηθά το μαθητή στην κατανόηση της ενότητας	2,88	0,89
Προσωπικά επιλέγω κατά τη διδασκαλία τα πιο κατάλληλα κείμενα από όσα περιλαμβάνονται στο βιβλίο	4,25	0,70
Ο τρόπος εξέτασης (όπως προτείνεται από τη συγγραφική ομάδα, τους		

Επιθεωρητές και τους Συμβούλους) είναι ακατάλληλος	2,25	1,02
Ο τρόπος εξέτασης είναι υποβοηθητικός για τους μαθητές	2,89	0,87
Η προετοιμασία του δοκιμίου αξιολόγησης (διαγώνισμα) είναι χρονοβόρα για τον εκπαιδευτικό	3,07	1,27
Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τρόπους αξιολόγησης (πέραν του διαγωνίσματος τριμήνου) π.χ. project, διαθεματική εργασία, παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.	2,68	0,96

\*Κλίμακα 1= Καθόλου - 5= Πάρα Πολύ

Συνάγεται ότι μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής συγκεντρώνουν τα πολυτροπικά κείμενα τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα ελκυστικά (Μ.Ο. 4,28) και υποβοηθητικά διδακτικά (Μ.Ο. 3,85), τα οποία χρησιμοποιούνται ως μια ακόμα επιλογή κατ' οίκον εργασίας (Μ.Ο. 3,21). Αντίθετα οι διαθεματικές εργασίες θεωρούνται δύσκολα εφαρμόσιμες (Μ.Ο. 3,07) και σε μέσο βαθμό χρονοβόρες και απρόσφορες διδακτικά (Μ.Ο. 2,89) που δεν εξυπηρετούν ιδιαίτερα το σκοπό τους (Μ.Ο. 2,88). Η μέθοδος project (στην οποία στηρίζεται η διαθεματική εργασία) εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό (Μ.Ο. 2,24). Κοντά στο μέσο όρο της πενταβάθμιας κλίμακας βρίσκεται η άποψή τους για τη διαπλοκή των μερών κάθε ενότητας ως υποβοηθητική για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Μ.Ο. 2,92 και 2,98 αντίστοιχα), ενώ θεωρούν δυσχερή για τη διδασκαλία τη διάρθρωση της ύπηρς (Μ.Ο. 3,00). Ως προς το νέο τρόπο εξέτασης, προκύπτει ότι αν και δεν τον θεωρούν ακατάλληλο, εντούτοις σε μικρό βαθμό τον θεωρούν υποβοηθητικό για τους μαθητές και θεωρούν την προετοιμασία του δοκιμίου χρονοβόρα (Μ.Ο. 3,07), ενώ σε περιορισμένο βαθμό (Μ.Ο. 2,68) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν και εναπλακτικές – μη παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης.

#### Προβλήματα – Εισηγήσεις/Θεραπευτικές Προσεγγίσεις

Το Β' Μέρος του ερωτηματολογίου καθούσε τους εκπαιδευτικούς να κωδικοποιήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία του βιβλίου και να επιλέξουν ή να προτείνουν μέτρα ή αλλαγές που να απαμβλύνουν τις δυσκολίες αυτές.

#### Πίνακας 5: Δυσκολίες

Δυσκολίες	Σειρά ιεράρχησης δυσκολιών
Τρόπος παρουσίασης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων	1η
Διαθεματική εργασία	2η
Διαπλοκή των μερών κάθε ενότητας	3η
Μέθοδος αξιολόγησης	4η
Αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού πόρου	5η
Άλλη (κυρίως η κειμενοκεντρική προσέγγιση)	6η

Όπως προκύπτει, ο τρόπος παρουσίασης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων αποτελεί τη μεγαλύτερη δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς, με τη διαθεματική εργασία και τη διαπλοκή των μερών της κάθε ενότητας να ακολουθούν. Κατ' αντίστοιχία με τα στοιχεία του πιο πάνω πίνακα, ως επιπρόσθετη δυσκολία θεωρείται η ανάγκη για παραγωγή επιπρόσθετου υποκού από τον εκπαιδευτικό, το οποίο όπως δήλωσαν, σε ανοικτού τύπου ερώτηση, στη συντριπτική του πλειοψηφία (76.92%) αφορά την «ανάπτυξη πιο κατανοητών εργασιών στη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, για σκοπούς εμπέδωσης». Τα κείμενα για τη διδασκαλία των φαινομένων μένων αυτών θεωρούνται «μη βοηθητικά και οι ασκήσεις μη κατανοητές – περίπλοκες», δήλωση που συνάδει με την αξιολόγηση του «τρόπου παρουσίασης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων» ως μεγαλύτερης δυσκολίας κατά τη διδασκαλία του βιβλίου.

Πίνακας 6: Εισηγήσεις Εκπαιδευτικών

	M.O. *	T.A.
Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να προχωρήσει στην παροχή Επιμορφωτικών Σεμιναρίων	3,20	1,29
Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να προχωρήσει στη διεξαγωγή Δειγματικών Μαθημάτων	3,79	1,17
Πρέπει να αναπτυχθεί υποστηρικτικό υλικό που να περιλαμβάνει επιπλέον φύλλα εργασίας	4,20	0,90
Πρέπει να αναπτυχθεί υποστηρικτικό υλικό που να περιλαμβάνει Σενάρια Μαθήματος	4,20	1,01
Πρέπει να αναπτυχθεί υποστηρικτικό υλικό που να περιλαμβάνει ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης (διαγωνίσματα, θέματα παραγωγής πόρου κ.ά.)	4,06	1,09
Αναδιάρθρωση – ανακατανομή διδακτέας ύπηρς	3,86	1,21
Παροχή περισσότερων διδακτικών περιόδων για κάλυψη της συγκεκριμένης ύπηρς	3,89	1,22
Δημιουργία ειδικών αιθουσών στα σχολεία	4,03	1,23
Παροχή περισσότερου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στον κάθε εκπαιδευτικό	4,27	0,95
Περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο αξιοποίησης των βιβλίων αυτών στην καθημερινή διδακτική πρακτική	3,48	1,35
Περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους διδασκαλίας	3,62	1,32
Περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις μεθόδους αξιολόγησης των βιβλίων αυτών	3,44	1,27
Περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο αξιοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης	3,57	1,16

\*Κλίμακα 1= Καθόλου - 5= Πάρα Πολύ

Υψηλότερο βαθμό συμφωνίας συγκεντρώνουν οι δηλώσεις για ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού που θα περιλαμβάνει επιπλέον φύλλα εργασίας (M.O. 4,20) και σενάρια μαθήματος (M.O. 4,20), όπως και η παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού στους εκπαιδευτικούς (M.O. 4,27) και δημιουργία ειδικών αιθουσών. Σε όλες τις δηλώσεις σχετικά με την χρησιμότητα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εκφράζεται θετική άποψη: η διεξαγωγή δειγματικών μαθημάτων (M.O. 3,79) και η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας (M.O. 3,62) έχουν τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας. Η παροχή περισσότερων διδακτικών περιόδων για κάλυψη της συγκεκριμένης ύπηρς (M.O. 3,89) και αναδιάρθρωση - ανακατανομή της διδακτέας ύπηρς (M.O. 3,86) θεωρούνται ιδιαίτερα βοηθητικές.

Σε ανοικτού τύπου ερώτηση για εισηγήσεις των εκπαιδευτικών, ποσοστό 45.45% τάσσεται εναντίον της κειμενοκεντρικής προσέγγισης των

γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, αφού «η συνεχής αναδρομή στο κείμενο προκαλεί τη δυσανασχέτηση των μαθητών». Ποσοστό 36.36% εισηγείται τη δημιουργία περισσότερων ασκήσεων στα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα για να γίνονται πιο κατανοητά από τους μαθητές, «να δίνονται απλά παραδείγματα για να καταλήγουμε σε ορισμούς», ενώ εισηγήσεις για «μεγαλύτερη ευεπιλεξία στο κριτήριο αξιολόγησης» και «επιπλέον διδακτικές περιόδους για κάθε ενότητα» συγκεντρώνουν μικρό ποσοστό (9.09%).

Επέγχθηκε με τη χρήση του κριτηρίου t-test κατά πόσο η επιμόρφωση σχετίζεται με τις

απόψεις των εκπαιδευτικών, στα ερωτήματα σχετικά με τη γενική ικανοποίησή τους και τη στάση τους έναντι στα καινοτόμα στοιχεία του βιβλίου, και φάνηκε ότι η συσχέτιση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση

διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way Anova) για να εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στις υποομάδες των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (π.χ. 0-3, 4-8, κ.ό.κ.), την ικανοποίηση τους με το βιβλίο και τη στάση τους έναντι στις καινοτομίες. Στις πλείστες περιπτώσεις η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υποομάδες. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της μεταβλητής «Οι διαθεματικές εργασίες είναι χρονοβόρες και απρόσφορες διδακτικά», όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F = 3,92$ ,  $p < 0,05$ ). Η ανάλυση με το κριτήριο ποικιλοπλάνων συγκρίσεων Scheffe έδειξε ότι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 4-8 θεωρούν σε μεγάλο βαθμό (M.O. 3,50) τις διαθεματικές εργασίες χρονοβόρες και απρόσφορες διδακτικά έναντι των εκπαιδευτικών με άνω των 21 ετών υπηρεσίας που δε συμφωνούν καθόλου με τη δηλώση αυτή (M.O. 1,00). Διαφορές παρατηρούνται και στη μεταβλητή «Τα βιβλία είναι βελτιωμένα σε σχέση με τα προηγούμενα», όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F = 4,38$ ,  $p < 0,05$ ). Το κριτήριο Scheffe έδειξε ότι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 8-12 θεωρούν σε πολύ μικρό βαθμό (M.O. 1,66) βελτιωμένα τα βιβλία, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 13-16 χρόνια υπηρεσίας (M.O. 4,33) που τα θεωρούν πάρα πολύ βελτιωμένα.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το κριτήριο Cronbach's alpha. Συγκεκριμένα ελέγχθηκε η συνέπεια σε μεταβλητές που πραγματοποιούν παρόμοιες μετρήσεις: π.χ. στις δηλώσεις για τη διαπλοκή των μερών κάθε ενότητας ο δείκτης ήταν 0,82 ενώ στις δηλώσεις για την ικανοποίηση με το βιβλίο και τις απόψεις τους για το περιεχόμενο ήταν 0,77. Στις δηλώσεις για ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο δείκτης ήταν 0,95. Η ψηλή αυτή αξιοπιστία μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι τα αποτελέσματα είναι μια δυνατή ένδειξη για όποιο τον πληθυσμό

## 7. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι με το βιβλίο και δεν το θεωρούν ιδιαίτερα βελτιωμένο σε σχέση με τα προηγούμενα. Οι αληθιαγές και καινοτομίες που εισάγονται έγιναν μεν κατανοητές,

αλλά δεν εφαρμόζονται στον επιθυμητό βαθμό και αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό που αφορά κυρίως τη διδασκαλία των γραμματικούς τακτικών φαινομένων, τη διαθεματική εργασία, τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών καταδεικνύεται από το υψηλό ποσοστό αρνητικών δηλώσεων για τη διαθεματικότητα (μετρίως αποτελεσματική, χρονοβόρα και δύσκολα εφαρμόσιμη) και τη μικρή υποποίηση των project και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Η ανάγκη παραγωγής επιπρόσθετου υπλικού ως αρνητικό στοιχείο και ο προβληματισμός για την κειμενοκεντρική προσέγγιση δείχνουν πως ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού «ως καθοδηγητή και συνεργάτη που ενθαρρύνει την αυτενέργεια του μαθητή» (Κούμουρου, 2006) χρειάζεται διευκρίνωση και καθοδήγηση από το επίσημο κράτος για να επιτευχθεί (Fullan, 2005). Συμπεραίνεται ποιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες για απάρμενην των οποίων απαιτούνται πάντας, ώστε τα βιβλία να γίνουν περισσότερο αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς (Τζίφας, 2007).

Συγκεκριμένα, το υψηλό ποσοστό εισηγήσεων που αφορούν ανάπτυξη υποστηρικτικού υπλικού με φύλα εργασίας και σενάρια μαθήματος, όπως και η παροχή υπλικοτεχνικού εξοπλισμού και δημιουργία ειδικών αιθουσών (Πίνακας 6), μάλισταν συνδέεται με την ανάγκη διευκόλυνσης της διδασκαλίας με ομαδοκεντρική/διερευνητική μέθοδο, την οποία η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προάγει ως καταληπότερη. Συνδέεται επίσης πιθανώς με την επιθυμία πραγματοποίησης της διαθεματικής εργασίας ή απάρμενης των δυσκολιών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Πίνακες 4 – 5). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αναδιάρθρωση της ύπηρες και η παροχή περισσότερων περιόδων διδασκαλίας, θα αποβούν ιδιαιτέρως βοηθητικά στην υποποίηση των καινοτομιών, όπως αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Το αρκετά μεγάλο ποσοστό δηλώσης εκπαιδευτικών πως δεν παρακολούθησαν ποτέ δειγματικά μαθήματα σχετικά με τη διδασκαλία του βιβλίου, συνδέεται με το υψηλό ποσοστό συμφωνίας στις δηλώσεις για ανάγκη διεξαγωγής δειγματικών μαθημάτων από το Υπουργείο Παιδείας και περαιτέρω επιμόρφωσης στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και αξιοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης, κάτι που καταδεικνύει τη σημα-

ντικότητα της συνεχούς και συγκεκριμένης επιμόρφωσης – όχι μόνο αρχικής, αποσπασματικής και βιαστικής (Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., 2006).

Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διδάξει άλλο εγχειρίδιο, εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει το παρόν και το προηγούμενο εγχειρίδιο και εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει ποικιλία εγχειρίδιων, δεν έδειξε να διαφοροποιεί το βαθμό ικανοποίησης και δεκτικότητάς τους προς το βιβλίο, πλην κάποιων εξαιρέσεων, όπου, αντίθετα με πιθανές προβλέψεις, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται πιο ικανοποιημένοι και πιο δεκτικοί σε κάποιες καινοτομίες του βιβλίου απ' ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, πλόγω των συγκεκριμένων περιορισμών (δεν είναι παγκύπριας εμβέλειας, έχει μικρό μέγεθος δείγματος) αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα (Robson, 2002) και δεν είναι αντιπροσωπευτικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), ούτε γενικεύσιμα στο συνολικό πληθυσμό (Νόβα-Καπτούνη, 2006), αλλά αποτελούν μια ένδειξη των τάσεων, απόψεων, πεποιθήσεων (Cohen et al, 2008 ) του υπό μελέτη πληθυσμού

## 8. Συμπεράσματα – Εισηγήσεις

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι με το βιβλίο και τις απλαγές και καινοτομίες που αυτό εισάγει, οι οποίες έγιναν μεν κατανοητές, αλλά δεν εφαρμόζονται στον επιθυμητό βαθμό και αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό. Περιορισμό των προβλημάτων που συνδέονται με την εισαγωγή του βιβλίου πιθανόν να επιτύχει η ανάπτυξη υποστηρικτικού υπικού με φύλλα εργασίας και σενάρια μαθήματος, όπως και η παροχή υπικοτεχνικού εξοπλισμού, η δημιουργία ειδικών αιθουσών και η διεξαγωγή δειγματικών μαθημάτων από το Υπουργείο Παιδείας και περαιτέρω επιμόρφωση στις απλαγές και καινοτομίες όπως και στο νέο ρόλο που πρέπει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός για να τις υποποιήσει αποτελεσματικότερα.

Προκύπτουν εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος τόσο στο χώρο γενικότερα π.χ. επέκταση της έρευνας σε βιβλία Γλώσσας όλων των τάξεων Γυμνασίου ή και σε άλλα βιβλία φιλολογικών μαθημάτων και σύγκριση των πορισμάτων ως προς το βαθμό αποδοχής τους και την υποποίηση των απλαγών που εισάγουν, όπως και επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας σε παγκύπρια βάση. Υποβοηθητική θα ήταν και η πραγματοποίηση συνεντεύξεων (έπειτα από τυχαία δειγματοληψία ή επιλογή εκπαιδευτικών που αποδεδειγμένα εφαρμόζουν τις καινοτομίες του βιβλίου), κάτι που δεν έγινε πλόγω του χρονικού περιορισμού της συγκεκριμένης έρευνας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Επληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αδάμου-Ράσο, Μ. (2007). Η διαθεματικότητα ως παιδαγωγική «καινοτομία» και ως διδακτική μέθοδος προσέγγισης της σχολικής γνώσης: Πώς τα παιδαγωγικά αιτήματα μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Γ. Χαριτίδου (Επιμ.), Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων: Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία. Σεμινάριο 34 (σσ. 26-40). Αθήνα: Επληνοεκδοτική.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2007). Γενική παιδεία, διαθεματικότητα και διδασκαλία: παιδαγωγικό σύνθημα και παιδαγωγική ουσία. Στο: Γ. Χαριτίδου, όπ.π. (σσ. 12-25).
- Γρόλλης, Γ. (2006). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα. Διαθέσιμη στο: <http://www.alfavita.gr>. Ανάκτηση: 22/11/2008.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναθυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Θεριανός, Κ., Κάτσικας, Χ., Φατούρου, Α. (2008). Νέα Αναθυτικά Προγράμματα και Βιβλία. Διαθέσιμη στο: <http://www.alfavita.gr>. Ανάκτηση: 22/11/2008.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούμουρου, Σ. (2006). Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου. Ο νέος ρόλος του καθηγητή. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 8, 24-28.
- Κούμουρου, Σ. (2007). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 9, 27-28.

- Λακασάς, Α. (2008, 12 Οκτωβρίου). Σε πάθος δρόμο τα νέα βιβλία του Γυμνασίου. Κακός ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σύμφωνα με έρευνα της «Κ», Καθημερινή.
- Bell, J. (2007). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μύαρης, Γ. (2007). Από την Ελλάδα ως την Κύπρο με τα Νέα Βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Επισημειώσεις για τη συνάντηση με την κοινωνία, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό. Παρουσία Εκπαιδευτικό Περιοδικό της ΟΕΛΜΕΚ, 16, 71-91.
- Νικολάου, Α. (2006, 6 Αυγούστου). Νέα αντίτιψη διδασκαλίας από τη φετινή σεζόν στη Μέση Εκπαίδευση. Σημερινή, Τμήμα Εκπαίδευση.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάπτυξη δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Guttenberg.
- Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ.) (2006). Ανακοίνωση 12ης Μαΐου 2006. Διαθέσιμη στο: [www.oelmek.org/oelmekORG/ekserxomena/anak060512b.htm](http://www.oelmek.org/oelmekORG/ekserxomena/anak060512b.htm). Ανάκτηση: 22/11/2008.
- Ορφανουδάκης, Ε. (2006). Τα νέα διδακτικά πακέτα για το Γυμνάσιο και η επιμόρφωση. Διαθέσιμη στο: <http://users.uom.gr/~eprysde>. Ανάκτηση: 22/11/2008.
- Παπαπολυβίου Π. (2008). Ιστορίες της Ιστορίας. Σύγχρονη Άποψη, 11, 53.
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Παρίσος, Ν. (2007). Τα νέα βιβλία λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Φιλόλογος, 130, 491-498.
- Τζίφας, Α. (2007). Η «διαθεματικότητα» ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, ιστορικά στοιχεία, συσχετίσεις, κριτική θεώρηση, ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα. Στο: Γ. Χαριτίδου όπ.π. (σσ. 41-61).
- Τουλιάτος, Σ. (2007). Η ιστορικότητα και διεπιστημονικότητα της γνώσης απέναντι στη Διαθεματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών. Στο: Γ. Χαριτίδου όπ.π. (σσ. 62-79).

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Common, D. L. (1983). Power: The Missing Concept in the Dominant Model of School Change. *Theory Into Practice*, 22 (3), 203-210.
- Flores, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16 (3), 401-413.
- Fullan, M. (1993). Change Forces: Probing the depths of educational reform. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The Three Stories of Education Reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 581-84.
- Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In: A. Lieberman (Ed), *The Roots of Educational Change. International Handbook of Educational Change* (pp.202-216). The Netherlands: Springer
- Grant, S. G., Derme-Insinna, A., Gradwell, J., Lauricella, A. M., Pullano, L., Tzetto, K. (2000). Teachers, Tests, and Tensions: Teachers Respond to the New York State Global History Exam. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, 80th, San Antonio, TX.
- Kelly, A., West, M., Dee, L. (2001). Staff involvement in the design of a key skills curriculum model: a case-study. *The Curriculum Journal*, 12(2), 179-190.
- Leung, W.-C. (2001). How to design a questionnaire. *Student BMJ*, 09:171-216 June.
- McCormick, J., Ayres, P. L., Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. Applying theory to context. *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 53-70.
- Meister, D. (2000). Teacher and change: examining the literature. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Nevalainen, R.; Kimonen, E.; Hamalainen, S. (2001). Curriculum changes in the Finnish Comprehensive School: The lessons of three decades. In: E. Kimonen (Ed.), *Curriculum approaches. Readings and Activities for Educational Studies* (pp.123-141). Jyvaskyla (Finland): Institute for Education Research, University of Jyvaskyla.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds), *Teacher development and Educational Change* (pp. 36 – 55). Washington D.C.: The Falmer Press.

## Φόβος της αποτυχίας στα Μαθηματικά. Ατομικά, Κοινωνικά ή Εκπαιδευτικά αίτια;

*Δρ Μαριλένα Παντζιαρά, Β.Δ., Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,  
Δρ Γιώργος Φιλίππου, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*

### **Περίληψη**

Η μεγάλη σημασία της επίδρασης του φόβου της αποτυχίας των μαθητών στα Μαθηματικά διαφαίνεται από τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών (Conroy & Elliot, 2004; Pantziara & Philippou, 2006). Οι έρευνες έχουν τεκμηριώσει την αρνητική επίδραση του φόβου της αποτυχίας στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του φόβου της αποτυχίας των μαθητών στα Μαθηματικά. Τα δεδομένα που συνελέγονται από 321 μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού κατέδειξαν ότι τόσο η επίδοση στα Μαθηματικά όσο και οι πεποιθήσεις επάρκειας προβλέπουν ικανοποιητικά το επίπεδο του φόβου αποτυχίας των μαθητών. Διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φόβο αποτυχίας και στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών, καθώς και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη.

### **Θεωρητικό Πλαίσιο**

#### *Κίνητρα και μάθηση των Μαθηματικών*

Πρόσφατες έρευνες στον τομέα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και της Μαθηματικής Παιδείας (π.χ. Hannula, 2006; Pantziara & Philippou, 2009) έχουν διερευνήσει την αθλητήσηπίδραση ανάμεσα σε μεταβλητές του συναισθηματικού τομέα (όπως οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και τα κίνητρα) και στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών. Παράπληκτα έχει εξεταστεί πλήθος παραγόντων που επιδρά στα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών.

Ο Hannula (2006) ορίζει τα κίνητρα ως την πιθανή αιτία καθοδήγησης της συμπεριφοράς, η οποία οικοδομείται στο σύστημα που ελέγχει τα συναι-

σθήματα. Έτσι, το κίνητρο για να λύσει κάποιος μαθητής ένα μαθηματικό πρόβλημα μπορεί να αποτελούν οι πεποιθήσεις του για τη σημασία του έργου (γνώση), η επιμονή του (συμπεριφορά) ή ο φόβος του ότι θα αποτύχει (συναισθήματα).

Οι ερευνητές στον τομέα της Μαθηματικής Παιδείας (Hannula, 2006; Op't Eynde et al., 2006) και της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Pintrich, 2003) συγκλίνουν ως προς τους παράγοντες διαμόρφωσης των κινήτρων των μαθητών. Κατά κύριο λόγο επικεντρώνονται σε γνωστικούς παράγοντες, σε παράγοντες κινήτρων και παράγοντες αυτορυθμίζομενης μάθησης (self-regulated learning), καθώς και στην αθλητήσηπίδρασή τους με το περιβάλλον της τάξης και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στην προσπάθεια να μελετήσουν τι είναι εκείνο που παρακινεί το μαθητή στην τάξη κατέληξαν σε ποικίλες ανάγκες των μαθητών, όπως είναι η ανάγκη της επιτυχίας, η ανάγκη της αυτονομίας, η ανάγκη του ανήκειν σε ομάδα, η ανάγκη για αίσθηση επάρκειας και ο φόβος της αποτυχίας (Pintrich, 2003).

Σημαντικό για τη διερεύνηση των κινήτρων είναι και το γεγονός ότι ένα μέρος τους δεν είναι εύκολο να μελετηθεί, επειδή αυτά παραμένουν στο υποσυνείδητο (Hannula, 2006).

*Ο φόβος της αποτυχίας από τη σκοπιά της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας*

Στον τομέα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, ο φόβος της αποτυχίας κατέχει καθοριστική θέση στις έρευνες για την επίδοση των μαθητών (Conroy & Elliot, 2004). Ο φόβος της αποτυχίας αποτελεί ένα κίνητρο αποφυγής που κατευθύνει τα άτομα προς συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς, με στόχο την αποφυγή μιας αρνητικής προοπτικής και αποτελέσματος (Elliot, Shell, Henry, &

Maier, 2005). Ο φόβος της αποτυχίας και το άγχος βασίζονται σε ένα κράμα δομής συναισθήματος και κινήτρου και είναι προσανατολισμένοι προς την αποφυγή μιας υπαρκτής απειλής που επιβάπτησε από αξιολογήσεις και ανάγκη επίδειξης της ικανότητας (Conroy & Elliot, 2004). Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με το φόβο της αποτυχίας και το άγχος, κατέληξαν σε ένα κοινό παράγοντα του φόβου της αποτυχίας και του άγχους, αφού η συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων ήταν ψηλή και, επιπλέον, οι δύο παράγοντες είχαν όμοιες επιδράσεις στην επίδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι Conroy, Poczwadowski και Henschen (στους Conroy & Elliot, 2004), εφαρμόζοντας σειρά ερευνών εντόπισαν πέντε αιτίες ανάπτυξης του φόβου της αποτυχίας των μαθητών: α) η εμπειρία της ντροπής και της αμηχανίας, β) η υποβάθμιση της αυτοεκτίμησης κάποιου, γ) η αβεβαιότητα για το μέλλον, δ) η μείωση της εκτίμησης προς το άτομο ατόμων με κύρος και ε) η αναστάτωση ατόμων σημαντικών για το υποκείμενο. Εν κατακλείδι, στις πιο πάνω έρευνες ο φόβος της αποτυχίας θεωρείται ένα συναισθημα-κίνητρο αποφυγής, γιατί οι μαθητές γνωρίζουν ότι η αποτυχία σχετίζεται με ανεπιθύμητες συνέπειες.

Ποια όμως είναι τα αίτια του φόβου της αποτυχίας στα Μαθηματικά; Το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε πρόσφατα στον τομέα της Μαθηματικής Παιδείας θεωρεί ότι η ανάπτυξη των θετικών και αρνητικών κινήτρων και συναισθημάτων είναι πολυυδιάστατη. Υπογραμμίζει, ωστόσο, τη μεγάλη σημασία του πλαισίου της τάξης και του κοινωνικού συνόπου στη διαμόρφωση των κινήτρων-συναισθημάτων αυτών.

#### *Ο φόβος της αποτυχίας από τη σκοπιά της Μαθηματικής Παιδείας*

Πρόσφατα, στο ερευνητικό πλαίσιο των συναισθημάτων και της μάθησης των Μαθηματικών αναπτύχθηκε η Κοινωνικο-οικοδομική θεώρηση της μάθησης, η οποία υποστηρίζει τη σημασία του συγκείμενου στο οποίο αναπτύσσεται η μάθηση και η επίλυση μαθηματικού προβλήματος καθώς και την απληπλείδραση των γνωστικών και μεταγνωστικών μεταβλητών, των κινήτρων και συναισθημάτων των μαθητών στη μάθηση των Μαθηματικών (Op't Eynnde et al., 2006).

Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση των μαθητών ως μια μορφή εμπλοκής τους στις δραστηριότητες της τάξης. Οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές καθώς και η συμπεριφορά τους στην τάξη είναι συνάρτηση της απληπλείδρασης των ατομικών τους χαρακτηριστικών με το συγκεκριμένο συγκείμενο της τάξης. Ειδικότερα, ποιοι είναι οι μαθητές, πού δίνουν αξία, ποιες είναι οι προσδοκίες τους αποκαλύπτεται μέσα από το συναισθηματικό τους κόσμο (π.χ. φόβος της αποτυχίας, ενδιαφέρον για το μάθημα). Το σύστημα συναισθημάτων του μαθητή που πειτούργει στο περιβάλλον της τάξης και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι σε συνεχή απληπλείδραση με τα κίνητρα και τους γνωστικούς του μηχανισμούς.

Υποστηρίζεται δε ότι στα πλαίσια της απληπλείδρασης των γνωστικών παραγόντων, κινήτρων και συναισθηματικών παραγόντων, η πρόκληση των συναισθημάτων βασίζεται σε δύο παράγοντες, την υποκειμενική εκτίμηση των μαθητών και το κοινωνικο-ιστορικό τους συγκείμενο.

Όσον αφορά στον πρώτο παράγοντα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών για τα Μαθηματικά, όπως είναι ο φόβος της αποτυχίας, είναι το αποτέλεσμα συνειδητής ή υποσυνείδητης υποκειμενικής εκτίμησης για την ικανότητα τους στα Μαθηματικά, για τον εαυτό τους, και για τις μαθησιακές καταστάσεις στα Μαθηματικά (Op't Eynnde et al., 2006). Οι πεποιθήσεις των μαθητών για τα Μαθηματικά και πιο συγκεκριμένα οι πεποιθήσεις επάρκειάς τους αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τα συναισθήματά τους για το μάθημα και, συνεπώς, το φόβο τους για αποτυχία.

#### *Ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών-Πεποιθήσεις Επάρκειας*

Κατά τον Bandura (1997) «πεποιθήσεις επάρκειας είναι τα πιστεύω κάποιου στην ικανότητά του να οργανώνει και να εφαρμόζει σχέδια τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων» (Bandura, 1997, σελ. 3). Είναι δηλαδή η αίσθηση του ατόμου σχετικά με την ικανότητα πραγματοποίησης συγκεκριμένου έργου. Οι ερευνητές (Pajares & Schunk, 2001; Op't Eynnde et al., 2006) συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι πεποιθήσεις

επάρκειας καθορίζουν τον τρόπο που κάθε άτομο θα αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες του. Κατά συνέπεια αυτές, μαζί με τη μαθηματική γνώση των μαθητών, μπορούν να καθοριστούν ως οι σημαντικότερες νοντικές δομές που υποστηρίζουν την κατανόηση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών.

Ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν τη θετική επίδραση των πεποιθήσεων επάρκειας των μαθητών στην επίδοση και συμπεριφορά τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι μαθητές με υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας έχουν θετικές στάσεις για το μάθημα, πιο όμοια με ψηφιακές αποτελέσματα, από την πεποιθήση ότι το μάθημα είναι δύσκολο, δουλεύει περισσότερο στην επίλυση προβλημάτων (Pajares & Shunk, 2001; Pantziara & Philippou, 2006).

Παράλληλα, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι ο φόβος της αποτυχίας σχετίζεται με τις πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών στα Μαθηματικά (Pantziara & Philippou 2009). Συγκεκριμένα οι έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας έχουν χαμηλότερο φόβο της αποτυχίας. Πολύ σημαντικά είναι τα ευρήματα ερευνών που παρουσιάζουν την αρνητική συσχέτιση του φόβου της αποτυχίας των μαθητών με την επίδοσή τους στα Μαθηματικά, καθώς και με το ενδιαφέρον τους (Friedel, Cortina, Turner, Midgley, 2007; Pantziara & Philippou 2009).

#### *Η κοινωνική διάσταση του συναισθηματικού τομέα*

Όσον αφορά στο δεύτερο παράγοντα ανάπτυξης του συναισθηματικού τομέα, το καθορισμένο κοινωνικό συγκείμενο επιδρά στην υποκειμενική εκτίμηση και ερμηνεία του από τους μαθητές και συνεπώς διαμορφώνει συγκεκριμένα συναισθήματα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα διάφορα στοιχεία που συνθέτουν το κοινωνικό συγκείμενο (π.χ. ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός στην τάξη, οι δραστηριότητες που επιλέγει κλπ.) ερμηνεύονται και αξιολογούνται από τους μαθητές. Ακόμα ο τρόπος που ερμηνεύουν οι μαθητές τα διάφορα περιστατικά που συμβαίνουν στην τάξη βασίζεται στις γνώσεις και τις πεποιθήσεις που έχουν οι μαθητές για το συγκείμενο αυτό.

Σύμφωνα δε με τους Op't Eynde et al. (2006), κάθε κίνητρο ή συναίσθημα που βιώνει ο μαθητής (π.χ. φόβος της αποτυχίας) διαμορφώνεται από τέσσερα χαρακτηριστικά. Πρώτο, τα κίνητρα βασίζονται στη γνωστική ερμηνεία των μαθητών για το πλαίσιο της τάξης τους, δεύτερο, οι ερμηνείες των μαθητών βασίζονται στη γνώση και στα πιστεύω τους, συνεπώς οι ερμηνείες αυτές ποικίλουν σύμφωνα με παράγοντες όπως είναι ηλικία, οι προσωπικές εμπειρίες του μαθητή και το οικογενειακό κοινωνικό περιβάλλον. Τρίτο, τα κίνητρα είναι σε άμεση αλληλεπίδραση με το πλαίσιο, γιατί τα άτομα δημιουργούν μοναδικές ερμηνείες για όμοια γεγονότα σε διαφορετικές καταστάσεις. Και τέταρτο, τα κίνητρα είναι ασταθή γιατί οι καταστάσεις και τα άτομα αλλάζουν συνεχώς. Έτσι μικρές διαφορές στη γνώση και στις πεποιθήσεις των μαθητών, καθώς και των χαρακτηριστικών του κοινωνικού πλαισίου, έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφορετικού κινήτρου ή συναίσθηματος, όπως για παράδειγμα του θυμού ή του φόβου με πιθανές διαφοροποιήσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Σύμφωνα με τις πιο πάνω αντιλήψεις, παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη του φόβου της αποτυχίας των μαθητών μπορεί να είναι ατομικοί, όπως οι πεποιθήσεις επάρκειας (Conroy & Elliot, 2004), η πραγματική επίδοσή τους στην τάξη (Op't Eynde et al., 2006), καθώς και περιβαλλοντικοί όπως είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στο μάθημα των Μαθηματικών (Op't Eynde et al., 2006; Hannula, 2006) καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (Jones & Byrnes, 2006 ).

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι λίγες είναι οι έρευνες στον τομέα της Μαθηματικής Παιδείας που εντοπίζουν παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινήτρων και ευρύτερα των συναισθημάτων των μαθητών στην τάξη (Hannula, 2006; Pantziara & Philippou, 2006). Η διερεύνηση παραγόντων που αναπτύσσουν το φόβο της αποτυχίας των μαθητών αποτελεί σημαντικό στόχο στον τομέα της μαθηματικής παιδείας για την ανάπτυξη δράσεων προς αποφυγή του.

#### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

Στα θεωρητικά αυτά πλαίσια, οι στόχοι της έρευ-

νας η οποία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης μεθόδου ήταν:

1. να επιβεβαιώσει τους παράγοντες κινήτρων που εντοπίστηκαν σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και αφορούν στο φόβο αποτυχίας και στις πεποιθήσεις επάρκειας, στο κυπριακό περιβάλλον,
2. να εξετάσει κατά πόσο η επίδοση στα Μαθηματικά και οι πεποιθήσεις επάρκειας προβλέπουν το φόβο της αποτυχίας των μαθητών,
3. να αναζητήσει τυχόν διαφορές στο φόβο της αποτυχίας μαθητών από διαφορετικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

### Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 321 μαθητές Στ' τάξης δημοτικού σχολείου που προέρχονταν από 15 τμήματα σχολείων αστικών και ημιαστικών περιοχών. Για τους σκοπούς της έρευνας έγινε συλλογή ποσοτικών δεδομένων που μετρούσαν τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και την επίδοση τους στα Μαθηματικά και, συγκεκριμένα, το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης τους στην έννοια του κλάσματος.

### Η μέτρηση των κινήτρων

Για τη μέτρηση του φόβου της αποτυχίας των μαθητών και των πεποιθήσεων επάρκειας τους στα Μαθηματικά, χορηγήθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο με δηλώσεις στην κλίμακα Likert πέντε σημείων (1=«Διαφωνώ απόλυτα», μέχρι 5=«Συμφωνώ απόλυτα»). Οι 9 δηλώσεις που αφορούσαν το φόβο της αποτυχίας των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν από τους Elliot και Church (1997) στους Pantziara & Philippou (2009). Χαρακτηριστική δήλωση της κλίμακας ήταν «Συνήθως αποφεύγω να κάνω μια δραστηριότητα, γιατί φοβάμαι ότι θα κάνω λάθο».

Η κλίμακα που μετρούσε τις πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών προέρχεται από το εργαλείο μέτρησης Patterns of Adaptive Learning Strategies-PALS (Midgley, Maehr, Hruda et al., 2000). Η κλίμακα αποτελείται από 5 δηλώσεις.

Μια ενδεικτική δήλωση της επάρκειας των μαθητών στα Μαθηματικά είναι: «Είμαι σίγουρος/η ότι γνωρίζω πώς να κάνω τις περισσότερες δύσκολες εργασίες στα Μαθηματικά».

Μετρήθηκε, επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν το ανώτερο επίπεδο μόρφωσης των γονιών τους από έξι κατηγορίες που εκτείνονταν από το Δημοτικό μέχρι τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά, δόθηκε στους μαθητές δοκίμιο κατανόησης της έννοιας του κλάσματος, το οποίο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Το δοκίμιο αποτελείτο από 21 έργα. Για τον καταρτισμό του δοκιμίου λήφθηκαν υπόψη τόσο θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην έννοια του κλάσματος όσο και έργα που χρησιμοποιήθηκαν σε άλλες έρευνες (π.χ. Lamon, 1999).

### Ανάλυση δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα EQS για την επιβεβαιωτική ανάλυση των παραγόντων που αφορούσαν στα κίνητρα των μαθητών (φόβος της αποτυχίας, πεποιθήσεις επάρκειας). Τα 21 έργα του δοκιμίου των κλασμάτων βαθμολογήθηκαν με 0=λανθασμένη απάντηση και 1=ορθή απάντηση. Επίσης, έγινε εγκυροποίηση του δοκιμίου των κλασμάτων χρησιμοποιώντας το μοντέλο Rasch και το πρόγραμμα QUEST. Για τον εντοπισμό σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών-παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση ANOVA και η πολλαπλή παπινδρομική ανάλυση (Multiple regression analysis) στο πρόγραμμα SPSS.

### Αποτελέσματα

Όσον αφορά στον πρώτο στόχο της έρευνας και την επιβεβαιωτική ανάλυση των παραγόντων (CFA) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εκτίμησης της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML) με δείκτες εκτίμησης  $\chi^2/DF < 3$ , RMSEA <.05-.08, CFI > 0.90 (Hu & Bentler, 1999). Ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα «πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών» ήταν .655 και οι δείκτες εγκυροποίησης στο EQS ήταν:  $\chi^2 = 9.950$ , df = 2, CF1=.959 και RMSEA=.111. Ο δείκτης αξιοπιστίας

του παράγοντα «φόβος της αποτυχίας των μαθητών» ήταν .725 και οι δείκτες εγκυροποίησης στο EQS ήταν:  $\chi^2 = 16.2900$ , df = 9, CF1=.976 και RMSEA=.051.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τις μεταβλητές *πεποιθήσεις επάρκειας, φόβος της αποτυχίας και επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά*. Ο πίνακας παρου-

σιάζει μια θετική εικόνα όσον αφορά τα συναισθήματα των μαθητών για το μάθημα των Μαθηματικών αφού οι πεποιθήσεις επάρκειας τους έχουν μέσο όρο 4,03 από το 5, ενώ ο μέσος όρος του φόβου της αποτυχίας των μαθητών είναι 2,43 με μέγιστο βαθμό το 5. Η επίδοση των μαθητών στα κλάσματα ήταν σχετικά χαμηλή με μέσο όρο 11,47 με μέγιστο βαθμό το 21, αλλά με μεγάλη απόκλιση στην επίδοση των μαθητών.

## Πίνακας 1

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για κάθε παράγοντα

Μεταβλητές	M.O.	SD
Πεποιθήσεις επάρκειας	4,03	0,69
Επίδοση στα Μαθηματικά	11,47	4,07
Φόβος αποτυχίας μαθητών	2,43	0,80

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, τόσο οι πεποιθήσεις επάρκειας (-0,423) όσο και η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά (-0,377) έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φόβο της αποτυχίας. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές που έχουν υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας έχουν και χαμηλό φόβο της αποτυχίας. Επιπρόσθετα, ο πίνακας παρουσιάζει ότι όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά τόσο ψηλότερος είναι και ο φόβος τους ότι θα αποτύχουν.

## Πίνακας 2

Συσχετίσεις μεταξύ των συναισθημάτων και της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά

Μεταβλητές	1	2	3
μαθητές = 321			
1.Πεποιθήσεις επάρκειας	-	0,200*	-0,423*
2.Επίδοση στα Μαθηματικά	-	-	-0,377*
3.Φόβος αποτυχίας μαθητών	-	-	-

\* $p < 0,01$

Όσον αφορά στο δεύτερο στόχο της έρευνας και τις σχέσεις μεταξύ του φόβου της αποτυχίας των μαθητών, των πεποιθήσεων επάρκειάς τους και της πραγματικής τους επίδοσης στα Μαθηματικά, χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή παθινδρομική ανάλυση για να διερευνηθεί αν η επίδοση των μαθητών στα

Μαθηματικά και οι πεποιθήσεις επάρκειάς τους προβλέπουν το φόβο της αποτυχίας τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

### Πίνακας 3

Η πρόβλεψη του φόβου της αποτυχίας των μαθητών από τις πεποιθήσεις επάρκειας και την επίδοσή τους στα Μαθηματικά

	B	SE B	β
constant	4,814	0,24	
Πεποιθήσεις επάρκειας	-0,419	0,57	-0,363*
Επίδοση στα Μαθηματικά	-,060	0,10	-0,307*

$$R^2 = 0,27 \ *p<0,001$$

Η ανάλυση κατέδειξε ότι και οι δύο μεταβλητές προβλέπουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το φόβο της αποτυχίας των μαθητών, με καθήτερο δείκτη πρόβλεψης αυτό των πεποιθήσεων επάρκειας των μαθητών. Και οι δύο μεταβλητές έχουν αρνητική επίδραση. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών, τόσο μειώνεται ο φόβος της αποτυχίας και παράπληθα όσο αυξάνεται η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά τόσο μειώνεται και ο φόβος της αποτυχίας.

Όσον αφορά στον τρίτο στόχο της έρευνας και στους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο φόβο της αποτυχίας των μαθητών χρησιμοποιώντας την ανάλυση διασποράς one-way ANOVA (GLM1) έγινε διερεύνηση για τυχόν διαφορές στο μέσο όρο του φόβου της αποτυχίας των μαθητών που προέρχονταν α) από οικογένειες με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, β) από διαφορετικό τμήμα.

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο του φόβο της αποτυχίας των μαθητών που προέρχονταν από μητέρες με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο,  $F(5, 296) = 1,849$ ,  $p>0.05$ .

Η ανάλυση one-way ANOVA (GLM1) παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρων του φόβου της αποτυχίας των μαθητών των οποίων ο πατέρας είχε διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο,  $F(5, 296) = 2,569$ ,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα, το

Hochberg's GT2 post-hoc τεστ έδειξε ότι όσοι χαμηλότερο ήταν το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τόσο ψηλότερος ήταν ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών. Αναλυτικά, οι μαθητές που δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν απόφοιτος Γυμνασίου δήλωσαν τον ψηλότερο φόβο αποτυχίας με μέσο όρο 2.584. Οι μαθητές που δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου δήλωσαν το χαμηλότερο φόβο αποτυχίας με μέσο όρο 1.996.

Όσον αφορά στο φόβο της αποτυχίας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά τμήματα, η ανάλυση one-way ANOVA (GLM1) παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών,  $F(14, 300) = 2.545$ ,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι του φόβου της αποτυχίας των μαθητών στα 15 τμήματα κυμαίνονταν από 2.063 μέχρι 2.936.

### Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών για το μάθημα των Μαθηματικών είναι μια πολυδιάστατη μεταβλητή που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, ατομικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, η έρευνα εντόπισε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και το φόβο της αποτυχίας τους. Έτσι, μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στο

μάθημα έχουν και μεγαλύτερο φόβο ότι θα αποτύχουν, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (π.χ. Pantziara & Philippou, 2006). Είναι φυσικό ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στο μάθημα έχουν και τις περισσότερες αποτυχίες τόσο στις αξιολογήσεις αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάτι που επιφέρει το αίσθημα της ντροπής και της αμυχανίας, ένα από τα κύρια αίτια της ανάπτυξης του φόβου της αποτυχίας των μαθητών (Conroy & Elliot, 2004).

Στην έρευνα βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών με το φόβο της αποτυχίας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, γιατί, σύμφωνα με τους ερευνητές (Conroy & Elliot, 2004; Op't Eynde, 2006), οι μαθητές ερμηνεύουν με το δικό τους μοναδικό τρόπο τα περιστατικά που συμβαίνουν μέσα στην τάξη, αναπτύσσοντας παράλληλα και ανάλογα συναισθήματα-κίνητρα. Έτσι οι μαθητές με υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας ερμηνεύουν πιο θετικά τα διάφορα περιστατικά μέσα στην τάξη και έτσι νιώθουν πιγούτερο ντροπή και αμυχανία σε δύσκολης καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές τους μπορούν να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών για τα Μαθηματικά σε ποικιλό βαθμό, ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν πιο αισιόδοξα το μάθημα και τυχόν δυσάρεστα περιστατικά σε αυτό.

Όσον αφορά στο κοινωνικό πλαίσιο, η έρευνα παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές στο φόβο της αποτυχίας των μαθητών των οποίων ο πατέρας έχει διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών, όπως διαπίστωσαν άλλες έρευνες (Kyriakides & Charalambous, 2005; Pantziara & Philippou, 2007). Με τον τρόπο αυτό και αφού η επίδοση των μαθητών συσχετίζεται αρνητικά με το φόβο της αποτυχίας των μαθητών, πιστεύουμε ότι οι διαφορές που εντοπίστηκαν στους μαθητές από γονείς με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο οφείλονται στην επίδραση της μεταβλητής αυτής στην επίδοση των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας σε ένα έτος αφιερωμένο στην εξάπλεψη των κοινωνικών ανισοτήτων πρέπει να προβληματίσει.

Ένα ακόμα σημαντικό σύρρημα είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά στο φόβο της αποτυχίας

μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό τμήμα. Οι ερευνητές (Op't Eynde, 2006) υπογραμμίζουν τη μεγάλη συμβολή του συγκείμενου της τάξης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Χωρίς να δίδεται το μήνυμα ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο αποκλειστικά υπεύθυνος για την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, αφού συντρέχουν πολλοί άλλοι λόγοι (Friedel et al., 2007), ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να αποφεύγεται η ανάπτυξη του φόβου της αποτυχίας των μαθητών και να αναπτύσσονται παράλληλα θετικά κίνητρα για μάθηση, όπως είναι οι πεποιθήσεις επάρκειας και το ενδιαφέρον των μαθητών για τα Μαθηματικά. Μια τέτοια πρακτική είναι η αποφυγή της σύγκρισης μεταξύ των μαθητών, η οποία φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη τους για τον εαυτό τους, για τους άλλους και για τις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, έρευνες διαπίστωσαν ότι η πίεση της αξιολόγησης και η έμφαση στη σύγκριση μεταξύ των μαθητών είχε αρνητικές συνέπειες στο ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες και στη χρήση από τους μαθητές μαθησιακών στρατηγικών (Elliott & Dweck, 1988). Όμοια αποδείχθηκε (Elliott & Dweck, 1988) ότι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση, όταν στην τάξη επικρατούσε η σύγκριση των μαθητών στο μάθημα, είχαν χαμηλή επίδοση στην επίλυση προβλήματος και αρνητική εικόνα για τις ικανότητές τους.

Όπως υποστηρίζεται (Op't Eynde et al. 2006), τα συναισθήματα και τα κίνητρα των μαθητών είναι ευπροσάρμοστα στις συνθήκες και απλάζουν ανάλογα με τη γνώση, τα κίνητρα και το περιβάλλον τους. Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα ερευνών που αναφέρονται στα συναισθήματα και κίνητρα των μαθητών καθώς και επίσης και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που μειώνουν το φόβο της αποτυχίας και αναπτύσσουν θετικά κίνητρα για τη μάθηση των μαθητών είναι αναγκαία για την ποιοτική βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας των Μαθηματικών.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Conroy, D., & Elliot, A. (2004). *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 271-285.
- Elliot, A., Henly K., Sell, M., & Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640.
- Elliott, E. & Dweck, C. (1988). Goals. An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Friedel, J., Cortina, K., Turner, J., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goals emphases. *Contemporary Educational Psychology* 32, 434-458.
- Hannula, M. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165 – 178.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Kyriakides, L., & Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies: turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education*. 20(4), 391-412.
- Lamon, S. (1999). Teaching fractions and ratios for understanding. Essential content knowledge and instructional strategies for teachers. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Cheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. Retrieved November 2<sup>nd</sup> 2004, from <http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2006). Accepting emotional Complexity. A socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 193-207.
- Pajares, F. & Shunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-Efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pantziara, M. & Philippou, G. (2006). Measuring and relating primary students' motives, goals and performance in mathematics. In J. Novotna, H. Moraonva, M. Kratka, & N. Stehlikova (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4 (pp. 321-328). Prague, Czech Republic: PME.
- Pantziara, M. & Philippou G. (2009). Identification of endogenous and exogenous factors that influence students' performance in mathematics. In M. Tzekaki., M. Kaldrimidou & H. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4 (pp. 297-304). Thessaloniki, Greece: PME.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

## ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ

### Ένας τρόπος παρουσίασης των Σημαντικών Ψηφίων

Ανδρέας Παπαστυλιανού,  
Επιθεωρητής Φυσικής Μέσης Εκπαίδευσης

Στα πρώτα εργαστηριακά μαθήματα στο Λύκειο εισάγεται η έννοια του σφάλματος στη μέτρηση. Καμία μέτρηση φυσικού μεγέθους δεν είναι απόλυτα ακριβής. Η ακρίβεια της μέτρησης περιορίζεται πάντα από την τελειότητα με την οποία είναι κατασκευασμένη μια συσκευή ή ένα όργανο μέτρησης.

Η μέτρηση των φυσικών μεγεθών στο εργαστήριο (ή και αλλού) απαιτεί την ανάγνωση κάποιας κλίμακας. Η πεπτομέρεια με την οποία βαθμονομήθηκε μια κλίμακα είναι περιορισμένη. Ακόμα και η γραμμή στην υποδιαίρεση της κλίμακας έχει κάποιο πάχος, άρα εισάγει μια δυσκολία στην ακριβή μέτρηση.

Επομένως, η μέτρηση του τελευταίου ψηφίου που διαβάζουμε σε μια κλίμακα γίνεται κατά προσέγγιση και κατά συνέπεια δεν είμαστε καθόλου βέβαιοι για την ανάγνωση του ψηφίου αυτού. Παρόλα αυτά, το τελευταίο αυτό ψηφίο θεωρείται σημαντικό, γιατί δίνει κάποια πληροφορία για το μεγέθος που μετρούμε. Σημαντικό ψηφίο ορίζεται εκείνο το οποίο θεωρούμε ότι είναι σχετικά αξιόπιστο.

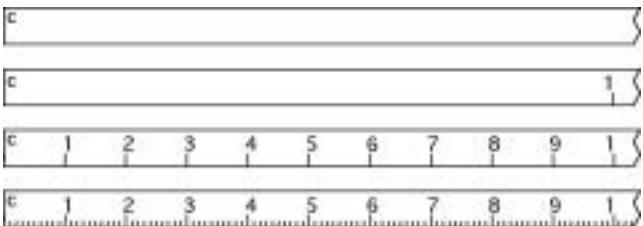
Ο διδάσκων, ορίζοντας την έννοια των σημαντικών ψηφίων και δίνοντας μερικά παραδείγματα, μέσα από τα οποία εξηγεί τη σημασία τους, μένει με την αίσθηση ότι η παρουσίασή του ήταν ξεκάθαρη και ότι οι μαθητές του έχουν αντιληφθεί τη σημασία των σημαντικών ψηφίων.

Η εμπλοκή των μαθητών, όμως, σε μια δραστηριότητα όπου θα μετρήσουν, θα συζητήσουν και θα ανταπλάξουν απόψεις, εξασφαλίζει την καλύτερη κατανόηση των εννοιών στη μέτρηση.

Η πιο κάτω δραστηριότητα μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και να

τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια των σημαντικών ψηφίων, ώστε να αποφεύγουν την καταγραφή ψηφίων τα οποία δεν είναι σημαντικά.

Για τη δραστηριότητα χρησιμοποιούνται τέσσερις χάρακες του 1 m. Στο σχήμα φαίνεται το πρώτο δέκατο κάθε χάρακα.



Στον πρώτο χάρακα καλύπτονται πλήρως όλες οι υποδιαιρέσεις. Αυτό είναι και το μοναδιαίο μήκος, το 1 μέτρο.

Στο δεύτερο χάρακα καλύπτονται όλες οι υποδιαιρέσεις εκτός από τις δεκάδες (υποδιαιρέσεις: 0cm, 10cm, 20cm...).

Στον τρίτο χάρακα καλύπτονται μόνο οι υποδιαιρέσεις του 1mm και εμφανίζονται οι υποδιαιρέσεις του εκατοστομέτρου. Στον τέταρτο χάρακα εμφανίζονται όλες οι υποδιαιρέσεις.

Ζητούμε από ένα μαθητή να μετρήσει το μήκος ενός αντικειμένου, το οποίο είναι τουλάχιστον μεγαλύτερο από 1 m. Ας υποθέσουμε ότι το μήκος του είναι μεταξύ 2 και 3 m. Για τη μέτρηση αυτή χρησιμοποιεί τον πρώτο χάρακα. Οι συμμαθητές του τον παρακολουθούν να χρησιμοποιεί δύο φορές το χάρακα (το μοναδιαίο μήκος), χωρίς να φτάνει στο τέλος του αντικειμένου. Καταγρά-

φει στον πίνακα την τιμή 2. Μετά, ζητούμε από το μαθητή να χρησιμοποιήσει τον ίδιο χάρακα, για να υπολογίσει κατά προσέγγιση πόσο κλασματικό μέρος του χάρακα είναι το υπόλοιπο μήκος του αντικειμένου. Ας υποθέσουμε πως βρίσκει ότι είναι 0.3 του μέτρου. Τονίζουμε στους μαθητές ότι η προσέγγιση αυτή (0.3) είναι πιογική, αφού είμαστε σε θέση να δούμε ότι το εναπομείναν μήκος είναι μικρότερο του 0.5 του μέτρου και μεγαλύτερο από τα 0.2 του μέτρου. Παρόλα αυτά, δεν είμαστε απόλυτα σίγουροι για την τιμή 0.3, άρα το δεύτερο ψηφίο δεν είναι ακριβές. Παραμένει, όμως, μια χρήσιμη πληροφορία για το μήκος του αντικειμένου. Γράφουμε στον πίνακα 2.3 m και υπογραμμίζουμε το 3 για να δείξουμε ότι το 3 περικλείει μια αβεβαιότητα στη μέτρηση. Το μήκος του αντικειμένου μας έχει μετρηθεί με δύο σημαντικά ψηφία, με όργανο τον πρώτο χάρακα. Περισσότερη ακρίβεια είναι αδύνατο να δοθεί από αυτό το όργανο μέτρησης.

Συνεχίζοντας τη δραστηριότητα, ο μαθητής χρησιμοποιεί τώρα το δεύτερο χάρακα. Οι δεκάδες είναι φανερές, άρα ο μαθητής είναι τώρα σε θέση να επιβεβαιώσει αν το δεύτερο δεκαδικό ψηφίο στη μέτρηση 2.3 είναι ακριβές. Στη συνέχεια, ο μαθητής είναι σε θέση να εκτιμήσει το κλασματικό μέρος της τέταρτης δεκάδας, το οποίο θα αποτελέσει και το τρίτο σημαντικό ψηφίο στη μέτρησή μας. Έστω ότι ο μαθητής βρίσκει κατά προσέγγιση ότι το αντικείμενο έχει το άκρο του στο σημείο 0.6 της τέταρτης δεκάδας. Γράφει τώρα στον πίνακα 2.36 υπογραμμίζοντας το 6 για να δείξει ότι το 6 δεν είναι καθόλου ακριβές, αποτελεί, όμως, μια χρήσιμη πληροφορία για το μήκος του αντικειμένου και είναι το τρίτο σημαντικό ψηφίο στη μέτρησή μας. Έτσι, ο δεύτερος χάρακας μάς δίνει τη δυνατότητα να μετρήσουμε το μήκος ενός αντικειμένου με ακρίβεια τριών σημαντικών ψηφίων.

Χρησιμοποιώντας τον τρίτο χάρακα, ο μαθητής είναι σε θέση να μετρήσει με ακρίβεια τέταρτου σημαντικού ψηφίου, 2,362 m. Το τέταρτο σημαντικό ψηφίο (δηλαδί το 2) είναι αβέβαιο, παραμένει, όμως, χρήσιμη πληροφορία για το μήκος του αντικειμένου. Ο τέταρτος χάρακας μάς δίνει τη δυνατότητα να μετρήσουμε μέχρι και πέμπτο σημαντικό ψηφίο. Έστω ότι ο μαθητής εκτιμά ότι το ψηφίο αυτό είναι το 8. Το μήκος τώρα θα γραφτεί ως 2,3628 m. Το 8 παραμένει αβέβαιο ψηφίο,

παρόλα αυτά σημαντικό για τη μέτρηση.

Μια καλή διδακτική προσέγγιση είναι να συνεχίσει η δραστηριότητα αυτή από ομάδες μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να μετρήσουν το μήκος του θρανίου τους, χρησιμοποιώντας ένα χάρακα του ενός μέτρου, στον οποίο είναι φανερές όλες οι υποδιαιρέσεις. Οι μαθητές καταγράφουν το αποτέλεσμα της μέτρησής τους στον πίνακα. Γίνεται φανερό, ότι συμφωνούν για το μήκος του θρανίου στα τρία σημαντικά ψηφία. Θα διαπιστώσουν, όμως, ότι διαφέρει το τέταρτο σημαντικό ψηφίο σε μερικές ομάδες. Συνάμα υπάρχει διαφωνία από όλες τις ομάδες για το πέμπτο σημαντικό ψηφίο.

Η συζήτηση στην τάξη θα φέρει στην επιφάνεια τους διάφορους λόγους, για τους οποίους οι ομάδες βρίσκουν διαφορετική τιμή. Τέτοιοι λόγοι είναι:

- Ο τρόπος που σημείωναν οι μαθητές την άκρη του χάρακα, όταν τον μετακινούσαν για να μετρήσουν μήκος μεγαλύτερο του ενός μέτρου.
- Το γεγονός ότι υπάρχουν ατέλειες στην άκρη του θρανίου.
- Ο λανθασμένος τρόπος με τον οποίο παρατηρούν την κλίμακα του χάρακα (λάθος παράληπτης).
- Η χρήση διαφορετικού χάρακα, άρα διαφορετική βαθμονόμηση.
- Η μεγάλη δυσκολία να διαβαστεί το τελευταίο σημαντικό ψηφίο.

Για να δείξουμε ότι για τη μέτρηση ενός μικρού αντικειμένου χρειαζόμαστε όργανο μέτρησης, του οποίου η κλίμακα έχει μεγαλύτερη ακρίβεια, δίνουμε στους μαθητές να μετρήσουν με το συνηθισμένο χάρακα (με υποδιαιρέσεις mm) το πάχος του μολυβιού τους. Θα διαπιστώσουν ότι η απάντησή τους μπορεί να δοθεί μόνο με δύο σημαντικά ψηφία. Αν τους πούμε να μετρήσουν το πάχος ενός κέρματος θα διαπιστώσουν την ακαταληπτητική του συνηθισμένου χάρακα να μετρήσει με ακρίβεια μεγαλύτερο του ενός σημαντικού ψηφίου.

Οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν με μετρήσεις

άπλων αντικειμένων, χρησιμοποιώντας ακριβέστερα όργανα μέτρησης, όπως είναι ένα διαστημόμετρο και ένα μικρόμετρο.

Ιστορικά μπορεί να δοθούν παραδείγματα μέσα

από τα οποία φαίνεται η προσπάθεια των επιστημόνων να εφεύρουν ακριβέστερα όργανα μέτρησης και να τονισθεί η σημασία των οργάνων αυτών στην εξέλιξη της Φυσικής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

John R. Taylor. *An introduction to error analysis, the study of uncertainties in physical measurements*. 2<sup>nd</sup> edition (university science books 1997).

Nathan Borowsky, "Significant figures in measurement: Demonstration" *The Physics Teacher*, Volume 4, Issue 7, pp. 306-307 (October 1966).



Ημερίδα «Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Φυσικής στη Μέση Εκπαίδευση». Η ημερίδα διεξήχθη την Παρασκευή 18 Ιουνίου 2010 στη Λευκωσία.

## LECTIO SEXTA ET TRICESIMA. Μια διδακτική πρόταση

Δρ Ανδρέας Κρίγκος, Φιλόλογος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

*Litterae thesaurum est, et artificium nunquam moritur  
T. Petronii Satyricon 46*

### I. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι σημερινοί φιλόλογοι, κάτω από κοινωνικοϊκονομικές συνθήκες ιδιαιτέρως δυσμενείς<sup>1</sup> για το μάθημα των Λατινικών, καθούνται αφενός να αντεπεξέπλουν επιτυχώς στο έργο τους και αφετέρου να μεταδώσουν στους μαθητές ότι το εν πλόγω μάθημα συνεχίζει να έχει μια υψηλή μορφωτική αξία.<sup>2</sup> Ο Αδαμάντιος Κοραής έχει ιδιαιτέρως τονίσει τη διττή διάσταση της κλασικής λογοτεχνίας: υπό αυτήν την έννοια η λατινική γραμματεία αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα της παιδείας των νέων ανθρώπων.

Συγκεκριμένα, ως προς τη μορφωτική αξία του μαθήματος ουδείς δύναται να θέσει εν αμφιβόλωτις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- I. Η λατινική και η αρχαιοελληνική γραμματεία είναι οι δύο κλάδοι της ενιαίας κλασικής φιλολογίας.
- II. Ο λατινικός και ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός έχουν διαμορφώσει το δυτικό ευρωπαϊκό πολιτισμό, ο οποίος στη σημερινή του διάσταση δεν είναι πλήρως κατανοητός, αν δεν υπάρχει γνώση των γενεσιουργών του πηγών.
- III. Οι νεολατινικές εθνικές γλώσσες προήλθαν

από τη λατινική γλώσσα· υπάρχει δηλ. σχέση τέκνων προς γεννήτορα. Βάση των ρωμανικών αυτών γλωσσών είναι η λατινική, στην οποία υπάρχουν όλα τα δομικά στοιχεία καθώς και οι πρωταρχικές σημασίες των πέξεων των εν πλόγω γλωσσών.

- IV. Οι φιλολογικές, θεολογικές και νομικές σπουδές είναι αποθήτως ελληπιπείς άνευ της γνώσεως της λατινικής γλώσσας και γραμματείας.
- V. Αποθέσθεντα αρχαιοελληνικά συγγράμματα έχουν διασωθεί σε λατινικές μεταφράσεις ή έχουν αξιοποιηθεί σε έργα των Λατίνων συγγραφέων.<sup>3</sup>
- VI. Πλείστα επιστημονικά συγγράμματα, από τα πρώτα έτη του Μεσαίωνος έως και τον 10' αι., έχουν γραφεί στη λατινική γλώσσα. Για παράδειγμα τη γλώσσα αυτή την έχουν χρησιμοποιήσει μεγάλοι επιστήμονες, όπως ο Αυγουστίνος, ο Καρτέσιος, ο Σπινόζα, ο Νεύτων κ.ά. Οι εν πλόγω επιστήμονες δεν είναι προστοί στο πρωτότυπο σε όσους δεν διαθέτουν βασική λατινομάθεια. Επιπρόσθετα, υπάρχουν πολλές φιλολογικές εργασίες, από την Αναγέννηση μέχρι και τον 10' αι., οι οποίες έχουν γραφεί στη λατινική γλώσσα, όπως π.χ. είναι τα ηεξικά του Ερρίκου Στεφάνου.
- VII. Το ρωμαϊκό δίκαιο αποτελεί και σήμερα τη

1. Επιφόρτιση μαθήματος με στόχους ιδεολογικούς και εθνικούς· χρησιμοποίησή του για την επίτευξη μιας στατικής φορμαλιστικής γνώσης άνευ ουσιαστικής αναγωγής στις διαχρονικές αξίες του λατινικού πολιτισμού· επικράτηση μονοδιάστατης τεχνοκρατικής θεωρίσεως του ρόλου της εκπαίδευτικής λειτουργίας ως προς την έννοια και την αξιολογική κλίμακα των απαραίτητων και ωφελήμων για τη σύγχρονη ζωή· χρησιμοθηρική και ωφελημιστική παροχή γνώσεων· δυνατότητα εισόδοχής στη φιλολογικό και νομικό κύκλο σπουδών χωρίς να χρειάζεται το εν πλόγω μάθημα κ.ά.

2. Βλ. π.χ. ανθρωποκεντρικός πολιτισμός, διαχρονικές αξίες, βάση των σύγχρονων επιστημών, πεδίο συναντήσεως πολιτών μαθημάτων, κοινή ευρωπαϊκή κληρονομιά, δυναμικό κίνητρο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, πολύτιμο μέσο για γλωσσική κατάρτιση, διαλεκτική σχέση γλώσσας και πολιτισμού...

3. Σε μεταφράσεις π.χ. έχουν διασωθεί έργα του Ευκλείδου, του Άρχιμηδου, του Καττηλιμάκου κ.ά., ενώ θέσεις των Στωικών φιλοσόφων, όπως του Ποσειδώνη, του Παναίτιου κ.ά., έχουν διασωθεί στις φιλοσοφικές ιδέες του Κικέρωνος.

βάσον της νομικής επιστήμης. Πολλοί νομικοί όροι αποδίδονται στη λατινική γλώσσα, χάριν ακριβούς και σαφούς περιγραφής των πραγμάτων.

- VIII. Πολλοί επιστημονικοί όροι της Ιατρικής, Φαρμακολογίας, Βιολογίας, Κοινωνιολογίας και πολλών άλλων επιστημών έχουν προέλευση λατινική.
- IX. Το τελετουργικό της Καθολικής Εκκλησίας, μίας από τις πλέον διαδεδομένες στον κόσμο, γίνεται στη λατινική γλώσσα.
- X. Η λατινική, ως ακριβέστατη γλώσσα, εθίζει τους μαθητές στην πειθαρχημένη και ακριβή έκφραση.

Οι διδάσκοντες, για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο το διδακτικό τους χρόνο και να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, πρέπει πρώτον να έχουν αληθινή αγάπη και πάθος για το μάθημα, δεύτερον πολύ καλή επιστημονική κατάρτιση και τρίτον παιδαγωγική και διδακτική γνώση. Η τελευταία επάρκεια παρέχει ένα θεωρητικό εξοπλισμό, βάσει του οποίου οι διδάσκοντες θα μπορούν να αναπτύσσουν διδακτικές στρατηγικές, που θα τους καθιστούν παραγωγικούς και ιδιαίτερα αποτελεσματικούς και πειτουργικούς στη διδακτική πράξη.

## II. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### A. Στόχοι του μαθήματος

Οι βασικοί στόχοι του μαθήματος των Λατινικών είναι οι εξήντα:

- Ο γλωσσικός - χρηστικός. Με αυτή τη γνώση οι μαθητές καθίστανται ικανοί να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα λατινικά συγγράμματα. Με άλλα λόγια επιδιώκεται η γνώση της γλωσσικής μορφής ως γραμματικής, σύνταξης και σημασιολογίας, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η πλήρης κατανόηση του περιεχομένου αυτών των έργων.
- πνευματικός. Καθηλιέργεια του πνεύματος των μαθητών και όξυνση της κριτικής τους ικανό-

τητος· ενίσχυση του λογικού στοιχείου στη σκέψη των μαθητών.

- Ο μορφωτικός - ανθρωπιστικός, με εμβάθυνση στο νόημα των ερμηνευομένων κειμένων.
- Διεύρυνση γνώσεως της λατινικής γλώσσας, η οποία αποτελεί αφενός βάση πολλών ευρωπαϊκών γλωσσών και αφετέρου άριστη προπαρασκευή για όπες γενικά τις πνευματικές επιστήμες.
- Κατανόηση της συμβολής της λατινικής γλώσσας στη λογοτεχνική και πολιτισμική εξέλιξη της μεσαιωνικής και νεότερης Ευρώπης· μέσω αυτής, η λατινόγλωσση Δύση γνώρισε τον ελληνικό λόγο και σκέψη.

### B. Τύπος, μέθοδοι και κανόνες μεταφράσεως

Η μεταφραστική διαδικασία, η οποία θα γίνει κατά την πρώτη διδακτική περίοδο, είναι μία πολύ σημαντική παιδευτική ενέργεια, γι' αυτό και είναι κατά την άποψή μου αναγκαίο να έχει ο κάθε κλασικός φιλολογικός απολύτως ξεκαθαρισμένο το μεταφραστικό τύπο τον οποίο επιλέγει, καθώς και τις μεθόδους και κανόνες μεταφράσεως.<sup>4</sup>

Όσον αφορά στη μορφή διατύπωσης της μεταφράσεως, η μεταφραστική θεωρία και πρακτική έχει καταλήξει σε δύο διεθνώς μεταφραστικούς τύπους: τη φιλολογική ή κατά πλέξη μετάφραση αφενός και τη λογοτεχνική ή ελεύθερη μετάφραση αφετέρου. Ο γράφων προκρίνει και ακολουθεί στη διδακτική του πράξη τον πρώτο τύπο, που σέβεται τη δομή και τις φραστικές επιλογές του συγγραφέων. Κατά τη μεταφραστική διαδικασία γίνεται προσπάθεια ανευρέσεως των φραστικών ισοδυναμιών των γλωσσικών συστημάτων της αρχαιοελληνικής (και νεοελληνικής) και λατινικής γλώσσας και καθηλιέργειας των μαθητών στην τάση για ακριβολογική διατύπωση και συνδέσεως μεταφραστικής και μεταφραζόμενης γλώσσας.

Οι βασικές μέθοδοι μεταφράσεως ενός λατινικού κειμένου είναι η συνθετική και η αναλυτική. Κατά την άποψή μου η προτιμωτέρα μέθοδος είναι η αναλυτική, γιατί δίδεται η δυνατότητα να αναλύονται συντακτικώς οι σημαντικότεροι όροι της

4. Βλ. Α. Β. Βερτσέτη, Διδακτική, τόμ. Β', της αρχαίας Γραμματείας, Αθήνα 1999, σ. 185-9.

προτάσεως, επισημαίνοντας και τις σχέσεις των προτάσεων της ημιπεριόδου ή της περιόδου, ενώ οι μαθητές κατά την όποιη διαδικασία μπορούν να διατυπώσουν εικασίες για την άρση των δυσκολιών του κειμένου.

Τέλος, βασικοί κανόνες που πρέπει να τηρούνται κατά τη μεταφραστική διαδικασία είναι οι ακόλουθοι:

- i. Ο χαρακτήρας της μεταφραζόμενης γλώσσας δεν πρέπει να παραβιάζεται, δηλ. η λατινική ως συνθετική γλώσσα δεν είναι ορθό να παρουσιάζεται στη μετάφραση ως αναθυτική, με τη χρήση π.χ. πολλών κατά παράταξη προτάσεων.
- ii. Ο χαρακτήρας της γλώσσας στην οποία γίνεται η μετάφραση δεν πρέπει να παραβιάζεται, π.χ. η φράση *liberi mihi sunt* δεν πρέπει να μεταφράζεται “υπάρχουν σ’ εμένα παιδιά” αλλά “εγώ έχω παιδιά”, που είναι εύχροστη στη νεοελληνική.
- iii. Δεν είναι ορθή η εκμοντέρνιση του κειμένου, διότι μεταφερόμαστε πρώτον σε χρονικά και κοινωνικοπολιτικά εντελή ώς διαφορετικό πεδίο και δεύτερον σε εσφαλμένο ιστορικό πλαίσιο.
- iv. Ο συνθετικός χαρακτήρας του λατινικού λόγου δεν πρέπει να καταστρέφεται με πολλές περιφράσεις, οι οποίες καθιστούν τον λόγο πλαδαρό.<sup>5</sup>
- v. Έχοντας πάντοτε υπόψη ότι η ερμηνεία του κειμένου δεν τελειώνει στη μετάφραση, οι συμπληρώσεις, όταν είναι απαραίτητες, δεν πρέπει να είναι μεγάλες, γιατί διασπούν τη φιλολογική μετάφραση.<sup>6</sup>
- vi. Η μετάφραση πρέπει να προσαρμόζεται στο εκάστοτε μεταφραζόμενο είδος<sup>7</sup> και να γίνεται σεβαστό το ύφος και η επιλογή του συγγραφέως.

## Γ. Η μέθοδος λύσης προβλήματος

Κατά την πρώτη περίοδο θα ακολουθηθεί η μέθοδος λύσης προβλήματος για τη μετάφραση του κειμένου, η οποία έχει τις ακόλουθες φάσεις:

- **Παρουσίαση του προβλήματος.** Το πρόβλημα τίθεται είτε από τους μαθητές είτε από τον καθηγητή. Στην περίπτωση που τίθεται από τον καθηγητή απαραίτητη προϋπόθεση είναι να αναγνωρίζεται από τους μαθητές ως πρόβλημα.
- **Υποθέσεις για τη λύση του προβλήματος.** Οι μαθητές προβαίνουν σε διάφορες υποθέσεις για τη λύση του προβλήματος. Όλες οι υποθέσεις καταγράφονται.
- **Στρατηγική επίλυσης του προβλήματος.** Για να επιλυθεί το πρόβλημα είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο μαθητής, ή να του δοθεί η δυνατότητα να γνωρίσει, πριν να επιχειρήσει την επίλυσή του, κάποιους κανόνες, αξιώματα, αρχές, συμβάσεις.
- **Διερεύνηση.** Στη φάση αυτή δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ατομικά και ομαδικά για να μελετήσουν το περιεχόμενο των υποθέσεων, να συγκεντρώσουν δεδομένα και να αναλύσουν, αξιολογήσουν και ερμηνεύσουν τα δεδομένα.
- **Έπειγχος των υποθέσεων.** Οι υποθέσεις που έγιναν κατά τη δεύτερη φάση γίνονται αποδεκτές ή απορρίπτονται, αναλόγως των αποτελεσμάτων της διερεύνησης.
- **Εφαρμογή.** Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τη λύση ομοειδών προβλημάτων.

## III. ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

Στο άρθρο αυτό θα επιχειρηθεί μία πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος *sexta et tricesima* (*Mía*

5. Βλ. I. Θ. Κακριδή, *To μεταφραστικό πρόβλημα*, Αθήνα 1961≥, σ. 78 κ.ε.

6. Βλ. I. Θ. Κακριδή, ό.π., σ. 122 κ.ε.

7. Τα φίλοσοφικά ή ρητορικά κείμενα δεν είναι ορθό να μεταφράζονται με πιογοτεχνική γλώσσα, τα δικανικά λόγου κείμενα ή τα διαλογικά πρέπει να διατηρούν τη συνοχή και υφολογική τους ιδιαιτερότητα κατά τη μεταφραστική διαδικασία, πράγμα που βοηθά τον μαθητή να βιώσει τη δύναμη του λόγου, της πειθούς, της εκμαίεύσεως κτλ. των συγγραφέων.

απόπειρα δωροδοκίας),<sup>8</sup> που κατανέμεται σε τρεις διδακτικές περιόδους. Οι στόχοι είναι οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τη διαδικασία μεταφράσεως του κειμένου ως διαδικασία πιúσης προβλήματος με δεδομένα, ζητούμενα, εναπλακτικές πιúσεις, βάσανο και πιúση· να μεταφράζουν το κείμενο σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο· να κατανοήσουν τους μεταφραστικούς κανόνες, οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε κείμενο· να εξασκηθούν στη γραμματική και το συντακτικό· να εξοικειωθούν στην αναδίφοση του λεξιλογίου των κειμένων· να αποκτήσουν πυρηνικές γνώσεις πάνω στις οποίες θα στηρίζουν τη γνωστική τους ανάπτυξη· να αναγνωρίζουν την ετυμολογική και νοηματική συγγένεια πέξεων της λατινικής με πέξεις της ελληνικής και λατινογενών γλωσσών· να κατανοούν, να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις τελικές προτάσεις· να μπορούν να εκφράσουν το σκοπό της κίνησης και με εμπρόθετο γερούνδιο, εμπρόθετο γερουνδιακό, με τη δοτική του σκοπού και με το σουπίνο σε -um και να αντιληφθούν και να κρίνουν την αξία της εγκράτειας και της ολιγάρκειας και τη σχέση της απλοτίας και της τρυφής σε σχέση με την ηθική παρακμή της Ρώμης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι η ακροαματική, διαλογική, μαιευτική, ευρετική / ερευνητική, συνεργατική. Η ταξηνομία γίνεται και ενιαία και με ανομοιογενή ομαδοποίηση. Οι κύριες διδακτικές αρχές που διέπουν την εν λόγω πρόταση είναι αυτές της αυτενέργειας και της επαγγελματικής, σπειροειδούς και συνεργατικής προσεγγίσεως.

## ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

I. **Αφόρμηση:** Δημιουργία καταστάσεως δεκτικότητας στους μαθητές συναισθηματική προετοιμασία των μαθητών με διάνοιξη του νοηματικού τους ορίζοντος με την αναφορά στον τίτλο του κειμένου "ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΔΩΡΟΔΟΚΙΑΣ". Συζήτηση για τι αναμένεται

να περιέχει το κείμενο βάσει του τίτλου, ποιοι δωροδοκούν, για ποιους λόγους, πώς σχολιάζουν αυτούς που δεν αποδέχονται τη δωροδοκία. Αναφορά στον Μάνιο Κούριο Δεντάτο.

- II. Ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος από έναν μαθητή. Πολύ σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές της στάσης του Μάνιου Κούριου Δεντάτου προς την προσπάθεια δωροδοκίας των πρέσβεων των Σαμνιτών. Απόψεις και κρίσεις των μαθητών σχετικά με την αξία της εγκράτειας και της ολιγάρκειας και τη σχέση της απλοτίας και της τρυφής σε σχέση με την ηθική παρακμή της Ρώμης.
- III. Ανάγνωση "κατ' ίθος" του κειμένου από τον καθηγητή.
- IV. Ανάγνωση του κειμένου από έναν ίδιο μαθητές, για να δοθεί η δυνατότητα ασκήσεως στην ορθοφωνία.
- V. **Παρουσίαση του προβλήματος** από τον καθηγητή: Η μετάφραση του κειμένου. Οι μαθητές αναγνωρίζουν το πρόβλημα.
- VI. **Σιωπηρή εργασία** από τους μαθητές, οι οποίοι καθούνται να εντοπίσουν τα δυσχερή σημεία του κειμένου, να προβληματιστούν (αρχή της αυτενέργειας) και να κάνουν υποθέσεις για την επίλυση του προβλήματος καταγράφοντας αυτές σε ένα πρόχειρο τετράδιο: ποια τακτική πρέπει να χρησιμοποιούμε για να μεταφράσουμε ένα αδίδακτο κείμενο, ποιες είναι οι περίοδοι και οι προτάσεις του κειμένου, ποιες πέξεις είναι γνωστές από την ελληνική, αγγλική, γαλλική κ.ά, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουμε, τι είναι σχετικά εύκολο να μεταφραστεί και τι το αντίθετο κτλ. Ο διδάσκων περνά από δίπλα τους και τους καθοδηγεί.
- VII. **Στρατηγική επίλυσης του προβλήματος, Διερεύνηση και έπειγχος των υποθέσεων.** Οι μαθητές, αφού πρώτα βάσει της αρχής της αυτενέργειας έχουν προβληματιστεί σχετικά με την επίλυση του προβλήματος ως προς τη

8. *Manius Curius Dentatus maxima frugalitate utebatur, quo\* facilius divitias contemnere posset. Die quodam Samnitium legati ad eum venerunt. Ille se in scanno assidentem apud focum et ex ligneo catillo cenantem eis spectandum\* praebuit. Samnitium divitias contempsit et Samnites paupertatem eius mirati sunt. Nam cum ad eum magnum pondus auri publice missum attulissent, ut\* eo uteretur, vultum risu solvit et protinus dixit: Supervacaneae, ne\* dicam ineptiae, legationis ministri, narrate Samnitibus Manium Curium malle locupletibus imperare quam ipsum fieri locupletem; et mementote me nec acie vinci nec pecunia corrumpi posse.*

μετάφραση του κειμένου, σε συνεργασία με το διδάσκοντα με διευθυνόμενο διάλογο μαθαίνουν πώς να σκέφτονται (μεταγνώση) για να αντιμετωπίζουν ένα άγνωστο κείμενο και να επιλύουν τις δυσχέρειες που τυχόν παρουσιάζονται:

Ο διδάσκων, αφού πρώτα βάλει το κείμενο στο ανακλαστικό διασκόπιο για να έχουν όλοι οι διδασκόμενοι άμεση επαφή, ρωτά τους μαθητές ποιά είναι η πρώτη περίοδος. Αυτοί απαντούν:

*Manius Curius Dentatus maxima frugalitate utebatur, quo\* facilius divitias contemnere posset*

**Ερώτηση:** Τι κάνουμε στη συνέχεια, αφού βρούμε την πρώτη περίοδο;

**Απάντηση:** Χωρισμός σε προτάσεις.

**Ερώτηση:** Ποιοι δυσκολεύτηκαν να βρουν τις προτάσεις της περιόδου;

Κάποιοι μαθητές αναμένονται να πουν ότι δυσκολεύτηκαν και θα τους ρωτήσουμε γιατί, ώστε να διαγνώσουμε το πρόβλημα και να μπορέσουμε να τους βοηθήσουμε.

Βάζουμε κάποιο μαθητή, ο οποίος αναμένεται ότι έχει δουλέψει κατά τη σιωπηρή εργασία, να μας πει πόσες και ποιες προτάσεις έχουμε και με ποιον τρόπο σκέφτηκε για να το βρει: 2 ρήματα (*utebatur, posset*) 2 προτάσεις. Κάποιος άλλος μας εξηγεί τον τρόπο σκέψεώς του ως προς το χωρισμό των προτάσεων: ή δεύτερη πρόταση δεν μπορεί παρά να αρχίζει από τον τελικό σύνδεσμο και να τελειώνει στην τελεία, επομένως η πρώτη πρόταση είναι μέχρι το σύνδεσμο. Οι άλλοι μαθητές σχολιάζουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Δραττόμαστε της ευκαιρίας για να επαναλάβουμε (πυρηνική γνώση) ότι η δευτερεύουσα πρόταση αρχίζει από το σύνδεσμο (**σπειροειδής προσέγγιση**).

Στη συνέχεια κάνουμε βασική συντακτική ανάλυση των κύριων όρων της πρώτης προτάσεως: ρήμα, υποκείμενο και αντικείμενο. Οι μαθητές θένε τις υποθέσεις τους και γίνεται έλεγχος αυτών από τους άλλους. Επισημαίνουμε τη σύνταξη με αφαιρετική του ρήματος *utor*.

Στη δεύτερη πρόταση μπορούμε να επαναλάβουμε όσα έχουν διδαχθεί για την αναγνώριση απα-

ρεμφάτων (τελικό ή ειδικό, αντικείμενο ή υποκείμενο και πού). Επιπρόσθετα, μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τη γνώση (**διαθεματική προσέγγιση**, επιτυχέστερη διαδικασία κωδικοποίησης) των μαθητών στα αρχαία και νέα ελληνικά σχετικά με το σύνδεσμο (μεταφρασμένο ή μή) για να (ο οποίος υπάρχει στο πεζίπογιο), ούτως ώστε να κάνουμε μία νύξη περί των τελικών προτάσεων, που είναι το νέο γραμματικό φαινόμενο, το οποίο θα διδαχθεί στη δεύτερη περίοδο.

Τέλος, οι μαθητές καταλήγουν στην ακόλουθη μετάφραση με παρέμβαση άλλων μαθητών ή του καθηγητή εάν χρειαστεί (το αυτό ισχύει και για τις άλλες περιόδους): “Ο Μάνιος Κούριος Δεντάτος ήταν πάρα πολύ οιλιγαρκής (χρησιμοποιούσε πάρα πολύ μεγάλη οιλιγάρκεια), για να μπορεί να περιφρονεί ευκολότερα τα πλούτη.

Στη συνέχεια, οι μαθητές επισημαίνουν ποια είναι η δεύτερη περίοδος:

*Die quodam Samnitium legati ad eum venerunt.*

Βάζουμε κάποιο μαθητή (προτιμούμε να δίνουμε τον λόγο σε κάποιο μέτριο ή αδύνατο μαθητή, που μπορεί με τη δική μας ή όχι βοήθεια να απαντήσει, αφού είναι μία σχετικά εύκολη ως προς τη μετάφραση πρόταση, κι έτσι να ανεβεί η αυτοεκτίμησή του, γιατί θα είναι η πολλοστή φορά που θα έχουμε συναντήσει τις ειδικές προτάσεις) να προσπαθήσει να μεταφράσει το κείμενο. Αυτό βοηθά και στο να συμμετάσχουν όλοι (πέραν της σιωπηρής εργασίας) στη διαδικασία μεταφράσεως του κειμένου και να μάθουν να εκφράζουν τη γνώμη τους, για να αντιληφθούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Μετάφραση του κειμένου: “Κάποια μέρα ήρθαν προς αυτόν απεσταλμένοι των Σαμνιτών”.

Στη συνέχεια, οι μαθητές επισημαίνουν την επόμενη περίοδο:

*Ille se in scamno assidentem apud focum et ex ligneo catillo cenantem eis spectandum\* praebuit.*

Σ' αυτή τη φάση δίδουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν ποιο συντακτικό φαινόμενο, που έχουμε συναντήσει στο παρελθόν, υπάρχει σ' αυτό το χωρίο και τους ζητούμε να το εντοπίσουν και να το αναγνωρίσουν ο καθένας σε συνεργασία με το διπλανό του (χρόνος: 2 λεπτά). Οι μαθητές κάνουν τις υποθέσεις τους και με

έπειγχο αυτών καταλήγουμε ότι το όμοιο φαινόμενο είναι οι κατηγορηματικές μετοχές *assidentem* και *cenantem*, οι οποίες εξαρτώνται από το αισθήσεως σημαντικό *spectandum*. Νύξη για το γερουνδιακό του σκοπού, που θα μας απασχολήσει στην επόμενη περίοδο. Μετάφραση του κειμένου: "Αυτός παρουσιάστηκε για να τον δουν να κάθεται σε ένα σκαμνί δίπλα στη φωτιά και να γευματίζει από ένα ξύλινο πιάτο".

Στη συνέχεια, οι μαθητές επισημαίνουν την επόμενη περίοδο:

***Samnitium divitias contempsit et Samnites paupertatem eius mirati sunt***

Δύο κύριες προτάσεις συνδεόμενες συμπλεκτικώς με το *et*. Παίρνουμε μία-μία και αφού εντοπίσουν οι μαθητές τους κύριους όρους της προτάσεως για να αντιληφθούν και τη σωστή σειρά των ήδεξων μεταφράζουμε το κείμενο: "Περιφρόνοσε τα πλούτη των Σαμνιτών και οι Σαμνίτες θαύμασαν τη φτώχεια του".

Οι μαθητές επισημαίνουν την επόμενη περίοδο:

***Nam cum ad eum magnum pondus auri publice missum attulissent, ut\* eo uteretur, vultum risu solvit et protinus dixit***

Σ' αυτή τη φάση επισημαίνεται, τίθεται ως πρόβλημα στους μαθητές από το διδάσκοντα, ποιες είναι οι περίοδοι του κειμένου. Ακολούθως στα πλαίσια της στρατηγικής για την επίλυση του προβλήματος ο διδάσκων επεξηγεί στο μαθητή ή κάποιος μαθητής μπορεί να το κάνει, αφού αναμένεται ότι θα έχει τη δεξιότητα για αυτό, πώς σκεφτόμαστε για να βρούμε τις περιόδους (ρήματα, σύνδεσμοι συμπλεκτικοί και παρατακτικοί, κόμματα κτλ.). Έχουμε λοιπόν μετά και τον έπειγχο των υποθέσεων των μαθητών, τέσσερεις περιόδους. Συζήτηση για το πού μπορεί να ανήκει το *Nam* και σύνδεσή του με το αρχαιοελληνικό γάρ (διερεύνηση και διαθεματική προσέγγιση)· επομένως, αφ' ης το *nam* όπως και το γάρ ανήκει σε κύρια πρόταση τότε πάει με τις συνδεόμενες συμπλεκτικώς με το *et* περιόδους *vultum risu solvit et protinus dixit*. Καθούμε τους μαθητές να μας αναγνωρίσουν συντακτικώς τη χρονική πρόταση, εισαγομένη με τον ιστορικό σύνδεσμο *cum* (σπειροειδής προσέγγιση), που αναμένεται να γνωρίζουν. Στη συνέχεια ρωτούμε για το αντικείμενο του *uteretur*, για να επαναλάβουμε (βλ.

πρώτη πρόταση) το ότι το *utor* συντάσσεται με αφαιρετική. Ακολούθως κάνουμε αναφορά στο ρήμα *malo*, τους δίδουμε φυλλάδιο (επισυνάπτεται) με την κλίση του, επισημαίνουμε και συζητούμε τις ομοιότητες και διαφορές με άλλα ρήματα. Νύξη στην τελική πρόταση *ne dicam ineptaē*, που θα διδαχθεί στην επόμενη περίοδο. Τέλος, οι μαθητές με τη βοήθεια άλλων μαθητών και του καθηγητού, όποτε είναι απαραίτητο, καταλήγουν στη μετάφραση: "Απεσταλμένοι της ανώφελης, για να μην πω ανόητης, πρεσβείας, πείτε στους Σαμνίτες ότι ο Μάνιος Κούριος Δεντάτος προτιμά να εξουσιάζει τους πλούσιους παρά ο ίδιος να γίνει πλούσιος·".

Οι μαθητές επισημαίνουν την τελευταία περίοδο: *et mementote me nec acie vinci nec pecunia corrumpi posse*.

Ένα σημείο που αναμένουμε ότι θα υπάρχει δυσκολία-πρόβλημα για τους μαθητές είναι ο ρηματικός τύπος *mementote*. Μετά την καταγραφή των υποθέσεων των μαθητών και αφού γίνει έπειγχος αυτών, γίνεται αναφορά στην έγκλιση του *mementote* και εξήγηση για το τι σημαίνει έλλειπτικό ρήμα. Επίσης γίνεται, στα πλαίσια της σπειροειδούς προσεγγίσεως, αναφορά από τους μαθητές στην κλίση του ρήματος *posse*. Με τον τρόπο που περιγράψαμε ανωτέρω καταλήγουμε στη μετάφραση: "και θυμηθείτε ότι εγώ ούτε στη μάχη είναι δυνατό να νικηθώ ούτε με τα χρήματα να διαφθαρώ".

## VIII. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στοχεύει στο να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ατομικά με σκοπό να μελετήσουν όσα δεδομένα τους έχουμε θέσει στη διάθεσή τους σχετικώς με τη μετάφραση, ώστε να αναβύσουν, επεξεργαστούν, αξιολογήσουν και ερμηνεύσουν τα δεδομένα (Διερεύνηση). Έτσι οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν καλύτερα τη μετάφραση, αφού θα εργαστούν ξανά για αυτήν, θα αντιληφθούν τα προβλήματα που προκύπτουν, θα καταγράψουν τις απορίες που έχουν και επομένως στο επόμενο μάθημα θα μπορεί να γίνει ανατροφοδότηση και εμπέδωση της. Επίσης οι μαθητές είναι απαραίτητο να μάθουν τους αρχικούς χρόνους των κυριότερων ρημάτων του κειμένου, ούτως ώστε να

γίνει εμπέδωση αυτών μέσω ασκήσεων που θα τους διοθούν στην τρίτη περίοδο. Επίσης, όπως και σε κάθε μάθημα, δίδεται άσκηση για ετυμολογικώς συγγενικές πέξεις της λατινικής με την ελληνική, αγγλική και γαλλική γλώσσα. Νοείται ότι κατά τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω είχαν εντοπισθεί προς βοήθεια της μεταφράσεως και αντιλήψεως της χροσιμότητος και διαχρονικότητος της λατινικής γλώσσας αρκετές τέτοιες πέξεις.

1. Αρχικοί χρόνοι των ρημάτων *utor, contemno, assideo, praebeo, solvo, malo, corrupto*.
2. Να μεταφράσετε το κείμενο σε στρωτή νεοελληνική γλώσσα.
3. Να επιλέξετε τρεις λατινικές πέξεις από το κείμενο και να γράψετε συγγενικές ετυμολογικές πέξεις από την ελληνική, αγγλική και γαλλική γλώσσα.

## ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

- I. Σύνδεση με τα προηγούμενα. Σύντομη αναφορά στις βασικές δυσχέρειες του κειμένου που υπερπιδήσαμε, καθώς και στα νέα ή προηγούμενα γραμματικά φαινόμενα στα οποία είχε γίνει αναφορά.
- II. Εξέταση της κατ' οίκον εργασίας. Η πρώτη άσκηση είναι για επανάληψη των αρχικών χρόνων των ρημάτων που απαντουν στο κείμενο. Βάζουμε εμείς τους μαθητές να πουν τους αρχικούς χρόνους των ρημάτων (ένα ο κάθε μαθητής), χωρίς να περιμένουμε να σηκώσουν το χέρι τους γιατί υπάρχει ο κίνδυνος, εάν αυτό ακολουθείται κατά τη διάρκεια της χρονιάς, κάποιοι μαθητές να μην τους μαθαίνουν και να κρύβονται πίσω από αυτούς που προθυμοποιούνται να τους πουν. Η μάθηση είναι ορισμένες φορές επώδυνη διαδικασία, γι' αυτό και ο έπειγχος μαθήσεως των συγκεκριμένων φαινομένων που τίθενται είναι απαραίτητος (H. Kloesel). Ως προς τον τρόπο εξέτασης του κειμένου, οι μαθητές διαβάζουν πρώτα το κείμενο στα λατινικά και μετά το μεταφράζουν. Άλλοι μαθητές ή ο καθηγητής, εάν χρειαστεί, διορθώνουν λάθη τονισμού, αν υπάρχουν. Τέλος όσον αφορά

στην τρίτη άσκηση οι μαθητές γράφουν στον πίνακα πέξεις που έχουν βρεί και για λόγους αυτενέργειας και επίσης για να διορθώνουν ή να συμπληρώνουν οι υπόλοιποι.

### III. Αναφορά στο νέο συντακτικό φαινόμενο: οι τελικές προτάσεις.

Ως αφόρμηση χροσιμοποιούμε τις τελικές προτάσεις του κειμένου:

- a) *quo facilius divitias contemnere posset.*
- β) *ut eo uteretur*
- γ) *ne dicam ineptae*

Σε συνεργασία με τους μαθητές, αξιοποιώντας αυτές τις τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις από το κείμενο, καθώς και προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την αναγνώριση προτάσεων (στο προηγούμενο μάθημα είχαν διδαχθεί οι αιτιολογικές προτάσεις), επιδιώκουμε με επαγγελμή προσέγγιση και χροσιμοποιώντας τη μέθοδο λύσης προβλήματος την κατανόηση του τρόπου σχηματισμού και της αναγνωρίσεως των τελικών προτάσεων. Το πρόβλημα που τίθεται είναι η αναγνώριση και ο τρόπος σχηματισμού των τελικών προτάσεων. Οι μαθητές καθούνται να προβούν σε υποθέσεις για την επίλυση του προβλήματος, τις οποίες και καταγράφουν. Στη συνέχεια, στα πλαίσια της στρατηγικής προς επίλυση του προβλήματος, δίδονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στους μαθητές, όπως είναι η εισαγωγή, η σχέση εξαρτίσεως και εκφοράς, η ακολουθία των χρόνων κτλ. Στη φάση της διερεύνησης δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν τα δεδομένα που τους έχουν δοθεί σε σχέση με τις συγκεκριμένες τελικές προτάσεις καθώς και το γενικό κανόνα. Στο τέλος, γίνεται ο έπειγχος των υποθέσεων αναλόγως των αποτελεσμάτων της διερεύνησης (η εφαρμογή, η τελευταία φάση της μεθόδου λύσης προβλήματος θα γίνει την τρίτη περίοδο).

Συγκεκριμένα, είναι φανερό ότι υπάρχουν στις προαναφερθείσες τρεις τελικές προτάσεις του κειμένου τρεις σύνδεσμοι τελικοί: *quo, ut* και *ne*. Σε συνεργασία πάντοτε με τους μαθητές καταλήγουμε ότι ο σύνδεσμος *ut* είναι ο καταφατικός, ο *ne* ο αρνητικός, ενώ ο *quo* χροσιμοποιείται όταν ακολουθεί συγκριτικός βαθμός επιθέτου ή επιρρήματος (εδώ το *facilius*). Αυτοί είναι οι σύνδεσμοι των τελικών προτάσεων· ήδη γνωρίζουν οι μαθητές πως εισάγονται οι τελικές προτάσεις. Ως

προς την εκφορά παρατηρούμε ότι στην πρώτη πρόταση του κειμένου έχουμε υποτακτική παρατατικού, στη δεύτερη επίσης υποτακτική παρατατικού και στην τρίτη υποτακτική ενεστώτος. Επεξηγούμε στη φάση της στρατηγικής για την επίλυση του προβλήματος την ιδιομορφία ως προς την ακόλουθια των χρόνων που ισχύει στις τελικές (όπως και σ' άλλες που θα συναντήσουν στα επόμενα μαθήματα) προτάσεις: εκφέρονται μόνο με την υποτακτική ενεστώτος (σε εξάρτηση από αρκτικό χρόνο) και την υποτακτική παρατατικού (σε εξάρτηση από ιστορικό χρόνο). Άρα μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αυτές τις προτάσεις για να εντοπίσουν οι μαθητές την εξάρτηση. Τους εξηγούμε για να καταλάβουν πως να σκέφτονται πως αφ' ης στιγμής στην πρώτη και δεύτερη τελική πρόταση υπάρχει στην εκφορά υποτακτική παρατατικού, πρέπει να αναζητήσουν στην εξάρτηση ένα ρήμα ιστορικού χρόνου, ενώ στην τρίτη πρόταση που εκφέρεται με υποτακτική ενεστώτος τότε πρέπει να αναζητήσουν στην εξάρτηση ρήμα αρκτικού χρόνου. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση για το τι μπορεί να εκφράζουν, φέρνοντας παραδείγματα από τα Αρχαία και Νέα Ελληνικά: όπως εκεί έτσι και στα Λατινικά, οι τελικές προτάσεις προτάσεις εκφράζουν το σκοπό.

Ακολούθως δίδουμε μία μικρή γραπτηί ασκηση, την οποία θα σχολιάσουμε στην τάξη, για να γίνει εμπέδωση του συγκεκριμένου νέου συντακτικού φαινομένου:

Π.Χ. Να αναγνωρίσετε τις ακόλουθες τελικές προτάσεις:

- α) Legati aurum adferunt, ut Curius eo utatur.
- β) Dentatus cum militibus Romam ierat, ne pugnaret adversarios.
- γ) Ille paupertate utebatur, quo meliorem vitam haberet.

Στη συνέχεια επεξηγούμε στους μαθητές ότι μετά από ρήματα που σημαίνουν "δίνω, παραδίδω, παρέχω", το γερουνδιακό εκφράζει το σκοπό, όπως στο συγκεκριμένο κείμενο το spectandum. Πάλι δίδουμε μία μικρή γραπτηί ασκηση, την οποία θα σχολιάσουμε στην τάξη, για να γίνει εμπέδωση του συγκεκριμένου νέου συντακτικού φαινομένου:

- α) Legati dederunt pecuniam Dentato corrumpendo.
  - β) Dux tradidit urbem militibus delendam.
  - γ) Samnites praebuerunt se Romanis spectandos.
- Τέλος εξηγούμε στους μαθητές την έκφραση του σκοπού της κίνησης με άλλους τρόπους πέραν

των τελικών προτάσεων:

- τελική πρόταση: Legatum miserunt, ut nuntiaret
- αναφορικοτελική πρόταση: Legatum miserunt qui nuntiaret
- causa ñ gratia και γενική γερουνδίου: Legatum miserunt nuntiandi causa
- ad και αιτιατική γερουνδίου: Legatum miserunt ad nuntiandum
- σουπίνο σε -um: Legatum miserunt nuntiatum Για εμπέδωση τους καθούμε να κάνουν την πρώτη τελική πρόταση του κειμένου με τους προαναφερθέντες άλλους τρόπους.

#### IV. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Οι ασκήσεις I, II, III, IV του σχολικού εγχειρίδιου
2. Να εκφραστεί ο σκοπός της κίνησης με τους άλλους τρόπους στην ακόλουθη πρόταση: duces praedonum forte ad Africanum venerunt salutatum.

#### ΤΡΙΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

- I. Σύνδεση με τα προηγούμενα. Σύντομη αναφορά στο βασικό συντακτικό φαινόμενο.
- II. Εξέταση της κατ' οίκον εργασίας. Επίλυση τυχόν αποριών.

**Ομαδοποίηση των μαθητών.** Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες μικτής ικανότητος (5 άτομα εκάστη) και τους δίδονται φύλλα εργασίας να επιλύσουν. Υπάρχουν κοινές ερωτήσεις και στα 4 φύλλα εργασίας, οι οποίες στοχεύουν:

- στην εμπέδωση του βασικού συντακτικού φαινομένου, των τελικών προτάσεων και την έκφραση του σκοπού της κίνησης με άλλους τρόπους.
- στην κατανόηση βασικών γραμματικών φαινομένων.

Υπάρχουν και διαφορετικές ερωτήσεις στα 4 φύλλα εργασίας, οι οποίες στοχεύουν:

- στην εξάσκηση στο συντακτικό
- στην κατανόηση του τρόπου πώσεως ασκήσεων γραμματικής στην επανάληψη βασικών φαινομάτων και επιθέτων

- III. Ανακοίνωση των εργασιών του φύλλου εργασίας από εκπροσώπους των ομάδων με τη χρήση ανακλαστικού διασκοπίου. (overhead projector) Οι μαθητές των άλλων ομάδων συμπληρώνουν τις ασκήσεις του φυλλαδίου που έχουν ανατεθεί στις άλλες ομάδες.

- IV. Ανακεφαλαίωση.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### ΟΜΑΔΑ Α

**1. Να συμπληρώσετε τα κενά, ώστε να χαρακτηρίζεται πλήρως η συντακτική λειτουργία των λέξεων ή των προτάσεων που δίνονται:**

- |                       |                                       |
|-----------------------|---------------------------------------|
| a) <i>frugalitate</i> | είναι ..... στο .....                 |
| β) <i>contemnere</i>  | είναι ..... απαρ., ως ..... στο ..... |
| γ) <i>die</i>         | είναι .....                           |
| δ) <i>assidentem</i>  | είναι ..... μτχ. από το .....         |
| ε) <i>eis</i>         | είναι ..... στο .....                 |
| στ) <i>eius</i>       | είναι γενική ..... από το .....       |
| ζ) <i>auri</i>        | είναι γενική ..... από το .....       |
| η) <i>risu</i>        | είναι .....                           |
| θ) <i>fieri</i>       | είναι ..... απαρ., ως ..... στο ..... |
| ι) <i>vinci</i>       | είναι ..... απαρ., ως ..... στο ..... |

**2. Να συνδέσετε τους αριθμούς της στήλης Α' με τα γράμματα της στήλης Β'.**  
**Ένα στοιχείο της στήλης Β' περισσεύει.**

Α	Β
1) <i>utebatur</i>	α) αόριστη επιθετική αντωνυμία
2) <i>risu</i>	β) ελλειπτικό ρήμα
3) <i>pecunia</i>	γ) γερουνδιακό
4) <i>mirati sunt</i>	δ) μετοχή
5) <i>auri</i>	ε) μετοχή παθ. παρακειμένου
6) <i>quodam</i>	στ) αρσενικό ουσ. της δ' κλίσης
7) <i>acie</i>	ζ) αποθετικό της γ' συζυγίας
8) <i>spectandum</i>	η) θηλυκό ουσ. της ε' κλίσης
9) <i>cenantem</i>	θ) θηλυκό ουσ. της α' κλίσης
10) <i>mementote</i>	ι) αποθετικό ρήμα της α' συζυγίας
	ια) ουδέτερο ουσ. της β' κλίσης

**3. Να αντικαταστήσετε το σουπίνο με τελική πρόταση:**

a) *Dominus servos misit agros cultum.*

.....  
β) *Senatus duo legiones mittet auxilium sociis latum.*

γ) *Exercitus in castra venit ea defensum.*

.....

**4. Να μεταφράσετε στα Λατινικά τις παρακάτω προτάσεις (η δεύτερη με δύο τρόπους):**

α) Ο Δεντάτος εξουσιάζει τους πλουσίους για να μην διαφθείρουν το λαό.

.....

β) Ήρθαν οι πρεσβευτές για ν' αναγγείλουν την ειρήνη.

.....

γ) Ο Καίσαρας διέταξε τους στρατιώτες να προχωρήσουν, για να μπορούν πιο εύκολα να χρησιμοποιούν τα ξίφη.

.....

.....

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



### 1. Να σημειώσετε την ένδειξη X στο οικείο πλαίσιο (Σωστό ή Λάθος):

		Σ	Λ
α) <i>quo facilius... posset</i>	είναι δευτ. αναφορική πρόταση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) <i>se</i>	είναι άμεσο αντικ. στο “ <i>praebuit</i> ”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) <i>spectandum</i>	είναι κατηγ. προσδ. στο “ <i>se</i> ”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) <i>cenantem</i>	είναι τροπική μετοχή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) <i>auri</i>	είναι γενική του περιεχομένου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) <i>eo</i>	είναι αντικείμενο στο “ <i>uteretur</i> ”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ) <i>cum... attulissent</i>	είναι χρον. πρόταση (σύγχρονο).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η) <i>malle</i>	είναι τελ. απαρ. αντικ. στο “ <i>narrate</i> ”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ) <i>ministri</i>	είναι υποκείμενο στο “ <i>narrate</i> ”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ι) <i>locupletibus</i>	είναι αντικ. στο “ <i>imperare</i> ”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2. Στις παρακάτω προτάσεις να διαγράψετε το σκέλος που περιέχει λάθος:

α) <i>quo</i>	είναι αντωνυμία ή σύνδεσμος;
β) <i>facilius</i>	είναι επίθετο ή επίρρημα;
γ) <i>quodam</i>	είναι αρσενικού ή ουδετέρου γένους;
δ) <i>spectandum</i>	είναι γερούνδιο ή γερουνδιακό;
ε) <i>cenantem</i>	είναι μετοχή ή επίθετο;
στ) <i>pondus</i>	είναι ονομαστική ή αιτιατική;
ζ) <i>ineptae</i>	είναι ενικός ή πληθυντικός αριθμός;

**3. Να αντικαταστήσετε το σουπίνο με τελική πρόταση:**

- a) *Hostes eos viros mittunt istud scelus factum.*

.....

- β) Galli totam praedam in eum locum contulerunt eam divisum.

→ *Hypolimnetic benthos* → *Limanectes macrourus*

4. Να τοποθετήσετε τα παρακάτω ουσιαστικά στον πίνακα και να τα μεταφέρετε στον αντίθετο αριθμό (όπου είναι δυνατό): *pecunia, catillo, pondus, auri, legationis, divitias, ministri, frugalitate, legati.*

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



**1. Να συμπληρώσετε τα κενά, ώστε να χαρακτηρίζεται πλήρως η συντακτική λειτουργία των λέξεων ή των προτάσεων που δίνονται:**

- |                       |                                       |
|-----------------------|---------------------------------------|
| a) <i>frugalitate</i> | είναι ..... στο .....                 |
| β) <i>contemnere</i>  | είναι ..... απαρ., ως ..... στο ..... |
| γ) <i>die</i>         | είναι .....                           |
| δ) <i>assidentem</i>  | είναι ..... μτχ. από το .....         |
| ε) <i>eis</i>         | είναι ..... στο .....                 |
| στ) <i>eius</i>       | είναι γενική ..... από το .....       |
| ζ) <i>auri</i>        | είναι γενική ..... από το .....       |
| η) <i>risu</i>        | είναι .....                           |
| θ) <i>fieri</i>       | είναι ..... απαρ., ως ..... στο ..... |
| ι) <i>vinci</i>       | είναι ..... απαρ., ως ..... στο ..... |

**2. Να τοποθετήσετε τούς παρακάτω τύπους στον πίνακα και να συμπληρώσετε τον αντίστοιχο τύπο στους άλλους χρόνους της ίδιας φωνής:  
*contemnere, cenantem, mirati sunt, dicam, uteretur.***

Ενεστώτας					
Παρατατικός					
Μέλλοντας					
Παρακείμ.					
Υπερσυντ.					
Συντελ. μέλ.					

**3. Να αντικαταστήσετε το σουπίνο με το causa ή gratia και γενική:**

a) *Dominus servos misit agros cultum.*

.....  
b) *Senatus duo legiones mittet auxilium sociis latum.*

.....  
γ) *Exercitus in castra venit ea defensum.*

**4. Να συμπληρώσετε τις πτώσεις που λείπουν:**

ονομ. ενικού	δοτική ενικού	αιτιατική ενικού	αφαιρετ. ενικού	δοτική πληθ.	αιτιατική πληθ.
			<i>quodam</i>		
		<i>eum</i>			
<i>ille</i>					
		<i>se</i>			
		<i>ipsum</i>			
		<i>me</i>			

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



**1. Να συνδέσετε τους αριθμούς της στήλης Α' με τα γράμματα της στήλης Β'.  
Ένα στοιχείο της στήλης Β' περισσεύει.**

Α	Β
1) <i>ille</i>	α) αντικείμενο απαρεμφάτου
2) <i>me</i>	β) γενική κτητική
3) <i>ligneo</i>	γ) αφαιρετική του χρόνου
4) <i>spectandum</i>	δ) υποκείμενο ρήματος
5) <i>eo</i>	ε) αφαιρετική του οργάνου
6) <i>locupletibus</i>	στ) γενική του περιεχομένου
7) <i>eius</i>	ζ) επιθετικός προσδιορισμός
8) <i>die</i>	η) αντικείμενο ρήματος
9) <i>auri</i>	θ) υποκείμενο απαρεμφάτου
10) <i>risu</i>	ι) αφαιρετική του τρόπου
	ια) κατηγορηματικός προσδιορισμός

**2. Να συμπληρώσετε τα κενά με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος που δίδεται στην παρένθεση**

- α) Cleopatra in Asiam venit, ut Antonio ..... (occurro)
- β) Milites labores tulit, ut ad provinciae fines ..... (pervenio)
- γ) Milites classem parare iussit, ut ..... in Africam. (transeo)
- δ) Legatos mittunt, ut pacem ..... (peto)
- ε) Domi manere debes, ut patrem tuum ..... (accipio)

**3. Να αντικαταστήσετε το σουπίνο με το causa ή gratia και γενική:**

a) *Hostes eos viros mittunt istud scelus factum.*  
.....

β) *Galli totam praedam in eum locum contulerunt eam divisum.*  
.....

γ) *Has litteras tibi scripsi consulis mortem nuntiatum.*  
.....

**4. Να τοποθετήσετε τους παρακάτω τύπους στον πίνακα και να τον συμπληρώσετε με τους υπόλοιπους βαθμούς των παραθετικών:  
*maxima, facilis, magnum, inepta, locupletem.***

Θετικός	Συγκριτικός	Υπερθετικός

## Διαμορφώνοντας το Αειφόρο Σχολείο μέσα από το Αναθυτικό Πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

*Δρ Αραβέλλα Ζαχαρίου, Συντονίστρια Ομάδας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*

Το Αειφόρο Σχολείο θέτει στο επίκεντρο των προσανατολισμών και των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), θεωρώντας παράλληλα την αειφόρο ανάπτυξη ως την κεντρική αρχή που πρέπει να διέπει τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς επίσης και τις μακροπρόθεσμες αλλαγές που συντελούνται σε αυτό.

Συνιστά το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, αφού προσβλέπει στην κοινωνική μάθηση και θέτει την πολιτική και δημοκρατική συνιστώσα στο επίκεντρό του. Στόχος του αποτελεί ο γραμματισμός των μαθητών-αυριανών πολιτών, ο οποίος θα επελθεί μέσα από μια κοινωνική-κριτική εκπαίδευση, στην οποία οι μαθητές-πολίτες θα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο πλαίσιο μιας διαπεκτικής, συστημικής και ανεξάρτητης σκέψης. Στα πλαίσια μιας τέτοιας εκπαίδευσης τα κοινωνικά-περιβαλλοντικά ζητήματα θα αντιμετωπισθούν υπό το πρίσμα μιας νέας οπτικής, βασισμένης στην κριτική αποτίμηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών συνθηκών. Η κριτική αυτή διαμορφώνεται μέσα από την επεύθερη δράση των μαθητών στο άμεσο τοπικό κοινωνικό τους περιβάλλον (Kyburz-Graber, 1999).

Μια τέτοια εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης για τη διερεύνηση, εξέταση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού χαρακτήρα του θεσμού και θα αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα δυναμικά χαρακτηριστικά του. Αυτά συνοψίζονται στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, στη συμμετοχική δράση, στην οιλιστική εξέταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στην καθιέρωση δικτύων επικοινωνίας, στη λειτουργική αλληλεπίδραση σχολείου-κοινότητας.

Ουσιαστικά, το αειφόρο σχολείο έρχεται να προσ-

δώσει ένα νέο περιεχόμενο στην εκπαίδευση, που συνδέεται με τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας και που δεν αφορά απλά την υιοθέτηση των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης ως μιας καινοτομίας ή άλλης μιας νεωτεριστικής δραστηριότητας στα σχολεία, αλλά έρχεται να εμβαθύνει στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης, προσδιόντας της συνάμα ένα νέο πλαίσιο αναφοράς. Το πλαίσιο αυτό συνδέεται με το δικαίωμα των πολιτών να διαμορφώσουν, μέσα από φιλεπιθερες δημοκρατικές διαδικασίες μάθησης, τη δική τους συμπεριφορά, εξετάζοντας και αναλύοντας κριτικά τόσο τις υπάρχουσες, προτεινόμενες επιπλογές τους, όσο και τις νέες δυνατότητες που τους παρέχονται, ώστε μέσα από την προσωπική αναζήτηση να συμβάλουν, συλλογικά και προσωπικά, στην οικοδόμηση του νέου αειφόρου, κοινωνικά δίκαιου και με συνοχή κόσμου που η ΕΑΑ επιδιώκει να προωθήσει.

Στη βάση της πιο πάνω συλλογιστικής εντάσσεται και η προσπάθεια που έχει ξεκινήσει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για την ενσωμάτωση στα νέα Αναθυτικά Προγράμματα των θεμάτων του Περιβάλλοντος και της Αειφόρου Ανάπτυξης, με τη συγγραφή του Προγράμματος Σπουδών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Για την Κύπρο, η ανάπτυξη του συγκεκριμένου Προγράμματος συνδέεται με την εφαρμογή του Στρατηγικού Σχεδίου Δράσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και προσανατολίζεται στη συνολική αναθεώρηση του σχολείου προκειμένου να προωθηθούν ουσιαστικές αλλαγές που αφορούν και στα τρία βασικά επίπεδα πειτουργίας του: α) το παιδαγωγικό (μαθησιακή και διδακτική διαδικασία), β) κοινωνικό/οργανωσιακό (κουλτούρα, κοινωνικό κλίμα, εκπαιδευτική πολιτική), γ) το τεχνικό/οικονομικό (υποδομές, εξοπλισμός, διαχειριστικές πρακτικές) (Posch 1998, Φλογαΐτη & Δασκοπλιά 2004, Gough 2005, 2006,

Φλογαΐτη & Λιαράκου 2009).

Προς αυτή την κατεύθυνση το αναθυτικό πρόγραμμα για την ΠΕ/ΕΑΑ έχει να επιτελέσει κρίσιμο και θεμελιώδη ρόλο προς την ανάδειξη όλων εκείνων των αρχών, παιδαγωγικών διαδικασιών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων, περιεχομένων, οργανωσιακών και κοινωνικών δομών που είναι απαραίτητα για την προώθηση μιας «ολιστικής σχολικής προσέγγισης» ("Whole School Approaches") (Henderson &

Tilbury 2004, Jensen 2005) και το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης δηλαδή σε ένα δυναμικό σύστημα το οποίο μαθαίνει, αυτό\_οργανώνεται, απλικείται, με την κοινότητα, μετεξελίσσεται, μετασχηματίζεται και αναπτύσσεται (Posch 1999, Φλογαΐτη 2006).

Το νέο αναθυτικό πρόγραμμα αποτελεί σταθμό για την εξέπλιξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα καθότι σηματοδοτεί τη μετάβαση από το στάδιο της περιθωριακής και αποσπασματικής θεώρησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων στο σχολείο, κυρίως μέσα από την εφαρ-

μογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή άλλων μεμονωμένων δράσεων, στο στάδιο της θεώρησής τους σε ένα συνοπλικό και συλλογικό πλαίσιο, ως οργανικό τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και οράματος της κάθε σχολικής μονάδας του τόπου μας. Έχοντας ως βάση τις δώδεκα θεματικές ενότητες που περιέχονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (απορρίμματα, παραγωγή και κατανάλωση, ερημοποίηση, νερό, ενέργεια, πολιτισμός, μέσα μεταφοράς) το κάθε σχολείο καλείται να διαμορφώσει τη δική του περιβαλλοντική, εκπαιδευτική-αειφόρο πολιτική, έχοντας πάντα υπόψη το ειδικό τοπικό πλαίσιο αναφοράς, και εμπλέκοντας ουσιαστικά και ενεργά όλους τους συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασίας εντός και εκτός του σχολείου. Για το σκοπό αυτό το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ενιαίο, ευέλικτο και καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προσβλέποντας στην προώθηση μιας συνεχούς, συστηματικής και συνοπλικής πολιτικής που θα προωθείται απρόσκοπτα από το κάθε σχολείο.

### Βιβλιογραφία

- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes, Applied Environmental Education and Communication, 4, 339-351.
- Gough, A. (2006). Sustainable Schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: Meeting the challenge?, Southern African Journal of Environmental Education, 23, 48-63
- Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. Retrieved July 18, 2007, from <http://www.aries.mq.edu.au/project.htm>
- Jensen, B.B. (2005). Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment, conference report on Education for Sustainable Developmen. Denmark: Esbjerg.
- Kyburz-Graber, R. (1999). Environmental Education as Critical Education: How Teachers and Students handle the challenge. Cambridge Journal of Environmental Education, 29, 3, 415-432.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy, Cambridge Journal of Education, 29(3), 341-348.
- Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), 24 Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος (σσ. 281\_302). Αθήνα: Τυπωθήτω\_Γιώργος Δαρδανός.
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ ( 2009). Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη. Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΕΕΑ

*Επιμέλεια: Γιώργος Ορφανίδης, Φιλόλογος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

### ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΜΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

- Πρόγραμμα Πιλοτικών/ερευνητικών εφαρμογών σε σχέση με την Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία (Δημοτική Εκπαίδευση)

Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου 2009, ως συνέχεια του αντίστοιχου Προγράμματος στη Μέση Εκπαίδευση, και αφορούσε στη μελέτη πιλοτικών εφαρμογών ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία σε σχολεία της Κύπρου. Στο πλαίσιο αυτού του Προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν δέκα πιλοτικές εφαρμογές διδακτικών ενοτήτων, οι οποίες προέκυψαν μέσα από συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Κάθε εφαρμογή είχε συνολική διάρκεια 4-6 εβδομάδων διδασκαλίας (6 -10 διδακτικές περιόδοι). Την υλοποίηση των εφαρμογών παρακολούθησε ομάδα ερευνητών και η ανάλυση των δεδομένων από τις δέκα πιλοτικές εφαρμογές κατέδειξε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στον διδακτικό σχεδιασμό και στην πρακτική στην τάξη, καθώς και η συνεργασία εκπαιδευτικού και συμβούλου, έχει τη δυνατότητα να στηρίζει την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και να δημιουργήσει ένα νέο πλαίσιο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, συνεργατικής μάθησης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ομάδες μαθητών, μικτών ικανοτήτων, μπορούν να εμπλέκονται ενεργά σε διεργασίες διερευνητικής μάθησης.

- Πρόγραμμα στήριξης επιμορφωτών - πυρήνων για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία εντός της σχολικής μονάδας – Δημοτική Εκπαίδευση και Μέση Εκπαίδευση.

Η δράση αυτή αφορά στην παροχή στήριξης σε σχολική βάση σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε Προγράμματα Επιμόρφωσης (που αφορούν θέματα Εκπαιδευτικής Εφαρμογής ΤΠΕ) και επιθυμούν να αναλάβουν το ρόλο του πυρήνα για την εκπαιδευτική εφαρμογή των ΤΠΕ στη σχολική τους μονάδα. Το Πρόγραμμα στοχεύει στην αξιο-

ποίηση εκπαιδευτικών – επιμορφωτών που καταρτίστηκαν μέσα από διάφορα Προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για προώθηση στη σχολική τους μονάδα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ με στόχο την ενδυνάμωση των διαδικασιών μάθησης. Συμμετέχουν 50 εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική και 50 εκπαιδευτικοί από τη Μέση Εκπαίδευση που έχουν το ρόλο του επιμορφωτή-πυρήνα στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη δέσμευση να πραγματοποιήσουν σχέδιο δράσης με επιμορφωτικές δραστηριότητες για τα μέλη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας με θέμα την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Το πρόγραμμα αυτό είναι τριετές και ξεκίνησε κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009 για τη Μέση Εκπαίδευση και από τη σχολική χρονιά 2009 – 2010 για τη Δημοτική Εκπαίδευση.

- **Εκπαιδευτική ταινία «Θεόφιλος - Κκάσιαλος: Δύο λαϊκοί ζωγράφοι»**

Η ταινία αποτελεί την πρώτη συμπαραγωγή της εκπαιδευτικής τηλεόρασης του ΥΠΕΠΘ της Ελλάδας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του ΥΠΠ της Κύπρου. Η ταινία παρουσιάστηκε με ιδιαίτερη επιτυχία σε εκδήλωση που έγινε στο «Σπίτι της Κύπρου» στην Αθήνα, στις 14 Οκτωβρίου, στην παρουσία του Πρέσβη της Κύπρου στην Ελλάδα κ. Ιωσήφ Ιωσήφ, της Γενικής Διευθύντριας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου κ. Ολυμπίας Στυλιανού, του Μορφωτικού Συμβούλου κ. Κώστα Λυμπουρή, της δρος Ευγενίας Κεφαληναίου, Προέδρου του Γενικού Συμβουλίου Βιβλιοθηκών, Γενικών Αρχείων του Κράτους και Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, όπως επίσης και των συντελεστών της ταινίας. Παρουσιάστηκε επίσης, με μεγάλη επιτυχία, σε εκδήλωση στο Θέατρο Ριάλτο στη Λεμεσό στις 16 Οκτωβρίου 2009. Η ταινία έχει ήδη προβληθεί με επιτυχία στη Λευκωσία, στο 1ο διεθνές συνέδριο για το Θεόφιλο που έγινε στην Ιωάνκο Βόλου, στο φεστιβάλ Πάτρας και στο φεστιβάλ Ecofilms της Ρόδου καθώς και στο περιοδικό πρόγραμμα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης της ΕΤ1. Επίσης, έχει σταλεί σε όλα τα σχολεία για αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς και μαθητές στη διδακτική πράξη.

- **Έκδοση καταλόγου πλεκτρονικών εργαλείων για αξιοποίηση στη μαθησιακή διαδικασία**

Σκοπός του καταλόγου είναι ο/η κάθε εκπαιδευτικός να πληροφορηθεί και να εξοικειωθεί με πλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία, περιβάλλοντα και βοηθήματα που μπορεί να αξιοποιήσει για τις διδακτικές του ανάγκες, έχοντας παράλληλα και κάποιες εισηγήσεις αξιοποίησής τους, ώστε να επιλέγει τα καταλληλότερα για την επίτευξη των διδακτικών του στόχων. Μέσω του πλούσιου καταλόγου, που συμπληρώνει τα διαθέσιμα μέσω του ΥΠΠ πλογισμικά πακέτα, αναμένεται ο/η κάθε εκπαιδευτικός να έχει τις κατάλληλες επιλογές. Για το λόγο αυτό, οι εισηγήσεις αφορούν όχι μόνο εμπορικά αλλά και ανοικτά, δωρεάν εργαλεία στα οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν πρόσβαση.

Η πρώτη έκδοση του καταλόγου σε έντυπη και ψηφιακή μορφή αποτελείται από μια σειρά τριών βιβλιαρίων που το καθένα παρουσιάζει συγκεκριμένα μαθησιακά εργαλεία, ανάλογα με τον τρόπο πρόσβασης σε αυτά: Το πρώτο βιβλιάριο φιλοξενεί ανοικτά/δωρεάν πλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία και περιβάλλοντα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προμηθευτούν χωρίς οικονομικό κόστος από το διαδίκτυο. Το δεύτερο φιλοξενεί πλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία και περιβάλλοντα που αναπτύχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας και τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προμηθευτούν χωρίς οικονομικό κόστος από το διαδίκτυο και το Π.Ι. Το τρίτο φιλοξενεί εμπορικά πλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία και περιβάλλοντα, που για κάποια από αυτά το ΥΠΠ έχει εξασφαλίσει άδειες χρήσης για τα σχολεία και για κάποια το Π.Ι. έχει εξασφαλίσει περιορισμένο αριθμό άδειών χρήσης για επιμορφωτικούς σκοπούς.

Ο κατάλογος αυτός φιλοξενείται και στη διαδικτυακή πύλη του Π.Ι. <http://www.e-epimorfosi.ac.cy>, μέσω της οποίας ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες για τα πλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία, να δίνει δικές του εκπαιδευτικές εισηγήσεις και να εμπλουτίζει τη βάση αυτή με δικές του προτάσεις.

- **Ημερίδα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)**

Ο Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Π.Ι. διοργάνωσε ημερίδα με θέμα «Καλές πρακτικές ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία». Κατά τη διάρκεια της ημερίδας παρουσιάστηκαν από

εκπαιδευτικούς καλές πρακτικές ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, οι οποίες αναπτύχθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος πιλοτικών - ερευνητικών εφαρμογών. Παράλληλα παρουσιάστηκαν οι τρεις βραβευθείσες εφαρμογές του διαγωνισμού που προκρίυξε το Π.Ι. σε συνεργασία με τη Microsoft Κύπρου. Η ημερίδα διεξήχθη το Σάββατο 6 Φεβρουαρίου 2010 στη Λευκωσία.

- **1ος Διαγωνισμός Πρωτοπόρων Εκπαιδευτικών (1st Innovative Educators' Forum)**

Ο Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Π.Ι., σε συνεργασία με τη Microsoft Κύπρου, μέσα στα πλαίσια του προγράμματος Συνεργάτες στη Μάθηση (Partners in Learning), διοργάνωσε για πρώτη φορά στην Κύπρο Διαγωνισμό «Πρωτοπόρων Εκπαιδευτικών». Ο διαγωνισμός έχει σκοπό την επιβράβευση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Στο διαγωνισμό συμμετείχαν συνολικά 40 εκπαιδευτικοί με 33 εφαρμογές. Η αξιολόγηση των συμμετοχών έγινε από τριμελείς επιτροπές, ξεχωριστά για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Σε κάθε επιτροπή συμμετείχε ένας εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ένας εκπρόσωπος της εταιρείας Microsoft Κύπρου και ένας επιθεωρητής-εκπρόσωπος από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης του ΥΠΠ. Η αξιολόγηση έγινε με βάση κριτήρια που αναδεικνύουν την προσθετική αξία της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, με έμφαση σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις.

Οι 3 νικητές (ένας από κάθε βαθμίδα) είχαν τη δυνατότητα να διαγωνισθούν και να ανταπλάξουν εμπειρίες με εκπαιδευτικούς από όλη την Ευρώπη στον 7ο Ευρωπαϊκό διαγωνισμό Πρωτοπόρων Εκπαιδευτικών (7th European Innovative Educators Forum), στον οποίο η Κύπρος συμμετείχε για πρώτη φορά. Από το 2004 ο διαγωνισμός αυτός έχει καθιερωθεί ως μία ετήσια συνάντηση, όπου εξέχοντες εκπαιδευτικοί από όλη την Ευρώπη παρουσιάζουν τις μαθησιακές εφαρμογές που έχουν αναπτύξει, κάνοντας πρωτοποριακή χρήση της τεχνολογίας. Ο διαγωνισμός πραγματοποιήθηκε μεταξύ 23 – 25 Μαρτίου 2010 στο Βερολίνο και σε αυτόν μία από τις συμμετοχές της Κύπρου βραβεύθηκε και θα εκπροσωπήσει την Κύπρο στον Παγκόσμιο διαγωνισμό της Microsoft που θα διεξαχθεί στο Cape Town της Νοτίου Αφρικής, μεταξύ 26 και 29 Οκτωβρίου 2010.

- **Διοργάνωση Εργαστηρίου στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα «Η χρήση του Διαδικτύου**

### **ου: Ευκαιρίες και Προκλήσεις”**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης διοργάνωσε το εν πλόγω εργαστήριο από τις 3 μέχρι τις 5 Μαρτίου 2010, στο ξενοδοχείο Mediterranean στη Λεμεσό. Στο εργαστήριο συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί από την Κύπρο και 10 εκπαιδευτικοί από άλλες χώρες της Ευρώπης. Οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με υπικό σχετικό με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου και να αναπτύξουν σχετικές εισηγήσεις οι οποίες αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ([www.pi.ac.cy/InternetSafety](http://www.pi.ac.cy/InternetSafety))

- **Συμμετοχή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα InSafe (έργο CyberEthics)**

Ο Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Π.Ι. συνεχίζει να είναι ένας από τους εταίρους του Προγράμματος το οποίο αφορά στην ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Στα πλαίσια αυτά αναπτύχθηκε πληροφοριακό και εκπαιδευτικό υπικό, το οποίο φιλοξενείται στην ιστοσελίδα του Π.Ι. [www.pi.ac.cy/InternetSafety](http://www.pi.ac.cy/InternetSafety). Το υπικό αυτό παρουσιάστηκε σε ημερίδα που διοργανώθηκε από την ομάδα Cyberethics στις 9 Φεβρουαρίου 2010, διεθνή ημέρα ασφάλειας στο διαδίκτυο, στο ξενοδοχείο Hilton Park.

- **Μηχανογράφηση διαδικασιών για διάφορα Προγράμματα του ΥΠΠ**

Συνεχίστηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη περιβαλλόντων στα οποία γίνεται ηλεκτρονική υποβολή αιτήσεων συμμετοχής σε διάφορα προγράμματα του Π.Ι. και του ΥΠΠ, όπως και ηλεκτρονικές παραγγελίες βιβλίων.

- **Διαδικτυακή Πλατφόρμα Τηλεμάθησης**

Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από τον Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Π.Ι., με βάση το περιβάλλον Moodle, η διαδικτυακή αυτή πλατφόρμα για στήριξη ομάδων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα διάφορα Προγράμματα του Π.Ι., αξιοποιώντας εργαλεία μάθησης και επικοινωνίας ([www-elearn.pi.ac.cy](http://www-elearn.pi.ac.cy)).

### **ΣΥΝΕΔΡΙΑ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ, ΗΜΕΡΙΔΕΣ**

- **Εκπαιδευτικό συνέδριο στο πλαίσιο του Προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Απασχόληση και την Κοινωνική Αλληλεγγύη PROGRESS 2009**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), σε συνεργασία

με τις Διευθύνσεις Μέσος Γενικής και Μέσος Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης διοργάνωσε εκπαιδευτικό συνέδριο στο πλαίσιο του Προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Απασχόληση και την Κοινωνική Αλληλεγγύη PROGRESS “Creativity and Innovation against Discrimination. The role of the teachers and schools”. Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2010 στη Λευκωσία. Το Πρόγραμμα PROGRESS αφορούσε επιμέρους δράσεις ανάπτυξης στάσεων των μαθητών, μαθητριών, εκπαιδευτικών και γονέων κατά των διακρίσεων. Το συνέδριο αποτέλεσε μία από αυτές τις επιμέρους δράσεις και επιδίωξε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν στις σχολικές τάξεις και συνδέονται με θέματα ταυτότητας, ετερότητας, διακρίσεων και σχολικών επιδόσεων. Στόχος ήταν η συμμετοχή στη μάχη κατά των διακρίσεων σε μια διαφοροποιημένη και δυναμική κοινωνία, μέσα από τη συμμετοχή σχολείων, εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακών δασκάλων και μη κυβερνητικών οργανώσεων. Περιλάμβανε εισηγήσεις στην ολομέλεια από προσκεκλημένους εισηγητές/τριες από την Αγγλία, την Αυστρία, την Ελλάδα και την Κύπρο καθώς και βιωματικά εργαστήρια. Οι εισηγήσεις στην ολομέλεια επιδίωξαν να φέρουν ενώπιον των εκπαιδευτικών ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στο ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών επιλογών, προγραμμάτων και πολιτικών στη διαχείριση των διακρίσεων και του αποκλεισμού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού. Τα βιωματικά εργαστήρια μέσα από υπόδυση ρόλων, συζητήσεις και παιγνίδια ρόλων εστίασαν σε διαφορετικές πτυχές διακρίσεων. Τέλος, η προβολή των μαθητικών ταινιών που βραβεύτηκαν στο σχετικό διαγωνισμό του Προγράμματος έδωσε το έναυσμα για συζήτηση του τι μπορεί να γίνει εντός της σχολικής μονάδας και μέσω του ανοίγματός της στην περιβάλλουσα κοινωνία.

- **Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.**

Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε από τις 23 Σεπτεμβρίου έως τις 26 Σεπτεμβρίου 2009 και είχε ως βασικό στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που αναφύονται στις σχολικές τάξεις και συνδέονται με θέματα ταυτότητας και ετερότητας. Η δράση αυτή συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης και παρουσιάστηκε από ομάδα εισηγη-

τών/εμψυχωτών με επικεφαλής την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Περιλαμβανε σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες εναλλάσσονται με συναντήσεις και συζητήσεις στην ολομέλεια, παρουσιάσεις μικρών συνθετικών εργασιών, παρουσιάσεις εμπειριών εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά σχολεία και διάθεση διδακτικού υλικού.

- **Διοργάνωση Σεμιναρίου στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα: «Promoting Gender Equality in Schools: The role of school headteachers».**

Το Σεμινάριο διεξήχθη από τις 3 μέχρι και τις 5 Δεκεμβρίου στο ξενοδοχείο Κλεοπάτρα στη Λευκωσία με συμμετοχή Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων από την Κύπρο και το εξωτερικό. Σκοπός του Σεμιναρίου ήταν η ενδυνάμωση των Διευθυντών των σχολείων όσον αφορά στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων που αναφύονται στα σχολεία και σχετίζονται με θέματα διαχείρισης ζητημάτων ισότητας των δύο φύλων. Περιλαμβανε διαλέξεις/παρουσιάσεις από ειδικούς στο θέμα της κοινωνιολογίας του φύλου και της εκπαιδευτικής διοίκησης, διαλέξεις από εκπροσώπους του Υπουργείου Δικαιοσύνης, του γραφείου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Κύπρο και της Επιτρόπου Διοίκησης, βιωματικά εργαστήρια, καθώς και επίσκεψη στο Β' Δημοτικό Ιδανίου, το οποίο εφάρμοσε σχετικό σχέδιο δράσης. Το σεμινάριο έδωσε έμφαση στον καταρτισμό προκαταρκτικού σχεδίου δράσης από τους συμμετέχοντες για προώθηση στρατηγικών για ισότητα των δύο φύλων στη σχολική μονάδα τους. Συγκεκριμένα η κυρία Έφη Μπέκου, ανέδειξε τη σημασία των κοινωνικών στερεοτύπων και των προκαθορισμένων κοινωνικών ρόλων που υποσυνείδητα επηρεάζουν την άσκηση του ρόλου του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ο Δρ Ανδρέας Κυθραιώτης διαπραγματεύτηκε το ερώτημα κατά πόσο υπάρχει σοβαρό πρόβλημα ανισότητας των δύο φύλων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας: ως επίσημου οργανισμού, ως ανεπίσημου οργανισμού και στις μαθησιακές επιδόσεις. Ανέφερε, επίσης, ότι η κουπούρα του σχολείου με τα τρία της επίπεδα (άγραφες προσδοκίες, αξίες και σιωπηρές παραδοχές) χρήζει απλαγής. Η διαδικασία απλαγής της κουπούρας, σε ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας μέσω της εφαρμογής παρεμβατικού προγράμματος και

συγκεκριμένου σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση και αφοσίωση όλων στην ευόδωση των στόχων της ισότητας, κρίνεται ως αναγκαία.

Στη συνέχεια η Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου, διευθύνουσα του ΚΕΕΑ, παρουσίασε τα ερευνητικά πορίσματα από μια έρευνα για τη ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, η κα Μάρω Βαρναβίδου, Γενική Γραμματέας του Εθνικού Μηχανισμού για τα Δικαιώματα της Γυναικας, ανέθυσε το ρόλο του Εθνικού Σχεδίου Δράσης του Εθνικού Μηχανισμού για τα δικαιώματα της γυναικας, η κα Ελίζα Σαββίδου, προϊστάμενη της Αρχής Ισότητας στο Γραφείο Επιτρόπου Διοικήσεως, παρουσίασε το ρόλο της Επιτρόπου Διοικήσεως στην Κύπρο σε ό,τι αφορά στη διαχείριση παραπόνων σε σχέση με το κοινωνικό φύλο και η κα Μανουέλλα Μαυρουδή, εκπρόσωπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ανέπτυξε τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με θέματα κοινωνικού φύλου και της εκδήλωσης της βίας που σχετίζεται με τα θέματα αυτά. Στο σεμινάριο συμμετείχαν 21 Κύπριοι Διευθυντές σχολείων και 10 ξένοι.

- **Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικών με την ανίχνευση, διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στην Προδομική και Δημοτική Εκπαίδευση**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης και τον κ. Τιμόθεο Παπαδόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαίδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, διοργάνωσε την εν πλόγω παρεμβατική δράση με ειδικότερο σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών, γήωσσικών προβλημάτων και προβλημάτων προσοχής ειδικότερα και της σχολικής αποτυχίας γενικότερα, μέσα από τη μελέτη των πιο κάτω θεματικών περιοχών: Τυπική Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη, Αναγνωστικές Δυσκολίες και Ειδικές Γλωσσικές Διαταραχές, Προβλήματα Προσοχής και Υπερκινητικότητας, Συννοσηρότητα Περιπτώσεων και Παρεμβατικές Προτάσεις. Η συμμετοχή στα σεμινάρια έγινε σε επίπεδο εκπροσώπησης της σχολικής μονάδας (Δημοτικού Σχολείου και γειτονικού Νηπιαγωγείου) και συγκεκριμένα με τη συμμετοχή μιας νηπιαγωγού, ενός/μιας εκπαιδευτικού Α' τάξης, του/της εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης του σχολείου και, όπου ήταν δυνατόν, του εκπαιδευτικού ψυχολόγου του σχολείου. Η επιμόρφωση προσφέρθηκε σε αριθμό σχολείων παγκύπρια σε δύο ομάδες (Λευκωσίας και Λεμεσού), σε πρωινό εργάσιμο χρόνο και διήρκεσε από τα μέσα Νοεμβρίου 2009 μέχρι τα μέσα Δεκεμβρίου 2009.

- **Συνέδριο με θέμα «Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο».**

Το Συνέδριο διεξήχθη στη Λευκωσία στις 6 και 7 Νοεμβρίου 2009 και συνδιοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (KEEA) και το Επιστημονικό Συμβούλιο. Κύριοι ομιλητές ήταν οι Καθηγητές του Πανεπιστημίου Κύπρου Μάιρη Κουτσεπίνη, Τιμόθεος Παπαδόπουλος και Αθανάσιος Γαγάτσης και ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Γιώργος Μαυρογιώργος. Στο συνέδριο έγιναν παρουσιάσεις ερευνητικών εργασιών πλειτουργών του Π.Ι., και του KEEA, οι οποίες αφορούσαν θέματα Αθλητισμού, Αξιολόγησης και Μαθηματικών. Το συνέδριο παρακολούθησαν 225 Εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική, Μέση και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.

- **Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ειρηνική Συμβίωση: ο ρόλος του σχολείου»**

Το συνέδριο είχε ως βασικό στόχο να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων που αναφύονται στις σχολικές τάξεις, καθώς, επίσης, και να τους ενισχύσει στην προσπάθειά τους για υλοποίηση του στόχου της χρονιάς για προώθηση της συνεργασίας και της ειρηνικής συμβίωσης. Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2009 στη Λάρνακα και περιλάμβανε διαλέξεις ομιλητών από την Κύπρο, την Ελλάδα, το Ισραήλ και τη Βόρειο Ιρλανδία, καθώς και βιωματικά εργαστήρια. Στο Συνέδριο συμμετείχαν 163 εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική, τη Μέση Γενική και τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.

- **Παγκύπρια Συνέδρια Ιστορίας και Γεωγραφίας**  
Γενικός σκοπός των Συνεδρίων Ιστορίας και Γεωγραφίας (Από τη Θεωρία στην πράξη), τα οποία διοργάνωσαν η Ενδοτμηματική Επιτροπή Κοινωνικών Θεμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ήταν η επιμόρφωση όσων σχετίζονται άμεσα με τα μαθήματα της Γεωγραφίας και Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, γύρω από τα ευρήματα της σύγχρονης έρευνας, τις απλαγές και ανακατατάξεις των σχολικών θεσμών (όπως είναι ο εκσυγχρονισμός των Αναθυτικών Προγραμμάτων, η συγγραφή- σε μελλοντικό στάδιοντέων εγχειριδίων και η ανανέωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής πράξης). Η συμμετοχή στα Συνέδρια έγινε σε επίπεδο εκπροσώπησης της σχολικής μονάδας, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών με αποδεδειγμένο ενδιαφέρον ή και εμπειρία στη διδασκαλία του κάθε μαθήματος. Η επιμόρφωση προσφέρθηκε σε τρεις φάσεις: Φάση Α':

**Επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο,** σε πρωινό εργάσιμο χρόνο (19 Ιανουαρίου 2010 - 17 Φεβρουαρίου 2010), σε 12 ομάδες (Ιστορία: 6 ομάδες, Γεωγραφία: 6 ομάδες), σε Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα, Πάφο και Αμμόχωστο). Εισηγητές στα Συνέδρια Γεωγραφίας ήταν οι εκπαιδευτικοί Δρ. Κωνσταντίνος Θεοφιλίδης και Γιώργος Κάρουλης και στα Συνέδρια Ιστορίας η Λειτουργός του Π.Ι., Δρ. Χαρά Μακρυγιάννη. **Φάση Β': Δράση-παρέμβαση στη σχολική μονάδα** (μέσα Φεβρουαρίου 2010 - μέσα Απριλίου 2010). Οι εκπαιδευτικοί πλειούργησαν ως πολλαπλασιαστές και μοιράστηκαν με το διευθυντικό και διδακτικό προσωπικό της σχολικής τους μονάδας την εμπειρία που αποκόμισαν καθώς και το έντυπο υλικό που χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεδρίων. Οργανώθηκαν δράσεις μέσα στη σχολική μονάδα, τις οποίες στήριξαν οι Επιθεωρητές, τα Μέλη της Επιτροπής Κοινωνικών Θεμάτων και η Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. **Φάση Γ': Επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο** (Απρίλιος 2010). Η επιμόρφωση (βιωματικά εργαστήρια) προσφέρθηκε σε 8 ομάδες (Ιστορία: 4 ομάδες, Γεωγραφία: 4 ομάδες) σε Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα.

- **Διοργάνωση Συνεδρίου με θέμα «Η Διδασκαλία των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση»**

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στη Λευκωσία στις 16 Μαρτίου 2010 και απευθυνόταν σε καθηγητές Μαθηματικών Μέσης Εκπαίδευσης. Περιλάμβανε εισηγήσεις Πανεπιστημιακών από Γαλλία, Ελλάδα και Κύπρο για θέματα που αφορούν στη διδασκαλία των Μαθηματικών με τη χρήση εξειδικευμένων λογισμικών. Επιπλέον, το συνέδριο περιλάμβανε βιωματικά εργαστήρια, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες σχετικές με τα πιο πάνω θέματα και να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τρόπους εφαρμογής των λογισμικών αυτών που ήδη υπάρχουν στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. Το Συνέδριο παρακολούθησαν 100 εκπαιδευτικοί.

- **Ημερίδα με θέμα «Ευαισθητοποίηση για την προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και Ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα»**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Καθ. Χρυσή Χατζηχρίστου), διοργανώνει παρεμβατικά προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολείο. Κατά την σχολική χρονιά 2009 - 2010 προσφέρθηκε σεμινάριο με θέμα «Ευαισθη-

τοποίσηση για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα» για εκπαιδευτικούς Μέσος Εκπαίδευσης. Η ημερίδα είχε ως στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις σχέσεις ενηλίκων και εφήβων και το συναισθηματικό κλίμα στο χώρο του σχολείου, που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη θεμελίωση και διατήρηση μιας επαρκούς και αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στις 20 Απριλίου 2010 και απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε Γυμνάσια και σε αυτό συμμετείχαν 67 εκπαιδευτικοί. Περιλάμβανε διαλέξεις στην ολομέλεια από την ομάδα της κας Χατζηχρίστου και βιωματικά εργαστήρια, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε βιωματικές ασκήσεις σε θέματα Επικοινωνίας και Συναισθηματικής Έκφρασης.

- **Διοργάνωση ημερίδων με θέμα «Διατροφή εφήβων, με έμφαση στη διατροφή των αθλητών»**

Οι πιο πάνω ημερίδες διοργανώθηκαν σε συνεργασία με τη Μέση Γενική Εκπαίδευση και σε αυτές συμμετείχαν οι μαθητές και οι καθηγητές των Αθλητικών Σχολείων, καθώς και ένας καθηγητής Φυσικής Αγωγής ή Οικιακής Οικονομίας από κάθε Σχολείο της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Οι ημερίδες πραγματοποιήθηκαν στη Λεμεσό, στις 22 Απριλίου 2010, στο Λύκειο Πολεμιδών και στη Λευκωσία, στις 23 Απριλίου 2010, στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Εισηγητές στις ημερίδες ήταν ο καθηγητής του Π.Ι. Μιχάλης Τορναρίτης, με θέμα «Φυσική δραστηριότητα και διατροφικές συνήθειες παιδιών και εφήβων στην Κύπρο», η αθλητική διαιτολόγος στο Αθλητικό Σχολείο Λευκωσίας, Χριστίανα Φιλίππου, με θέμα «Ανάγκες σε θρεπτικά συστατικά στους αθλητές» και ο ιατρός διατροφολόγος ερευνητής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Χρίστος Χατζής, με θέμα «Διατροφή Αθλητών».

- **ΙΕ' Συμπόσιο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας με θέμα: «Η Ποίηση στην Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία»**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Τμήμα Κλασικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Μέσος Εκπαίδευσης, το Τμήμα Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, το Σύνδεσμο Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων (ΣΕΚΦ - ΟΕΛΜΕΚ) και το Σύνδεσμο Ελλήνων Φιλολόγων

Κύπρου «Στασίνος», διοργάνωσαν το ΙΕ' Συμπόσιο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας σε δύο δράσεις: Η πρώτη δράση πραγματοποιήθηκε στη Λευκωσία, στις 7 και 8 Μαΐου 2010 στα Κεντρικά Γραφεία της Τράπεζας Κύπρου, Αγία Παρασκευή και η δεύτερη δράση στην Πάφο, στις 9 Μαΐου 2010, στην αίθουσα εκδηλώσεων του Λυκείου Εθνάρχη Μακαρίου Γ'. Το Συμπόσιο περιλάμβανε ομιλίες από ακαδημαϊκούς, εισηγήσεις μεταπτυχιακών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και εισηγήσεις εκπαιδευτικών Μέσους Εκπαίδευσης για τρόπους αξιοποίησης της Αρχαίας Κυπριακής Ποίησης κατά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης. Οι δράσεις αυτές δύνανται να συγχρηματοδοτηθούν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

- **Διοργάνωση Ημερίδας «Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Φυσικής στη Μέση Εκπαίδευση»**

Η ημερίδα διεξήχθη την Παρασκευή 18 Ιουνίου 2010, στη Λευκωσία. Σε αυτήν παρουσιάστηκαν εισηγήσεις από Πανεπιστημιακούς και άλλους ειδικούς σε θέματα που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία της Φυσικής. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν, επίσης, και σε βιωματικά εργαστήρια, όπου είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά σε σχετικές δραστηριότητες. Την ημερίδα παρακολούθησαν 156 καθηγητές Φυσικής Μέσους Γενικής και Μέσους Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η δράση αυτή δύναται να συγχρηματοδοτηθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

- **Διοργάνωση μονοήμερου βιωματικού εργαστηρίου για αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο μάθημα της Χημείας**

Το Π.Ι. πραγματοποίησε τη δράση αυτή στη Λευκωσία, στις 21 και 22 Ιουνίου 2010 και στη Λεμεσό, στις 24 και 25 Ιουνίου 2010. Εισηγητής στα εργαστήρια ήταν ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Cardiff, κ. Peter Hollamby. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες σχετικές με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Χημεία και να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τους τρόπους εφαρμογής πλογισμικών που υπάρχουν στα σχολεία Μέσους Εκπαίδευσης, όπως και να εξοικειωθούν με νέα εξειδικευμένα πλογισμικά. Στα βιωματικά εργαστήρια συμμετείχαν συνολικά 80 καθηγητές Χημείας, που υπηρετούν σε σχολεία Μέσους Γενικής και Μέσους Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

## ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

- **Πιλοτικό Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης**

Το Πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (ημερ. 29 Ιουνίου 2008) σε δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό απλόγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, το 2009-2010 εφαρμόστηκε σε 31 σχολεία, με αποδέκτες 689 απλόγλωσσους μαθητές και για τις ανάγκες του διορίστηκαν 23 φίλοπόλοι. Η αρμόδια Επιτροπή του ΥΠΠ έχει υιοθετήσει πρότυπο ενσωμάτωσης των απλόγλωσσων μαθητών σε κανονικές τάξεις, ανάλογα με το ακαδημαϊκό /γνωστικό τους επίπεδο.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει αναπλάψει έναν ενεργό και πολλαπλό ρόλο, όσον αφορά στη στήριξη του Προγράμματος. Συγκεκριμένα, έχει αναπλάψει το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφόρων δράσεων, εκ των οποίων οι περισσότερες συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης. Συνοπτικά, οι δράσεις αυτές επικεντρώνονται στα ακόλουθα:

- i. Ετοιμασία και έκδοση οδηγού υποδοχής στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ο

οποίος εκδόθηκε σε 9 γλώσσες, στην Ελληνική, Αγγλική, Τουρκική, Ρωσική, Βουλγαρική, Ρουμανική, Γεωργιανή, Ουκρανική και Αραβική. Περιλαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες, και γενικότερη ενημέρωση για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και τη πειτουργία του. Σκοπός της έκδοσης είναι η υλοποίηση των στόχων που καθορίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε σχέση με την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στη σχολική μονάδα και την κυπριακή κοινωνία ευρύτερα, σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο οδηγός κυκλοφόρησε και σε ευσύνοπτη έκδοση στην Ουκρανική, Τουρκική, Αραβική, Γεωργιανή και Ρωσική γλώσσα.

- ii. Ετοιμασία και έκδοση ενημερωτικού βιβλιαρίου-οδηγού των εκπαιδευτικών σχετικά με το Πρόγραμμα, και παράλληλα ανάρτηση του στον ιστοχώρο του ΠΙ.

- iii. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα κατά το έτος 2009-2010, έχει διοργανώσει και υλοποίησει τις ακόλουθες δράσεις: Οργάνωση και διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων

με τους 23 φίλοπόλογους που ανέπλαβαν διδακτικά καθήκοντα στα πλαίσια του Πιλοτικού Προγράμματος. Η πρώτη συνάντηση διεξήχθη στις 16 Οκτωβρίου 2009 και είχε ενημερωτικό χαρακτήρα. Παρουσιάστηκαν τα εισαγωγικά στοιχεία για τη φιλοσοφία και τους στόχους του Προγράμματος, οριοθετήθηκαν βασικές έννοιες γύρω από την ετερότητα και παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές όπως και υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας (διδακτικά εγχειρίδια, ιστοσελίδες εκπαιδευτικά πλογισμικά). Η δεύτερη συνάντηση διεξήχθη στις 26 Οκτωβρίου 2009 και είχε εργαστηριακό χαρακτήρα. Έγινε σχεδιασμός/σχολιασμός διδακτικών προτάσεων, μελέτη/σχολιασμός σεναρίων διδασκαλίας και παρουσίαση/συζήτηση αρχών της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών πλογισμικών και ιστοσελίδων. Στις 6 Νοεμβρίου 2009 έγινε μία συνάντηση ενημερωτικού, κυρίως, χαρακτήρα με τους Βοηθούς Διευθυντές, που είχαν ορισθεί υπεύθυνοι για τη πειτουργία του Προγράμματος στα 31 σχολεία που εμπλέκονταν σε αυτό. Η συνάντηση περιλάμβανε ενημέρωση για το πλαίσιο πειτουργίας του Προγράμματος, συζήτηση για το ρόλο του υπεύθυνου Β.Δ. στην ομαλή πειτουργία του Προγράμματος μέσα από μια ολιστική προσέγγιση.

- iv. Στις 10 Ιουνίου 2010 διεξήχθη ημερίδα για Καθηγητές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής με θέμα «Ο ρόλος του Σύμβουλου Καθηγητή στην ομαλή ένταξη, προσαρμογή και επαγγελματική αγωγή των απλόγλωσσων μαθητών». Στα πλαίσια της ημερίδας συζητήθηκαν επιμέρους πτυχές του θέματος που αφορούν το νομικό, το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο για παιδιά με μεταναστευτική προέλευση. Επίσης, τονίστηκε ο ρόλος των πολυεπίπεδων παρεμβάσεων που κρίνονται απαραίτητες για την αποδοχή της ετερότητας και την κοινωνική ενσωμάτωση των απλόγλωσσων μαθητών. Σε αυτήν συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί.
- v. Ποικιλόμορφη στήριξη στους 23 φίλοπόλογους που υπηρετούσαν στις 31 σχολικές μονάδες, όπου εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα: Στήριξη με φυσική παρουσία σε

σχολική βάση (διάγνωση αναγκών των εκπαιδευτικών, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για σχεδιασμό μαθημάτων, παρακολούθηση από τους πειτουργούς του Π.Ι. μαθημάτων σε απλόγηωσους μαθητές και παροχή ανατροφοδότησης, οργάνωση συνδιδασκαλίας με τους εκπαιδευτικούς και ανάπτυψη από πειτουργούς του Π.Ι. δειγματικών διδασκαλιών σε τμήματα απλόγηωσσων μαθητών). Επίσης, ο Τομέας Επιμόρφωσης σε συνεργασία με τον Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Π.Ι., προχώρησε στην οπτικογράφηση μαθημάτων σε απλόγηωσους μαθητές, που έγιναν από 3 φιλοπόδους - με τη συνεργασία πειτουργών του Π.Ι. - σε 3 Γυμνάσια που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα.

- Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής/Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**

Γενικός σκοπός του Προγράμματος είναι η ομαλή ένταξη των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών στο επάγγελμα μέσα από την παροχή στήριξης σε σχέση με τις προσωπικές, συναισθηματικές, επαγγελματικές και πρακτικές τους ανάγκες και η ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού σε σχέση με τη διδακτική τους πρακτική. Το Πρόγραμμα περιλαμβανε επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο (Φάση Α' και Φάση Γ'), καθώς και στήριξη των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα από Μέντορες (Φάση Β') και είχε διάρκεια από τον Οκτώβριο του 2009 μέχρι και το Μάιο του 2010. Στη Μέση Εκπαίδευση το Πρόγραμμα προσφέρθηκε στη Λευκωσία και στη Λεμεσό για νεοεισερχόμενους και στη Λευκωσία, Λεμεσό και Λάρνακα για τους μέντορες. Στη Δημοτική Εκπαίδευση το Πρόγραμμα προσφέρθηκε στη Λευκωσία και στη Λεμεσό για νεοεισερχόμενους και στη Λευκωσία, Λεμεσό και Λάρνακα για τους μέντορες. Στο Πρόγραμμα συμμετείχαν 73 Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί και 65 Μέντορες.

- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Διευθυντικών Στελεχών, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών σε 15 Υποχρεωτικά Ενιαία Ολοήμερα Σχολεία (ΕΟΣ)**

Το Πρόγραμμα στόχευε στην ενίσχυση του θεσμού του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου (ΕΟΣ) με τη στήριξη των διευθυντικών στελεχών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών που εργά-

ζονται με αγορά υπηρεσιών. Απευθυνόταν σε τρεις πληθυσμούς: στους Διευθυντές, Διευθύνοντες (2 ομάδες), στους Εκπαιδευτικούς (6 ομάδες) και στους Εκπαιδευτές (2 ομάδες), που εργάζονται στα Ενιαία Ολοήμερα Σχολεία.

**Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για τη σχολική χρονιά 2009-2010 αποτελείτο από τρεις χρονικές Φάσεις:** Φάση Α': 2 συναντήσεις για κάθε ομάδα πληθυσμού από αρχές Οκτωβρίου 2009 μέχρι και μέσα Νοεμβρίου 2009, για επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο, σε Λευκωσία και Λεμεσό. Η επιμόρφωση εστιάστηκε στους άξονες Ανάπτυξη Σχεδίου Δράσης-Παρεμβατικού Προγράμματος στη Σχολική Μονάδα, Φιλοσοφία του Θεσμού, Διοίκηση ΕΟΣ, Σύγχρονες Μέθοδοι Διδασκαλίας και Αποτελεσματικής Μάθησης, Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Όροι Εργασίας Προσωπικού με Μίσθωση Υπηρεσιών και Βασικές Έννοιες στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία.

Η Φάση Β' (τέλη Νοεμβρίου 2009 – τέλη Μαρτίου 2010) του Προγράμματος περιλάμβανε εργασία στη σχολική μονάδα με ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων. Κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ενθαρρύνονταν οι αμοιβαίες επισκέψεις στις τάξεις, η καταγραφή προβλημάτων, η ανάπτυψη πρωτοβουλιών για διοργάνωση και πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων, σεμιναρίων και διαπέζεων στο σχολείο. Παράλληλα, ενθαρρύνονταν η συνεργασία μεταξύ των ΕΟΣ για την ανάπτυξη περιφερειακών δικτύων στήριξης.

Φάση Γ': τέλη Μαρτίου 2010, επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο υπό μορφή ημερίδας Επιμόρφωσης και Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών. Εκπρόσωποι του κάθε ΕΟΣ παρουσίασαν το Παρεμβατικό Πρόγραμμα και τις δράσεις που ανέπτυξαν στη Φάση Β', σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου. Το Πρόγραμμα ενίσχυε η Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η στήριξη που παρείχαν στις σχολικές μονάδες οι Συντονιστριες του Προγράμματος σε συνεργασία με το Σύμβουλο για τα ΕΟΣ του ΥΠΠ.

- «Το Μονοπάτι της καρδιάς». «Το Μονοπάτι της καρδιάς: Πώς μπορούν οι γονείς να το ακολουθήσουν»**

«Το Μονοπάτι της Καρδιάς» είναι μια προσέγγιση συναισθηματικής αγωγής που ανέπτυξε η Δρ Μαρία Ηρακλέους που στοχεύει στην αγωγή των συναισθημάτων των παιδιών ηλικίας 3 μέχρι και 8 χρόνων. Συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα έχει τέσσερις βασικούς άξονες: Ενθαρρύνει τα παιδιά να

ονομάζουν, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα που βιώνουν τα ίδια και οι άλλοι. Βοηθά τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, βοηθά τα παιδιά να ελέγχουν τα «αρνητικά» συναισθήματά τους, βρίσκοντας κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αντιμετώπισης. Καθλιεργεί την ενσυναίσθηση (το παιδί να κατανοεί, να συμπάσχει και να ανακουφίζει άλλα παιδιά και ενήλικες).

Το Πρόγραμμα «Το Μονοπάτι της Καρδιάς» περιλάμβανε επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο καθώς και δραστηριότητες στις σχολικές μονάδες. Συμμετείχαν νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια και κοινωνικά νηπιαγωγεία της Κύπρου. Όσον αφορά στην κεντρική επιμόρφωση, πειτούργησαν τρεις ομάδες (Λευκωσία, Λάρνακα και Πάφος). Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν σε τέσσερα βιωματικά εργαστήρια και εφάρμοσαν το Πρόγραμμα σε όλα τα παιδιά της τάξης τους. Ειδικότερα, κάθε νηπιαγωγός επέλεξε 2 παιδιά στα οποία μετεπέθηκε επισταμένως (ποιοτικά και ποσοτικά) η επίδραση του Προγράμματος. Το Πρόγραμμα ολοκληρώθηκε στις 2 Ιουνίου 2010.

Η επέκταση της προσέγγισης ονομάστηκε «Το Μονοπάτι της Καρδιάς: πώς μπορούν οι γονείς να το ακολουθήσουν» και δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των γονιών σχετικά με τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών. Συμμετείχαν νηπιαγωγοί που παρακολούθησαν και συμπλήρωσαν επιτυχώς το Πρόγραμμα που προσφέρθηκε κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Το Πρόγραμμα περιλάμβανε επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο καθώς και δραστηριότητες στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κεντρική επιμόρφωση πειτούργησαν τρεις ομάδες (Λευκωσία, Αμμόχωστος και Λεμεσός). Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, δόθηκε έμφαση στη θεωρητική κατάρτιση των νηπιαγωγών για τη σημασία της οικογένειας στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, οι νηπιαγωγοί εκπαιδεύτηκαν στην οργάνωση και υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων, με στόχο να οργανώσουν οι ίδιες βιωματικά εργαστήρια με γονείς και παιδιά ταυτόχρονα. Το Πρόγραμμα ολοκληρώθηκε στις 20 Μαΐου 2010.

- **Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Ειδικών Εκπαιδευτικών**

Το Πρόγραμμα αφορά Ειδικούς Εκπαιδευτικούς (ειδικότητες Κωφών, Τυφλών, Ειδικών Μαθησιακών και Νοητικών Λειτουργικών και Προσαρμοστικών Δυσκολιών, Λογοθεραπείας). Σκοπός του

είναι η σφαιρική και έγκυρη ενημέρωση, όπως και η επικαιροποίηση των γνώσεων των Ειδικών Εκπαιδευτικών σε βασικά θέματα που αφορούν στην Ειδική Εκπαίδευση όπως νομοθεσία, φιλοσοφία, παιδαγωγική και νέες τεχνολογίες, στα πλαίσια της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα διεξήχθη σε δύο φάσεις : η Φάση Α' (Σεπτέμβριος – μέσα Οκτωβρίου 2009) ήταν κοινή για όλες τις ειδικότητες και αφορούσε στο θεωρητικό μέρος, με στόχο την παροχή γενικών γνώσεων και πληροφοριών από ειδικούς με πείρα στην Ειδική Εκπαίδευση στην Κύπρο. Η Φάση Β' (Οκτώβριος – Μέσα Δεκεμβρίου 2009) προσφέρθηκε σε τρεις ομάδες ανά ειδικότητα (Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί, Ψυχολόγοι και Ειδικοί Δάσκαλοι και Λογοθεραπευτές) και αφορούσε στο συνδυασμό γνώσεων και πρακτικών προτάσεων και εφαρμογών ανά ειδικότητα. Δόθηκε έμφαση στην εφαρμογή σύγχρονων ψυχολογικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών μεθόδων, στην αξιοποίηση της υποστηρικτικής τεχνολογίας σε συνδυασμό με πρακτικές εφαρμογές διδακτικής της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Το Πρόγραμμα προσφέρθηκε στη Λευκωσία, στη Λεμεσό και στη Λάρνακα, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ειδικότητας. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 25 τρίωρων συναντήσεων. Η δεύτερη σειρά του Προγράμματος προσφέρθηκε κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Ιουνίου 2010, σε Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα και Πάφο. Με την ολοκλήρωση των δύο αυτών Προγραμμάτων έχουν επιμορφωθεί περίπου 500 εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης.

### **ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΚΕΕΑ) του ΥΠΠ**

Το ΚΕΕΑ, στα πλαίσια των εργασιών του, προχώρησε στην ολοκλήρωση αρκετών ερευνητικών προγραμμάτων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία της εκπόνησης των ερευνητικών – αξιολογικών προγραμμάτων τηρείται αυστηρά η δεοντολογία της έρευνας, σε πλήρη συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα για προστασία των προσωπικών δεδομένων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και πειτουργών του ΥΠΠ. Επίσης, η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται κάθε φορά, ποικίλης, αφού εξαρτάται από τη φύση του θέματος και κυρίως από το σκοπό της ίδιας της έρευνας.

**Τοπικά ερευνητικά προγράμματα με βάση τις ανάγκες του ΥΠΠ**

Στα πιο πάνω πλαίσια, έγιναν αρκετές έρευνες –

αξιολογήσεις σε τοπικό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής προγράμματα τα οποία έχουν ολοκληρωθεί εντός του προγούμενου εξαμήνου:

- Προγράμματα διάγνωσης προβλημάτων Αλφαβητισμού σε μαθητές της Στ' Δημοτικού (εκπόνηση δοκιμών, παγκύπρια χορήγηση – διαχρονική έρευνα)
- Αξιολόγηση προγράμματος Αλφαβητισμού (Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας) στο Γυμνάσιο (διαχρονική έρευνα)
- Εκπόνηση δοκιμών ελληνομάθειας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο
- Αξιολόγηση της ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλόγλωσσους και αναλφάβητους μαθητές στη Δημοτική Εκπαίδευση
- Αξιολόγηση προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής
- Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού της εργαστηριοποίησης στη Μέση Εκπαίδευση
- Αξιολόγηση επιμορφωτικών κέντρων (Φάση Α')
- Αξιολόγηση ταχύρρυθμου προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής στη Μέση Εκπαίδευση

#### **Υλοποίηση ερευνών της Ευρωπαϊκής Ένωσης**

Η Κύπρος, ως χώρα- μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) καθείται, μέσω του ΥΠΠ, να συμμετέχει σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργία δεικτών ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ενδεικτικά αναφέρονται το Πρόγραμμα 'Learning to Learn' και το Πρόγραμμα PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις το KEEA εξασφαλίζει συγχρηματοδότηση για τα ερευνητικά αυτά προγράμματα, μετά από υποβολή σχετικής πρότασης στην Ε.Ε.

#### **Δημιουργία τράπεζας δεδομένων για σημαντικά θέματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα**

Η τράπεζα δεδομένων για τη σχολική εκπαίδευση απουσίαζε από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να απουσιάζει και η τεκμηρίωση από αρκετές αποφάσεις, ή η σωστή πληροφόρηση, είτε της Ε.Ε. είτε άλλων οργάνων και φορέων στην Κύπρο ή το εξωτερικό, για την πραγματική κατάσταση στην εκπαίδευσή μας. Μέσα από τα ερευνητικά προγράμματα του KEEA, οργανώνονται οι πρώτες μεγάλες τράπεζες δεδο-

μένων για 'ευαίσθητα' θέματα όπως «Αλφαβητισμός», «Αλλόγλωσσοι Μαθητές» κ.ά. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσω της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, εντύπων, της τήρησης ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας με τα σχολεία παγκύπρια, έδωσε την ευκαιρία για γρήγορη, άμεση και αποτελεσματική εργασία στην κατεύθυνση της δημιουργίας τράπεζας δεδομένων, ενός τομέα ο οποίος χρήζει συνεχούς αναβάθμισης και επέκτασης.

#### **Αξιολόγηση προτάσεων για διεξαγωγή ερευνών στα δημόσια σχολεία**

Για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δημιουργήθηκε από το KEEA μηχανισμός καταγραφής της ερευνητικής δραστηριότητας στα δημόσια σχολεία. Οποιαδήποτε ερευνητική προσπάθεια γίνεται στα σχολεία θα πρέπει να τύχει της αξιολόγησης του KEEA και της τελικής έγκρισης των διευθύνσεων του ΥΠΠ, προς αποφυγή της εκμετάλλευσης μαθητών και εκπαιδευτικών, ή της λανθασμένης χρήσης της ίδιας της έρευνας. Κατά τη φετινή χρονιά, το KEEA εξέτασε δεκάδες αιτήματα, από τα οποία το 25% περίπου απορρίφθηκαν ως ακατάλληλα, ενώ αρκετά από αυτά υποβάλλθηκαν ξανά υιοθετώντας πλήρως τις εισηγήσεις του KEEA. Μέσω της ηλεκτρονικής αίτησης που υποβάλλουν οι ερευνητές στο KEEA, δίνεται η δυνατότητα στο ΥΠΠ να καταγράφει την ερευνητική δραστηριότητα στα σχολεία, απλά και να αξιοποιεί τις έρευνες που διεξάγονται, με την έγκριση των ερευνητών. Για χρόνια διεξάγονταν αποσπασματικά αρκετές μικρής κλίμακας έρευνες, οι οποίες ήταν κατακερματισμένες και δεν έτυχαν ποτέ αξιοποίησης από το σύστημα. Το KEEA, μέσα από τη συγκεκριμένη προσπάθεια, φιλοδοξεί να βοηθήσει, στηρίζοντας την έρευνα και προωθώντας την αξιοποίησή της από την ερευνητική κοινότητα ευρύτερα.

#### **Συμβολή στις δράσεις του ΥΠΠ**

Λειτουργοί του KEEA αναλαμβάνουν έργο το οποίο σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και τα ερευνητικά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν, μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες επιτροπές του ΥΠΠ, προωθώντας και υποστηρίζοντας αποφάσεις της Αρμόδιας Αρχής και ενισχύοντάς τις με δεδομένα και τεκμήρια (π.χ. δράσεις για τις διαφυλικές σχέσεις, για την Ε.Ε. κ.ά.).

#### **Συνεργασία με Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα στην Κύπρο και το εξωτερικό**

Το KEEA συνεργάζεται πολύ συχνά με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα στην Κύπρο και το εξω-

τερικό, στα πλαίσια του έργου που αναθαμβάνει (π.χ. οργανισμοί ETS, CREL, Πανεπιστήμια της Κύπρου, Κέντρο Έρευνας Παν/μίου Αθηνών, Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας κ.ά.). Η εμπειρογνωμοσύνη που αποκτάται σταδιακά από το KEEA, θα του επιτρέψει να καταστεί αξιόπιστος συνεργάτης σε πολλά ερευνητικά προγράμματα στο μέλλον.

#### **Στήριξη ερευνητικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα**

Βασικός στόχος του KEEA, ο οποίος το διαφοροποιεί από άλλα ερευνητικά κέντρα, είναι η στήριξη ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία. Στόχος του κράτους μας είναι να αναβαθμίσει και να αναπτύξει την έρευνα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτό επιτυγχάνεται επενδύοντας στη βάση του συστήματος και στους μελλοντικούς ερευνητές – τα παιδιά. Αρκετά σχολεία, βιώνοντας συγκεκριμένα προβλήματα ή έχοντας ερευνητικές ανυποχίες, προσεγγίζουν το KEEA, το οποίο, ανάλογα με το θέμα και τη διαθεσιμότητα των πειτουργών του, ανταποκρίνεται, όσο μπορεί, ώστε να στηρίξει το σχέδιο δράσης ενός σχολείου, την ανάπτυξη έρευνας δράσης σε αυτό και τη βελτίωση της

πρακτικής εντός της σχολικής μονάδας. Η στήριξη των σχολικών μονάδων είναι θέμα το οποίο χρήζει σοβαρής αναβάθμισης στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.

#### **ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (Υ.Α.Π.)**

Στα πλαίσια του έργου και της πολυσχιδούς δραστηριότητάς της η Υ.Α.Π. αξιοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας και αποσκοπώντας στον εκσυγχρονισμό των διαδικασιών εκτύπωσης διδακτικών εγχειρίδιων, βιβλίων αναφοράς και συναφούς βοηθητικού υλικού, συνέχισε το έργο μεταφοράς των εκδόσεών της σε ηλεκτρονική μορφή. Επίσης, η Υ.Α.Π. σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και την Αποθήκη του ΥΠΠ, προχώρησε στη δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων με σκοπό τη μηχανογράφηση και την ηλεκτρονική παραγγελία των διδακτικών βιβλίων από τα σχολεία. Δόθηκε, έτσι, η ευκαιρία για καλύτερη οργάνωση και έγκαιρη αποστολή των βιβλίων, καθώς και για εύκολη πρόσβαση στα συγκεκριμένα στοιχεία τόσο από τα σχολεία όσο και από τις υπηρεσίες του ΥΠΠ.



**Τελετή λήξης Προγράμματος Επιμόρφωσης Ομογενών  
Εκπαιδευτικών από χώρες του Εύξεινου Πόντου.**