

Δελτίο

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Δελτίο

Περιεχόμενα

Μελέτες – Άρθρα

- Πρόλογος 3
Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης στα Μαθηματικά: Φιλοσοφία και καινοτομίες 5
Ελένη Δεληγιάννη, Μαριάννα Καραμάνου, Γεωργία Παναούρα-Μάκη, Μαριλένα Παντζιαρά, Έφη Παπαριστοδήμου και Μύρια Σιακαλλή
- Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών στη Δημοτική Εκπαίδευση 9
Παναγιώτης Ντουρής
- Η αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών για την προώθηση των βασικών αρχών των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων 12
Ανδρεανή Μπάιτελμαν
- Ο ρόλος του κοινωνικού δικτύου της εκπαίδευσης στη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία 18
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Χριστίνα Παπασολομώντος, Αντώνης Θεοχάρους
- Η διατροφική πρόσληψη παιδιών και εφήβων της Κύπρου ηλικίας 6-18 ετών και η συμμόρφωσή τους στις εκάστοτε διατροφικές συστάσεις 25
Έλενα Φιλίππου, Μιχάλης Τορναρίτης, Χαράλαμπος Χατζηγεωργίου, Γιάννης Α Κουρίδης, Αδάμος Παναγή, Σάββας Σ Σάββα
- Χρήση του Διαδικτύου και κατανόηση των δυνατοτήτων και κινδύνων που περιλαμβάνει 30
Αναστασία Οικονόμου, Μαρία Κωνσταντίνου
- Διεθνής Έρευνα “Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013” 37
Γιασεμίνια Καραγιώργη, Σοφία Βλάμη
- Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων (PIAAC): Ποιες οι προοπτικές; 42
Μοδεστίνια Μοδέστου
- Συνεπαγωγές για διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος PISA – Το παράδειγμα της Γερμανίας 46
Πέτρος Γεωργιάδης
- «Ότι αναστήσονται τα οστά ταύτα»: Μια ανθρωπολογική αναψηλάφηση Κειμενικής Ανάλυσης Περιεχομένου με άξονα αναφοράς το λειτουργικό ορισμό: «Αγνοούμενος» 51
Λιάνα Παπαδοπούλου
- Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων (εσωτερική αξιολόγηση) και κυπριακή πραγματικότητα 57
Γιασεμίνια Καραγιώργη

Δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

- Η Κύπρος στην Ευρώπη: Δράσεις για την Ευρωπαϊκή Προεδρία 63
Μαριάννα Φωκαΐδου, Έφη Κυπριανίδου, Χρυστάλλα Καλογήρου

Συνέδρια - Ημερίδες

Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης Αθηνά Μιχαηλίδου – Ευριπίδου
Διευθύντρια Π.Ι.

Γενική Εποπτεία Χριστίνα Παπασολομώντος
Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης

Επιμέλεια Έκδοσης Γιώργος Ορφανίδης
Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.

Συντακτική επιτροπή για αξιολόγηση των εργασιών Ανδριανή Μπάιτελμαν,
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Έλενα Χριστοφίδου

Γλωσσική Επιμέλεια
Ανδρέας Κρίγκος, Γιώργος Μύαρης, Μαρία Παπαλεοντίου, Παναγιώτης Σάββα,
Φιλολόγοι, Λειτουργοί Π.Ι.

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

Πρόλογος

Στο πλαίσιο της αποστολής του για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε στην έκδοση του 14ου τεύχους του Δελτίου του. Τα θέματα του νέου Δελτίου επικεντρώνονται στην τρέχουσα εκπαιδευτική επικαιρότητα και περιλαμβάνουν μελέτες και άρθρα τα οποία σχετίζονται με την Εισαγωγή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ερευνητικά προγράμματα του Π.Ι. και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.) και άλλα σημαντικά θέματα που απασχολούν και προβληματίζουν τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Συγκεκριμένα, στο Δελτίο παρουσιάζονται βασικές αρχές των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στα Θρησκευτικά, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, καθώς και το πώς οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε ν' ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Επίσης, παρατίθεται το ερευνητικό πλαίσιο των τριών διεθνών ερευνών του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Ο.Ο.Σ.Α.), στις οποίες συμμετέχει για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.). Στο τεύχος αυτό παρουσιάζεται η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων (PIAAC), η έρευνα Teaching and Learning International Survey (TALIS) και το Πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment), καθώς και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να δώσει απάντηση η κάθε έρευνα. Επίσης, μέσα από την παρουσίαση της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων από άλλες χώρες, οι οποίες συμμετείχαν τους προηγούμενους κύκλους διεξαγωγής των ερευνών, τονίζεται η σημασία της συμμετοχής της Κύπρου σε τέτοιου είδους έρευνες, καθώς και οι δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αυτών σε επίπεδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο τεύχος αυτό, δίνεται έμφαση στις εκπαιδευτικές έρευνες που αφορούν στο ρόλο του κοινωνικού δικτύου της εκπαίδευσης στη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία, στη χρήση του διαδικτύου και κατανόηση των δυνατοτήτων και κινδύνων που περιλαμβάνει και στη διατροφική πρόσληψη παιδιών και εφήβων της Κύπρου.

Προσεγγίζεται, επίσης το θέμα της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, θέμα το οποίο θα μας απασχολήσει πολύ για τους επόμενους μήνες, λόγω της πρότασης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Μια ανθρωπολογική αναψηλάφηση Κειμενικής Ανάλυσης Περιεχομένου με άξονα αναφοράς το λειτουργικό ορισμό: «Αγνοούμενος» αποτελεί σημείο διαπραγμάτευσης άλλης μελέτης.

Στο παρόν τεύχος γίνεται επίσης αναφορά σε δύο ημερίδες που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο προώθησης του στόχου «Η Κύπρος στην Ευρώπη» που, ανάμεσα σε άλλους, έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για τη σχολική χρονιά 2011-2012.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συνέδρια και οι ημερίδες που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το διάστημα Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου 2012.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με αυτή την έκδοση επιδιώκει να συμβάλει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και όχι μόνο, σε επιστημονικά θέματα, καθώς και στην ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης στα Μαθηματικά: Φιλοσοφία και καινοτομίες



Ελένη Δεληγιάννη¹, Ph.D, Μαριάννα Καραμάνου¹, Ph.D,
Γεωργία Παναούρα-Μάκη¹, Ph.D, Μαριλένα Παντζιαρά¹, Ph.D,
Έφη Παπαριστοδήμου¹, Ph.D και Μύρια Σιακαλλή¹, Ph.D

Το μάθημα των Μαθηματικών καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που δημιουργούνται από τις ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης του 21^{ου} αιώνα και να ανταποκριθεί στους στόχους που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται αρχικά οι καινοτομίες που απορρέουν από τη φιλοσοφία ενός ολοκληρωμένου σχεδιασμού του νέου αναλυτικού προγράμματος στα Μαθηματικά, ο οποίος προτείνει ενιαία αντιμετώπιση του πλαισίου σπουδών, αναγνώριση της διαφορετικότητας, σύνδεση με την καθημερινότητα και τη ζωή και ενσωμάτωση της τεχνολογίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο διδακτικό μοντέλο που υιοθετείται και στο οποίο αντικατοπτρίζεται η φιλοσοφία της διδασκαλίας του νέου αναλυτικού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών, μαθηματική ικανότητα, διδακτικό μοντέλο

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το μάθημα των Μαθηματικών καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που δημιουργούνται από τις ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης του 21^{ου} αιώνα και να ανταποκριθεί στους στόχους που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκπαίδευση. Η μαθηματική ικανότητα αποτελεί μια από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, που αναφέρονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και ορίζεται ως ένα σύνολο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (European Communities, 2007). Επιπρόσθετα, το ποσοστό των μαθητών/τριών που ακολουθούν σπουδές στα Μαθηματικά αποτέλεσε ένα από τα βασικά κριτήρια αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη μέτρηση της προόδου των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών (Συμβούλιο Παιδείας, 2001).

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα των Μαθηματικών έχει ως κεντρικό άξονα την ανάπτυξη των απαραίτητων μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στον/τη μαθητή/τρια να ζήσει ως αυτόνομο και παραγωγικό μέλος μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας (Behm & Lloyd, 2009). Οι ικανότητες της κατανόησης, της επάρκειας, της επίλυσης προβλήματος και του συλλογισμού, οι οποίες τίθενται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση (European Communities, 2007), προάγονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα των Μαθηματικών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο μάθημα των Μαθηματικών, ώστε οι μαθητές/τριες να το αγαπήσουν και να επιθυμούν να ασχοληθούν συστηματικά με αυτό (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα (Zan et al., 2006) επισημαίνουν, άλλωστε, τη στενή σχέση ανάμεσα στη θετική στάση και την επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα των Μαθηματικών.

¹Η Ελένη Δεληγιάννη, η Μαριάννα Καραμάνου, Γεωργία Παναούρα-Μάκη, η Μαριλένα Παντζιαρά, η Έφη Παπαριστοδήμου και η Μύρια Σιακαλλή είναι μέλη της συγγραφικής ομάδας βιβλίων Μαθηματικών Δημοτικής Εκπαίδευσης

Καινοτομίες του νέου αναλυτικού προγράμματος στα Μαθηματικά

Η διαμόρφωση ενός ισορροπημένου αναλυτικού προγράμματος λαμβάνει υπόψη ότι τα Μαθηματικά δεν περιορίζονται στην εκμάθηση διαδικασιών ρουτίνας και αλγόριθμων. Η ανάπτυξη της μαθηματικής ικανότητας προϋποθέτει τη διασύνδεση πέντε συνιστωσών: της εννοιολογικής κατανόησης, της διαδικαστικής επάρκειας, της στρατηγικής επάρκειας, του συλλογισμού-προσαρμογής και της θετικής στάσης - αυτοπεποίθησης (Kilpatrick et al., 2001). Συγκεκριμένα, η *εννοιολογική κατανόηση* αναφέρεται στην αντίληψη μαθηματικών εννοιών, πράξεων και σχέσεων σε ένα ολοκληρωμένο και λειτουργικό πλαίσιο. Οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται τις μαθηματικές έννοιες αποσπασματικά, αλλά οργανώνουν τη γνώση τους, έτσι ώστε οι νέες ιδέες να συνδέονται τόσο με την προϋπάρχουσα γνώση όσο και με τις καθημερινές τους εμπειρίες και άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, η εννοιολογική κατανόηση συμβάλλει στη μείωση του όγκου των γνώσεων που πρέπει να ανακαλέσουν οι μαθητές/τριες, αφού έχουν επιτύχει τη μεταξύ τους διασύνδεση και επιπλέον γνωρίζουν πώς θα τις ανοικοδομήσουν όταν τις έχουν ξεχάσει (Hiebert & Carpenter, 1992).

Τόσο η ενδοεπιστημονική όσο και η διεπιστημονική προσέγγιση, που προτείνονται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, ενισχύουν την εννοιολογική κατανόηση. Με την ενδοεπιστημονική προσέγγιση τα Μαθηματικά παρουσιάζονται ως ενιαίο όλο, αφού επιδιώκεται η διασύνδεση της προηγούμενης και της επόμενης έννοιας, καθώς και η επανάληψη ιδεών και εννοιών σε μεγαλύτερο βάθος. Παράλληλα, η διεπιστημονική προσέγγιση αναφέρεται στην αυθεντική χρήση των Μαθηματικών τόσο σε σχέση με τις εμπειρίες από την καθημερινή ζωή όσο και σε συνάρτηση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η *διαδικαστική επάρκεια* περιλαμβάνει τη γνώση διαδικασιών, τη γνώση του πότε και πώς αυτές χρησιμοποιούνται και την ικανότητα εκτέλεσής τους με ευελιξία, ακρίβεια και αποτελεσματικότητα. Τόσο η ακρίβεια όσο και η αποτελεσματικότητα των μαθηματικών διαδικασιών βελτιώνεται με την εξάσκηση. Είναι, λοιπόν, σημαντικό η εννοιολογική κατανόηση να συμβαδίζει με την εξάσκηση, αφού οι περιστάσεις που απαιτούν την εφαρμογή διαδικασιών διαφέρουν και απαιτείται ευελιξία στο πότε και πώς θα χρησιμοποιηθούν.

Η *στρατηγική επάρκεια* περιλαμβάνει την ικανότητα κατασκευής, αναπαράστασης και επίλυσης μα-

θηματικού προβλήματος. Πολύ σημαντικό είναι να μπορούν οι μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν τα δεδομένα του προβλήματος με τρόπο που να τους βοηθά στην επίλυσή του. Επιπλέον, χρειάζεται να είναι ικανοί/ές να επιλέγουν μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών την καταλληλότερη, για να προσεγγίσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα.

Ο *συλλογισμός* αναφέρεται στη λογική σκέψη, στον αναστοχασμό, στην επεξήγηση και στην αιτιολόγηση. Ο/Η μαθητής/τρια χρειάζεται να έχει την ικανότητα να σκέφτεται λογικά για τις σχέσεις μεταξύ εννοιών και καταστάσεων. Ο μαθηματικός συλλογισμός προκύπτει ως αποτέλεσμα προσεκτικής εξέτασης του συνόλου των επιλογών και περιλαμβάνει την αιτιολόγηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν.

Η πέμπτη συνιστώσα αναφέρεται στη *θετική στάση* των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται την αξία των Μαθηματικών, και απολαμβάνει την ενασχόληση με το μάθημα. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να νιώθουν ότι καταβάλλοντας προσπάθεια μπορούν να μάθουν Μαθηματικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές/τριες κατά τη μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (Φιλίππου κ.ά., 2003), το νέο αναλυτικό πρόγραμμα των Μαθηματικών αντιμετωπίζει ενιαία το πλαίσιο σπουδών από την Προδημοτική μέχρι το Λύκειο. Ακολουθώντας έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό, εξασφαλίζεται η ομαλή μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Το περιεχόμενο του νέου αναλυτικού προγράμματος διακρίνεται σε πέντε ενότητες περιεχομένου: Αριθμοί, Άλγεβρα, Γεωμετρία, Μέτρηση και Στατιστική-Πιθανότητες, οι οποίες δεν είναι πάντα διακριτές μεταξύ τους, αλλά αλληλοσυνδέονται στενά. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζεται και η μελέτη της εξέλιξης μιας έννοιας στις διάφορες βαθμίδες, διασφαλίζοντας τη μεταξύ τους συνοχή.

Διδακτικό μοντέλο

Πέραν του περιεχομένου, το πλαίσιο της φιλοσοφίας του νέου αναλυτικού προγράμματος των Μαθηματικών αντικατοπτρίζεται τόσο στο διδακτικό μοντέλο, που υιοθετείται, όσο και στους τρόπους αξιολόγησης. Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο, η εισαγωγή των εννοιών στο εκπαιδευτικό υλικό γίνεται μέσα από *Εξερευνήσεις* ή/και *Διερευνήσεις*. Οι Εξερευνήσεις αποτελούν καταστάσεις που υποκινούν την περιέργεια των μαθητών/τριών και προκαλούν το

ενδιαφέρον τους (Bossé et al., 2010). Οι καταστάσεις αυτές, στις οποίες οι μαθητές/τριες εξερευνούν ελεύθερα μαθηματικές έννοιες, αφορούν στη σύνδεση των Μαθηματικών με τα άλλα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, τη διασύνδεση των μαθηματικών εννοιών, την επίλυση προβλήματος, την αξιοποίηση των ιστορικών στοιχείων και τις εφαρμογές των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή. Οι δραστηριότητες Εξερεύνησης συμβάλλουν στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας, στην παροχή κινήτρων και στη χαρά της μάθησης, στην ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού, της δημιουργικότητας και της φαντασίας στα Μαθηματικά. Μέσα από τις Διερευνήσεις οι μαθητές/τριες εστιάζουν την προσοχή τους στην υπό μελέτη έννοια μέσα από ένα συγκεκριμένο και καθοδηγούμενο πλαίσιο, το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να διατυπώσουν υποθέσεις, να ελέγξουν την εγκυρότητα των υποθέσεων τους και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους (Bossé et al., 2010). Ακολουθούν οι *Δραστηριότητες*, όπου οι μαθητές/τριες οικοδομούν και εμπεδώνουν τις μαθηματικές έννοιες. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στον/την εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει, εάν χρειάζεται, κάποιες από τις Δραστηριότητες Εμπλουτισμού, οι οποίες βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας. Οι δραστηριότητες αυτές δίνονται διαβαθμισμένα, ώστε να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο μάθημα δεν περιορίζεται μόνο στα αποτελέσματα γραπτών δοκιμών, αλλά μπορεί να γίνει με μια ποικιλία τρόπων και προσεγγίσεων: εννοιολογικοί χάρτες, εκθέσεις, φάκελος επιτευγμάτων, ημερολόγιο, δείγμα εργασιών, αυτοαξιολόγηση, κ.ά.

Στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, της ενεργητικής πρόσκτησης της γνώσης και της καλλιέργειας του επιστημονικού τρόπου προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών, η συστηματική χρήση εποπτικών μέσων και η σύγχρονη τεχνολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος των Μαθηματικών. Σε κάθε ενότητα δίνονται σαφείς εισηγήσεις για χρήση εποπτικού υλικού και ενσωμάτωση της τεχνολογίας, επενδύοντας στην προσθετική αξία τους. Η αξιοποίηση της πληθώρας των διαθέσιμων λογισμικών/εφαρμογίδων συμβάλλει στην εννοιολογική κατανόηση και στην επίλυση προβλημάτων, που δεν είναι δυνατόν να λυθούν με χαρτί και μολύβι. Παράλληλα, η τεχνολογία συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να επικοινωνούν τις ιδέες τους, αλλά και να αναζητούν πληροφορίες από το διαδικτυο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010).

Ο ενιαίος σχεδιασμός ενός ισορροπημένου αναλυτικού προγράμματος για τα Μαθηματικά, καθώς επίσης το διδακτικό μοντέλο που προτείνεται, με έμφαση στις Εξερευνήσεις, τις Διερευνήσεις και την αξιοποίηση της Τεχνολογίας, συνάδουν με τις σύγχρονες τάσεις της έρευνας διεθνώς, τις εμφάσεις που τέθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την Εκπαίδευση και προωθούν τους στόχους του σύγχρονου δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Behm, S., & Lloyd, G. (2009) Factors influencing student teachers' use of mathematics curriculum materials. In J. Remillard, B. Herbel-Eisenmann, & G. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Bossé, M. J., Lee, T. D., Swinson, M., & Faulconer, J. (2010) The NCTM process standards and the five Es of Science: Connecting math and science. *School Science and Mathematics*, 110 (5), 262 – 276. doi:10.1111/j.1949-8594.2010.00033.
- European Communities (2007) *Key competences for lifelong learning: European Reference Framework*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2012 από την ιστοσελίδα http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_en.pdf
- Hiebert, J. & Carpenter, T. P. (1992) Learning and Teaching with Understanding. In Grouws, D. A. (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-97). New York: Macmillan
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001) *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Συμβούλιο Παιδείας (2001) *Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2012, από την ιστοσελίδα http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_el.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2012, από την ιστοσελίδα http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Mathimatika/analytika_pro

grammata/ektenes_programma_mathimatika.pdf

Φιλίππου, Γ., Πίττα- Πανταζή, Δ. & Χρίστου, Κ. (2003) Από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Η περίπτωση των μαθηματικών. 2^ο Συνέδριο για τα μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση «Τα Μαθηματικά στο γυμνάσιο». Ανακτήθηκε στις

2 Σεπτεμβρίου 2007 από την ιστοσελίδα <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/filip.pdf>

Zan, R., Brown, L., Evans, J., & Hannula, M. (2006) Affect in mathematics education. An introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63 (2), 113-121.

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών στη Δημοτική Εκπαίδευση



Παναγιώτης Ντουρής¹, Πτυχίο Θεολογίας

Στο άρθρο αναφέρεται το ιστορικό συγγραφής του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος, που συνέγραψε η «Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ε.Δ.Α.Π.)» το 2008 και του Αναλυτικού Προγράμματος Θρησκευτικών (Α.Π.Θ.), που συνέγραψε η Επιτροπή Θρησκευτικών το 2009. Ακολούθως, περιγράφεται η φιλοσοφία του μαθήματος των Θρησκευτικών που διαπνέει το Α.Π.Θ. και η βασική παιδαγωγική αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται. Τέλος, αναπτύσσονται οι σημαντικότερες διδακτικές αρχές που υιοθετούνται στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων και στη διδακτική διαδικασία και οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων του Α.Π.Θ.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών, Θρησκευτικά, συγγραφή σχολικών βιβλίων.

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών

Τον Ιούνιο του 2008, με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου της Κυπριακής Δημοκρατίας, ξεκίνησε η διαδικασία εκσυγχρονισμού «της δομής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο μέχρι το ενιαίο λύκειο» (Αρ. απόφασης 67.339). Με σκοπό την υλοποίηση του στόχου αυτού, συστάθηκε η «Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ε.Δ.Α.Π.)», στις εργασίες της οποίας συμμετείχαν ακαδημαϊκοί και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων Π.Ο.Ε.Δ., Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. και Ο.Λ.Τ.Ε.Κ. Η Ε.Δ.Α.Π. κατέθεσε τον Δεκέμβριο του 2008 προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, το «Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας», που αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο για τη συγγραφή Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για όλα τα μαθήματα της Δημόσιας Εκπαίδευσης.

Ακολούθως, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κάλεσε με ανοιχτή πρόσκληση όσους εκπαιδευτικούς ήθελαν να συμμετάσχουν στη συγγραφή των

Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων να δηλώσουν το ενδιαφέρον τους. Ανταποκρίθηκαν 360 εκπαιδευτικοί και δημιουργήθηκαν 21 συνολικά επιτροπές γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες ξεκίνησαν τις εργασίες τους τον Μάρτιο του 2009.

Στην Επιτροπή των Θρησκευτικών διορίστηκε πρόεδρος ο κ. Σταύρος Φωτίου, Αναπληρωτής Καθηγητής Θεολογίας και Διδακτικής των Θρησκευτικών στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Την Επιτροπή στελέχωσαν 13 εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, ένας Επιθεωρητής Δημοτικής και δύο Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή Θρησκευτικών εργάστηκε συστηματικά και παρέδωσε στην Ε.Δ.Α.Π., τον Σεπτέμβριο του 2009, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών (Α.Π.Θ.), το οποίο αναρτήθηκε στον ιστοχώρο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Η φιλοσοφία του μαθήματος των Θρησκευτικών και του Α.Π.Θ.

Στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας του μαθήματος

¹Ο Παναγιώτης Ντουρής είναι Λειτουργός Γραφείου Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

των Θρησκευτικών λήφθηκε υπόψη και το «Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας» του 2008 της Ε.Δ.Α.Π., στο οποίο καθορίζεται ως πλαίσιο της εκπαίδευσης ο ελληνικός πολιτισμός και αναφέρεται ότι οι μαθητές:

ενισχύονται για να διαμορφώσουν αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση την ταυτότητά τους (εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική), μαθαίνοντας, ταυτόχρονα, να σέβονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας των άλλων κοινοτήτων της Δημοκρατίας της Κύπρου, καθώς επίσης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους που κατάγονται από άλλες χώρες. (σσ. 3-4)

Κατ' επέκταση, το Α.Π.Θ. έθεσε ως σκοπό του μαθήματος «να γνωρίσει στους μαθητές/τριες την ορθόδοξη πίστη και το πανανθρώπινο διαχρονικό φαινόμενο της θρησκείας» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Επιτροπή Θρησκευτικών, 2009, σ. 1). Βασική παιδαγωγική αρχή για τη διάταξη της ύλης ήταν η πορεία από το οικείο στο έτερο, δηλαδή από το γνώριμο δικό μας στο άγνωστο και διαφορετικό. Το μάθημα, δηλαδή, προσφέρει πρωτίστως γνώση για την Ορθόδοξη Εκκλησία και στη συνέχεια γνωριμία με τις άλλες θρησκείες. Η γνώση για την Ορθόδοξη Εκκλησία περιλαμβάνει, αδρομερώς, την αποκάλυψη του Θεού στον κόσμο, πριν και μετά την έλευση του Χριστού, τη διδασκαλία του Χριστού και τη μαρτυρία της Εκκλησίας μέσα στην ανθρωπινή ιστορία. Το μάθημα, καλλιεργώντας τη γνώση αυτή, διακρίνεται από την Κατήχηση, ενώ παράλληλα η γνωριμία με τις άλλες θρησκείες υπερβαίνει τη Θρησκευσιολογία, δηλαδή την ισομερή και αναλυτική διδασκαλία όλων των θρησκευμάτων. Στα Θρησκευτικά διδάσκονται τα παιδιά περιληπτικά τις κυριότερες θρησκείες, για να καταλαβαίνουν και να ερμηνεύουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Αυτό καλλιεργεί τον σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε ανθρώπου, αλλά και ενισχύει το θεολογικό κριτήριο των παιδιών, για να μην οδηγούνται στον θρησκευτικό συγκρητισμό, κατά τον οποίο όλες οι θρησκείες θεωρούνται οι ίδιες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η θρησκευτική αγωγή διαχωρίζει τη διδασκαλία μιας θρησκείας από την αδιαπραγμάτευτη αξία κάθε ανθρώπου.

Οι διδακτικές αρχές του μαθήματος των Θρησκευτικών

Εκτενέστερα, στο Α.Π.Θ. καταγράφεται ότι:

Το μάθημα των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο της ορθόδοξης παράδοσης, προτείνει το ελεύθερο άνοιγμα στον Θεό, προβάλλει την αξιοπρέπεια του ανθρώπινου προσώπου και την ακεραιότητα της δημιουργίας, επιδιώκει την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, συμβάλλει στην ειρήνη και την αδελφοσύνη, προωθεί το όραμα της καταλλαγής και της αλληλεγγύης ανθρώπων και λαών, πράγματα που αποτελούν βασικές επιδιώξεις της Παιδείας. (σ. 1)

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, πρέπει να διασφαλιστεί ότι η διδακτική διαδικασία και τα σχολικά βιβλία που συγγράφονται θα είναι συμβατά με τα ζητούμενα του Α.Π.Θ. Γι' αυτό και η Επιτροπή των Θρησκευτικών καθόρισε διδακτικές αρχές, που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων του Α.Π.Θ.

Βασική διδακτική αρχή είναι η προαναφερθείσα διάταξη της ύλης από το οικείο στο έτερο. Στις μικρές τάξεις, τα παιδιά αρχίζουν από τη χαρά της ζωής μέσα από τη σχέση με τον εαυτό μας, τους γύρω μας, το φυσικό περιβάλλον, τον Χριστό ως φίλο μας και την Εκκλησία ως τη μεγάλη μας οικογένεια. Μετά, εισάγεται η έννοια της αδελφότητας των ανθρώπων, όπου προβάλλονται παραδείγματα από την Αγία Γραφή και συνεχίζει με τον αγώνα των χριστιανών και της Εκκλησίας για την επικράτηση της αγάπης στον κόσμο. Στη συνέχεια, γίνεται η γνωριμία των παιδιών με τα άλλα χριστιανικά δόγματα και τις άλλες θρησκείες.

Σημαντική παιδαγωγική αρχή είναι και η εξοικείωση των παιδιών με τον λόγο του Χριστού και της Εκκλησίας και η κατανόηση ότι αυτός νοηματοδοτεί τη ζωή των ανθρώπων σε κάθε εποχή. Γι' αυτό, κάθε θεολογικό κείμενο πλαισιώνεται και από ένα παιδοκεντρικό, το οποίο μεταφέρει το θεολογικό μήνυμα στο επίπεδο της καθημερινότητας των παιδιών. Αυτό βοηθά στην κατανόηση του νοήματος, κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα και βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν ότι τα Θρησκευτικά συνδέονται ουσιαστικά με τη ζωή τους.

Μια άλλη παράμετρος διδασκαλίας είναι η παρουσίαση της οικουμενικότητας της Εκκλησίας. Ο Χριστιανισμός είναι η αποκάλυψη του Θεού σε όλα τα έθνη, συνεπώς στο μάθημα γίνεται επιλογή αγίων, ναών, εικόνων, ύμνων, πρώτα από την Εκκλησία της Κύπρου και μετά από πολλές άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες, που συγκροτούν την Καθολική Αποστολική Εκκλησία.

Επιπλέον, ο λόγος της Εκκλησίας δεν προβάλλεται ως ένα ηθικιστικό σύστημα αξιών, αλλά ως εμπειρία

ζωής και σχέσης μεταξύ του ανθρώπου και του Θεού και των ανθρώπων μεταξύ τους. Η θρησκευτική αγωγή παρουσιάζει το βίωμα της εκκλησιαστικής ζωής, που διαποτίζει αυτές τις σχέσεις και αναμορφώνει τον άνθρωπο, αλλά σέβεται απόλυτα την ελευθερία επιλογής των μαθητών και των οικογενειών τους.

Τέλος, επειδή η Εκκλησία πορεύεται μέσα στην Ιστορία, δημιουργεί πολιτισμό που επηρεάζει καταλυτικά τις κοινωνίες σε όλα τα επίπεδα του βίου τους. Συνεπώς, το μάθημα των Θρησκευτικών εμπλουτίζεται με λόγο, εικόνες, μουσική, ταινίες κ.ά., που παρουσιάζουν τα πολιτισμικά έργα της Εκκλησίας, τα οποία εξυψώνουν τον άνθρωπο και ανακαινίζουν τον κόσμο.

Η συγγραφή των σχολικών βιβλίων από την Ομάδα Ν.Α.Π. Θρησκευτικών Δημοτικής κινείται μέσα στο πλαίσιο των σκοπών του Α.Π.Θ. και των διδακτικών αρχών που περιγράφηκαν πιο πάνω. Στόχοι της Ομάδας είναι το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύσσεται να είναι συμβατό και συνεπές με τους στόχους του Α.Π.Θ. αλλά και ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά. Όταν αυτά επιτευχθούν, τότε θα προσφέρουμε στα παιδιά θρησκευτική αγωγή που θα έχει μορφωτική

αξία, γιατί, ακόμη και όταν δεν καθορίζει την προσωπική τους ιστορία, θα τα βοηθά να ερμηνεύουν και να καταλαβαίνουν τους ανθρώπους και τον κόσμο τους.

Βιβλιογραφία

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (2008) *Πρόταση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. «Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας»*. Λευκωσία: Υ.Π.Π.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Επιτροπή Θρησκευτικών (2009) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών*. Λευκωσία: Υ.Π.Π.

Υπουργικό Συμβούλιο Κυπριακής Δημοκρατίας (2008) Αποφάσεις του Υπουργικού Συμβουλίου που αφορούν στη δημιουργία των αναγκαίων δομών για την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (Αρ. απόφασης 67.339, ημερ. 11/6/2008). Λευκωσία: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.

Η αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών για την προώθηση των βασικών αρχών των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων



Ανδρεανή Μπάιτελμαν¹, M.Sc., M.Ed.

Σήμερα, υποστηρίζεται από διάφορους ερευνητές ότι τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα λειτουργούν ως γέφυρες ανάμεσα στην επιστήμη και την κοινωνία και ότι η αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία των Φυσικών Επιστημών μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην επιστημονική εγγραμματοσύνη (scientific literacy) των πολιτών του 21^{ου} αιώνα. Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις, στην παρούσα εργασία, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση όσον αφορά στη δυναμική συνεισφορά των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, για την προώθηση των βασικών αρχών των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, Φυσικές Επιστήμες.

Εισαγωγή

Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Ν.Α.Π.) για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), αναφέρεται ότι τα Προγράμματα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) εδράζονται σε τρεις βασικές αρχές που αφορούν στα εξής:

1. Απόκτηση ενός επαρκούς και συνεκτικού σώματος γνώσεων.
2. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα (κομβικά προσόντα).
3. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα.

Για την προώθηση των πιο πάνω βασικών αρχών των Ν.Α.Π., προτείνονται διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις και διάφορα μοντέλα μάθησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Σύμφωνα με

διάφορους ερευνητές από τον χώρο της Διδακτικής των Φ.Ε., της Φιλοσοφίας της Επιστήμης, αλλά και της Παιδαγωγικής, γενικότερα, ένα από τα μοντέλα μάθησης που θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση, είναι το μοντέλο μάθησης «κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα» (Socioscientific Issues- SSI) (Sadler, 2009).

Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (SSI) και Φυσικές Επιστήμες

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια τάση για επιστημονική εγγραμματοσύνη των πολιτών, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία και μάθηση των Φ.Ε. εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαίδευσης, που στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό γίγνεσθαι της σύγχρονης κοινωνίας του 21ου αιώνα.

¹Η Ανδρεανή Μπάιτελμαν είναι Λειτουργός Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

Ειδικότερα, σήμερα, η διδασκαλία των Φ.Ε. έχει ως στόχο την ανάπτυξη επιστημονικά εγγράμματων πολιτών, οι οποίοι θα διαθέτουν βασικές επιστημονικές γνώσεις για την κατανόηση θεμελιωδών εννοιών και θεμάτων των Φ.Ε., κριτική και δημιουργική σκέψη, αναστοχαστική διαχείριση της επιστημονικής γνώσης, μετατροπή της θεωρίας σε πράξη, δεξιότητες επιχειρηματολογίας, λύσης προβλήματος, λήψης απόφασης, ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας κ.λπ. (Dawson & Venville, 2009; Kolsto, 2001a; 2001b; Kolsto, 2006; Robert, 2007; Robert & Gott, 2010; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005a). Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία των εννοιών των Φ.Ε. χάνει τον παραδοσιακό της χαρακτήρα και εμπλέκεται με μια ποικιλία από έννοιες που αφορούν άλλα πεδία, όπως η τεχνολογία, η οικονομία, ο πολιτισμός, η πολιτική, η ηθική, η ιστορία κ.λπ.

Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση των εννοιών των Φ.Ε. με έννοιες από άλλα πεδία γνώσης, η προώθηση των στόχων της διδασκαλίας και μάθησης των Φ.Ε. απαιτεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις, καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και νέα μαθησιακά εργαλεία. Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, ειδικοί από τον χώρο της Διδακτικής των Φ.Ε., της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας της Επιστήμης υποδεικνύουν ότι τα SSI, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φ.Ε., μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο προώθησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα επιστημονικά εγγράμματο πολίτη. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιοποίησης των SSI στη μαθησιακή διαδικασία των Φ.Ε., μπορεί να προωθηθεί η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης (Pedretti, 1999; 2003) και της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών/τριών (NOS) (Sadler, 2004; Sadler et al., 2004), η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, λύσης προβλήματος και λήψης απόφασης (Kolsto et al., 2006; Sadler & Donnelly, 2006), καθώς και η ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτήτων (Wu & Tsai, 2007; Wu & Tsai, 2011; Zohar & Nemet, 2002), όπως και κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Klosterman & Sadler, 2010). Επιπλέον, υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ότι τα SSI έχουν άμεση σχέση με βιοηθικά διλήμματα και ότι, δυνητικά, επηρεάζουν τις αρχές και αξίες των εμπλεκόμενων ατόμων, καθώς και τις στάσεις τους στην κοινωνία (Bell & Lederman, 2003; Fleming, 1986; Hogan, 2002; Pedretti, 1999; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2002). Για όλους τους πιο πάνω λόγους, πολλοί παιδαγωγοί έχουν προωθήσει τα SSI στα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Kolsto, 2001a, 2001b; Sadler & Zeidler, 2004; Zeidler & Keefer, 2003).

Για την εργασία αυτή, σύμφωνα με την υπάρχουσα έρευνα, τα SSI ορίζονται ως ζητήματα στα οποία συνυπάρχουν επιστημονικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές πτυχές (Kolsto, 2001a; Sadler, 2004), και για τα οποία διατυπώνονται αντιφατικές επιστημονικές πληροφορίες και αντιτιθέμενες προσεγγίσεις και απόψεις, προερχόμενες από διαφορετικές πηγές (Braten et al., 2011; Carlisle et al., 2010; Hivon et al., 2010; Kienhues et al., 2011; Kolsto, 2001a; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005b; Zeidler et al., 2002). Για τα διάφορα SSI, οι πολίτες οφείλουν να διαμορφώσουν δική τους άποψη ή να λάβουν αυτόνομη απόφαση, δεδομένου ότι επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη ζωή τους και δεν υπάρχει σαφής καθοδήγηση η οποία να είναι αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους (Braten et al., 2011; Carlisle et al., 2010; Hivon et al., 2010; Kienhues et al., 2011; Sadler, 2004; Sonett, J., 2010; Zeidler et al., 2002). Παραδείγματα SSI είναι η χρήση ή μη γενετικά τροποποιημένων προϊόντων, εμβολίων, πρόσθετων τροφίμων, κινητών τηλεφώνων κ.λπ., η αξιοποίηση ή μη βλαστικών κυττάρων, υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, πυρηνικών αντιδραστήρων, γραμμών υψηλής τάσης κ.λπ., τα αίτια των κλιματικών αλλαγών, οι έρευνες για τον καρκίνο και το AIDS, οι τρόποι διαχείρισης των διαφόρων ειδών δάιτας, οι τρόποι αντιμετώπισης διαφόρων ασθενειών, οι μεταμοσχεύσεις οργάνων κ.λπ. (Kolsto, 2001a; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005).

Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και οι τρεις βασικές αρχές των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

1. Απόκτηση ενός επαρκούς και συνεκτικού σώματος γνώσεων

Με βάση την πρώτη βασική αρχή των Ν.Α.Π. για τις Φ.Ε., οι μαθητές/τριες, επιδιώκεται να μπορούν να κατανοούν θεμελιώδεις έννοιες και φαινόμενα των Φ.Ε., αλλά και να μπορούν να αναγνωρίζουν τη φύση των Φ.Ε. και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού.

Μέχρι σήμερα, παρόλο που η εννοιολογική κατανόηση στις Φ.Ε. αποτελεί πρωταρχικό στόχο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και παρόλη την έμφαση που δίνεται στην προώθησή της, εντούτοις, σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν μεγάλες εννοιολογικές ελλείψεις και δυσκολεύονται στη μεταφορά της σχολικής επιστημονικής γνώσης

σε άλλα συγκείμενα, καθώς και στην καθημερινή ζωή (Sadler, 2004).

Σήμερα, διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα SSI λόγω του κοινωνικού τους περιεχομένου, το οποίο, συχνά, σχετίζεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών, είναι πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα για αυτούς και αποτελούν κίνητρο για μελέτη και διερεύνηση (Fleming, 1986; Sadler, 2004; 2006; Zeidler et al., 2005) και, δυνητικά, προωθούν την ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης (Cajas, 1999; Pedretti, 1999; Zeidler et al., 2002). Επίσης, δεδομένου ότι στο πλαίσιο των SSI, οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν σε μια διαδικασία λήψης απόφασης, όπου τα διάφορα ζητήματα, συνήθως, εμπεριέχουν αντιφατικές επιστημονικές πληροφορίες και προσεγγίσεις, αυτοί αναγκάζονται να μελετήσουν και να διερευνήσουν τις διάφορες επιστημονικές έννοιες και φαινόμενα που εμπεριέχονται σ' αυτά, ούτως ώστε να μπορέσουν, στη συνέχεια, να αξιολογήσουν τις διάφορες πληροφορίες και προσεγγίσεις, και να επιλέξουν αυτές που οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλες για την επίλυση του προβλήματος ή για τη λήψη απόφασης (Brand-Gruwel & Stadler, 2011; Braten et al., 2011; Fox, 2006; Kienhues et al., 2008; Kienhues et al., 2011; Sadler, 2004; Stromso & Braten, 2010; Wopereis & Van Merriënboer, 2011). Συνεπώς, μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι μαθητές/τριες μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης θεμελιωδών εννοιών και φαινομένων των Φ.Ε.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μέσα από τη διαχείριση των SSI, τα οποία χαρακτηρίζονται από πολλαπλές πληροφορίες προερχόμενες από διαφορετικές πηγές, από διαφορετικούς επιστημονικούς ισχυρισμούς και προσεγγίσεις, από πολλαπλές επιστημονικές μεθόδους διερεύνησης ενός θέματος, μπορούν να οδηγηθούν στην κατανόηση του τρόπου που παράγεται, δομείται, αξιολογείται, τεκμηριώνεται και εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση (Kolsto, 2001a; 2001b; Zeidler et al., 2009). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες, μέσα από μια τέτοια διαδικασία μάθησης, μπορούν να κατανοήσουν τις διαφορετικές μεθόδους, μέσω των οποίων οι επιστήμονες αντλούν τα δεδομένα που χρησιμοποιούν για τους ισχυρισμούς τους στο πλαίσιο του επιστημονικού τους έργου, να εκτιμήσουν τη δύναμη και τους περιορισμούς των επιστημονικών δεδομένων, να αξιολογήσουν τα ρίσκα που εμπεριέχονται σε κάποια επιστημονικά επιτεύγματα και να αναγνωρίσουν πιθανές ηθικές πτυχές των επιλογών που προσφέρει η επιστήμη.

Επίσης, λόγω του ότι στο πλαίσιο των SSI γίνεται σύνδεση της επιστήμης και της κοινωνίας, οι μαθη-

τές/τριες αρχίζουν να κατανοούν την αξία των μεγάλων επιστημονικών ιδεών, να αναγνωρίζουν την αξία των Φ.Ε. και την προσφορά τους στον ανθρωπινό πολιτισμό και να τοποθετούνται κριτικά, με επιχειρήματα, σε θέματα που εμπεριέχουν επιστημονική γνώση (Millar & Osborne, 1998; Osborne et al., 2004). Συνεπώς, η διαχείριση των SSI, δυνητικά, συνεισφέρει, επίσης, στην αναγνώριση της φύσης των Φ.Ε. από τους/τις μαθητές/τριες και της συμβολής τους στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου πολιτισμού (Kolsto, 2001a; 2001b; Zeidler et al., 2009).

2. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα (κομβικά προσόντα)

Σήμερα, πολλοί παιδαγωγοί και ειδικοί της διδακτικής των Φ.Ε. υποστηρίζουν ότι η επιστημονική εγγραμματοσύνη των πολιτών πρέπει να εμπεριέχει τουλάχιστον δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών/τριών, καθώς και ενεργούς συμμετοχής σ' ένα δυναμικό διάλογο μέσω της αξιοποίησης δεδομένων, κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Επίσης, πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώνουν θέσεις και απόψεις για διάφορα θέματα SSI, να αναστοχάζονται για τις δικές τους θέσεις, απόψεις και πεποιθήσεις, να επιχειρηματολογούν με βάση αξιόπιστα δεδομένα και να παίρνουν αυτόνομες αποφάσεις (Eggert & Bögeholz, 2010; Kolsto, 2001a; 2001b; Kolsto et al., 2006; Zeidler et al., 1992).

Στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διαδικασίας με SSI, οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες και καλούνται να τοποθετηθούν σε κάποιο δίλημμα που αφορά SSI, αξιολογώντας το περιεχόμενο και τις πηγές προέλευσης διαφόρων πληροφοριών, τις διάφορες δηλώσεις και τοποθετήσεις ειδικών και μη, διατυπώνοντας επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα και λαμβάνοντας αποφάσεις τις οποίες καλούνται να υποστηρίξουν με αξιόπιστα δεδομένα. Αυτή η εμπλοκή των μαθητών/τριών, δυνητικά, συνεισφέρει στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων που θα πρέπει να κατέχει ένας επιστημονικά εγγράμματος πολίτης (Klosterman & Sadler, 2010; Kolsto, 2001a; 2001b; Kolsto et al., 2006; Sadler & Donnelly, 2006; Wu & Tsai, 2007; Wu & Tsai, 2011; Zohar & Nemet, 2002).

3. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα

Μέχρι σήμερα, συνήθως, η διδασκαλία των Φ.Ε. εστιάζει στην παρουσίαση βασικών νόμων και θεω-

ριών, καθώς και στην επίλυση ποσοτικών προβλημάτων. Αυτή η προσέγγιση, ενδεχομένως, δημιουργεί εσφαλμένες αντιλήψεις στους μαθητές/τριες για τις Φ.Ε., όπως για παράδειγμα ότι οι Φ.Ε. είναι η απομνημόνευση νόμων και θεωριών, η επίλυση ποσοτικών προβλημάτων και δύσκολων ερωτημάτων που δεν σχετίζονται με την καθημερινότητα. Αυτό τείνει να υποσκάπτει την ανάπτυξη θετικών στάσεων σε σχέση με τις Φ.Ε. (Driver et al., 1996). Αντίθετα, μέσω της αξιοποίησης των SSI στη μαθησιακή διαδικασία, λόγω του ότι προβάλλεται ο κοινωνικός χαρακτήρας των Φ.Ε. και η σχέση τους με την καθημερινή ζωή, ενισχύεται το ενδιαφέρον, όπως και τα κίνητρα των μαθητών/τριών για αυθεντική εμπλοκή με το μαθησιακό περιβάλλον των Φ.Ε. (Lederman, 2004).

Επίσης, δεδομένου ότι τα SSI έχουν άμεση σχέση με βιοηθικά διλήμματα, διάφοροι επιστήμονες από τον χώρο της διδακτικής των Φ.Ε., υποστηρίζουν ότι, δυνητικά, επηρεάζουν τις αρχές και τις αξίες των εμπλεκόμενων ατόμων (Bell & Lederman, 2003; Fleming, 1986; Hogan, 2002; Pedretti, 1999; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2002) και προωθούν την ηθική ευαισθησία, την ενσυναίσθηση, καθώς και θετικές στάσεις για τις Φ.Ε. Για παράδειγμα, οι Sadler και Zeidler (2004) υποστηρίζουν ότι, SSI που σχετίζονται με τη βιοτεχνολογία, τη γενετική μηχανική, τα περιβαλλοντικά θέματα, τα θέματα δικαιωμάτων των ζώων, τα θέματα υποβοηθούμενης αναπαραγωγής κ.λπ. είναι θέματα που εμπεριέχουν ηθικά διλήμματα και που επηρεάζουν την ηθική ευαισθησία των μαθητών. Η ηθική ευαισθησία (moral sensitivity) είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει αν ένα ζήτημα, όπως για παράδειγμα ένα SSI, εμπεριέχει ηθικές πτυχές και να συναισθάνεται αν οι πιθανές λύσεις του ζητήματος, δυνητικά, επηρεάζουν αρνητικά, άλλα άτομα (Rest, 1986). Επιπλέον, ένα άτομο με ηθική ευαισθησία πρέπει να μπορεί να εναρμονίζεται με τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων, να προλαμβάνει δυσάρεστες επιπτώσεις και να εξετάζει όλες εκείνες τις πτυχές κάποιου ζητήματος που είναι σημαντικές και για τους άλλους. Επίσης, οι μαθητές/τριες εμπλεκόμενοι σε SSI που αφορούν λήψη απόφασης μπορούν να αντιληφθούν ότι σε μερικά ηθικά διλήμματα που είναι βασισμένα στην επιστήμη και την τεχνολογία, δυνητικά, υπάρχουν περισσότερες από μια «ορθές απαντήσεις» ή ακόμη ότι δεν υπάρχει «ορθή απάντηση» και ότι στον πραγματικό κόσμο υπάρχουν θέματα που δεν επιδέχονται απλές λύσεις, με απλές ορθές απαντήσεις. Αντίθετα, συνήθως, στις προτεινόμενες λύσεις, υπάρχουν πολλαπλά οφέλη αλλά και αντίστοιχο κόστος και ο κάθε ένας θα πρέπει να κάνει τις επιλογές του.

Επίλογος

Η αξιοποίηση SSI στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φ.Ε. αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση των βασικών αρχών των Ν.Α.Π. και γενικότερα της ανάπτυξης επιστημονικά εγγράμματων πολιτών για τον 21^ο αιώνα. Δηλαδή, πολιτών που να μπορούν να κατανοούν τις επιστήμες ως ανθρώπινο οικοδόμημα με δυνατότητες και περιορισμούς και να χρησιμοποιούν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων και διλημάτων της καθημερινής ζωής.

Βιβλιογραφία

- Bell, R.L. & Lederman, N.G. (2003) Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87 (3), 352-377.
- Brand-Gruwel, S. & Stadler, M. (2011) Solving information-based problems: Evaluating sources and information. *Learning and instruction*, 21 (2), 175- 179.
- Braten, I., Stromso, H. I. & Salmeron, L. (2011) Trust and mistrust when students read multiple information sources about climate change. *Learning and Instruction*, 21 (2), 180-192.
- Cajas, F. (1999) Public understanding of science: Using technology to enhance school science in everyday life. *International Journal of Science Education*, 21 (7), 765-773.
- Carlisle, J., Feezell, J., Mischaud, K., Smith, E. & Smith, I. (2010) The publics trust in scientific claims regarding offshore oil drilling. *Public understanding of Science* 19 (5) 514-527.
- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009) High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31 (11), 1421-1445.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996) *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press.
- Eggert, S., & Bögeholz, S. (2010) Students' Use of Decision-Making Strategies With Regard to Socioscientific Issues: An Application of the Rasch Partial Credit Model. *Science Education*, 94 (2), 230-258.
- Fleming, R. (1986) Adolescent reasoning in socio-

- scientific issues. Part I: Social cognition, *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (6), 677-687.
- Fox, S. (2006) *On line health search 2006: most internet users start at a search engine when looking for health information online. Very few check the source and date of the information they find*. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2011 από την ιστοσελίδα http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2006/PIP_Online_Health_2006.pdf.
- Hivon, M., Lebourg, P., Denis, J.-L., Rock, M., (2010) Marginal voices in the media coverage of controversial health interventions: how do they contribute to the public understanding of science? *Public Understanding Science*, 19 (1), 34-51.
- Hogan, K. (2002) Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (3), 341 -368.
- Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008) Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (5), 545-565.
- Kienhues, D., Stadler, M., & Bromme, R. (2011) Dealing with conflicting or consistent medical information on the web: When expert information breeds laypersons' doubts about experts. *Learning and Instruction*, 21 (1), 193-204.
- Klosterman, M. & Sadler, T.D. (2010) Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientific issues-based instruction. *International Journal of Science Education*, 32 (8), 1017-1043.
- Kolstø, S.D. (2001a) Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85 (2), 291-310.
- Kolstø, S.D. (2001b) To trust or not to trust, ...— pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23 (8), 877- 901.
- Kolstø, S.D. (2006) Patterns in Students Argumentation Confronted with a Risk – focused socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 28 (14) 1689- 1716.
- Kolstø, S.D, Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A., Tonning, A., Ulvik, M. (2006) Science Students' Critical Examination of Scientific Information Related to Socioscientific Issues. *Science Education*, 90 (4), 632-655.
- Lederman, N. G. (2004) *Syntax of nature of science within inquiry and science instruction*. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 301-317). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Millar, R. & Osborne, J. (1998) *Beyond 2000 - Science education for the future*. London: Kings College School of Education.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004) Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (10), 994-1020.
- Pedretti, E. (1999) Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach. *School Science and Mathematics*, 99 (1), 174-181.
- Pedretti, E. (2003) *Teaching science, technology, society and environment (STSE) education: Preservice teachers' philosophical and pedagogical landscapes*. In D.L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 219-239). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Rest, J.R. (1986) *Moral development: Advances in research and theory*. Westport, CT: Praeger.
- Robert, R., & Gott, R., (2010) Questioning the evidence for a claim in a socio-scientific issue: an aspect of scientific literacy. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 203- 226.
- Sadler, T. D., (2009) Situated Learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45 (1), 1-42.
- Sadler, T.D. (2004) Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (5), 513-536.
- Sadler, T.D., Chambers, F.W., & Zeidler, D.L. (2004) Student conceptualisations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26, 387-409.

- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006) Socioscientific Argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1463-1488.
- Sadler, T.D., & Zeidler, D.L. (2005a) The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying Genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89, 71-93.
- Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2004) The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- Sadler, T.D., & Zeidler, D.L. (2005b) Patterns of informal reasoning in the context of socio scientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (1), 112-138.
- Sadler, T.D. (2006) Promoting discourse and argument in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 17 (4), 323-346.
- Sonnett, J. (2010) Climates of risk: A field analysis of global climate change in US media discourse, 1997-2004. *Public Understanding of Science*, 19 (6), 698-716.
- Stromso, H. & Braten, I. (2010) The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning. *Metacognition Learning*, 5 (1), 91-111.
- Wopereis, I. G.J.H. & Van Merriënboer, J. (2011) Evaluating text-based information on the World Wide Web. *Learning and Instruction*, 21 (2), 232-237.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. (2007) High School Students' Informal Reasoning on a Socio-scientific Issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29 (9), 1163 - 1187.
- Wu, Y. T. & Tsai, C. (2011) High School Students' Informal Reasoning Regarding a Socio-scientific Issue, with Relation to Scientific Epistemological Beliefs and Cognitive Structures. *International Journal of Science Education*, 33 (3), 371-400.
- Zeidler, D.L. & Keefer, M. (2003) *The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations*. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Zeidler, D.L., Walker, K.A., Ackett, W.A. & Simmons, M.L. (2002) Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86 (3), 343-367.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D., Applebaum, S. & Callahan, B.E. (2009) Advancing reflective judgment through socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (1), 74-101.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D., Simmons, M.L. & Howes, E.V. (2005) Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002) Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (1), 35-62.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ο ρόλος του κοινωνικού δικτύου της εκπαίδευσης στη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία



Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου¹, Ph.D, Χριστίνα Παπασολομώντος², Ph.D,
Αντώνης Θεοχάρους³, Ph.D

Η Κύπρος, όπως και πολλές άλλες χώρες απομακρύνονται βαθμιαία, από τη φαινομενικά πολιτισμική ομοιογένεια, αφού τα τελευταία χρόνια, πληθυσμοί από άλλες χώρες ή με διαφορετική εθνοτική ταυτότητα εντάσσονται στην κυπριακή κοινωνία. Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση του ρόλου του κοινωνικού δικτύου της εκπαίδευσης και της γλώσσας στην ομαλή ενσωμάτωση, την ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και κατ' επέκταση τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής των προσφύγων στην Κύπρο. Η κατανόηση των ερμηνειών των κοινωνικών περιστάσεων και των αντιλήψεων των σημαντικών άλλων στο πλέγμα ρόλων των προσφύγων έχει ιδιαίτερη σημασία, τόσο για μια ολοκληρωμένη κατανόηση του ζητήματος, όσο και για την υιοθέτηση αντίστοιχων πολιτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόσφυγες, ταυτότητα, ενσωμάτωση, κοινωνικά δίκτυα

Εισαγωγή

Ο πρόσφυγας, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Γενεύης του 1951, είναι το άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν (Σύμβαση των ΗΕ για τους πρόσφυγες, 1951).

Η διαδικασία της ένταξης των πολιτικών προσφύγων, στην κοινωνία υποδοχής αναφέρεται στις αλλαγές που γίνονται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό, άμεσα ή σε βάθος χρόνου και αποτελούν το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το περιβάλλον του (Berry στο Keel and Drew, 2004).

Η έννοια της ένταξης (integration) εμπεριέχει τη σύνθετη συμμετοχή σε περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένα και δομημένα πλαίσια της χώρας υποδοχής, σε περιοχές δηλαδή όπως η κοινωνικοποίηση, η οικονομική ζωή, η εργασία, η στέγαση, και τα επικοινωνιακά συστήματα της κοινωνικής δράσης. Καθοριστική, είναι η έννοια των κοινωνικών δικτύων, των κοινωνικών δεσμών εντός της εθνοτικής ομάδας (social bonds), με άλλες διαφορετικές ομάδες (social bridges) και με οργανισμούς (social links) (Spicer, 2008). Η σημασία των κοινωνικών δικτύων, ως πηγές πρακτικής και συναισθηματικής στήριξης για τους πρόσφυγες, έχει αναδειχθεί από πολλές έρευνες (Wilkinson and Marmot, 1998; Boswell, 2001).

Στην Κύπρο, παρά την αυξανόμενη ροή ατόμων τρίτων χωρών τα τελευταία χρόνια, υπό διάφορα καθεστώτα (εργασίας, οικιακών βοηθών, αιτητών

¹Η Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου είναι Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης

²Η Χριστίνα Παπασολομώντος είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης

³Ο Αντώνης Θεοχάρους είναι Λέκτορας στο Τμήμα Διοίκησης Ξενοδοχείων και Τουρισμού στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ασύλου) δεν έχει ακόμα δημιουργηθεί μια σταθερή, μακροπρόθεσμη πολιτική ενσωμάτωσης. Μέχρι στιγμής, οποιεσδήποτε ενέργειες ενσωμάτωσης πραγματοποιούνται αποσπασματικά και αναπτύσσονται γύρω από τον «Περί Προσφύγων Νόμο 2000» και την ίδρυση της Υπηρεσίας Ασύλου, ως αρμόδιας αρχή για θέματα ασύλου. Ο Νόμος αυτός, ορίζει δύο καθεστώτα διεθνούς προστασίας, το καθεστώς του αναγνωρισμένου πρόσφυγα και ένα επικουρικό καθεστώς, το καθεστώς συμπληρωματικής προστασίας. Η απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής για την ένταξη των μεταναστών δημιουργεί ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες για όλες τις κοινωνικές δομές.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, τόσο η πλειονότητα των ερευνητών, όσο και το κράτος ακολούθησαν ένα μοντέλο φολκλόρ, όπου η ετερότητα, είτε αφορά μετανάστες είτε πρόσφυγες, αντιμετωπίζεται επιφανειακά (Gregoriou, 2004; Demetriou 2008). Ο λόγος δεν αφορά τον «άλλο/γείτονα» αλλά τον «άλλο/μετανάστη» και επικεντρώνεται κυρίως σε μια φωτογράφιση και «εξωτικοποίηση» της πολυπολιτισμικότητας, χωρίς να λαμβάνει υπόψη ρατσιστικά και ξενοφοβικά σχήματα λόγου. Η πολυπολιτισμική, πραγματικότητα «ρομαντικοποιείται» και ο «άλλος», ο «ξένος», ορίζεται ως διαφορετικός χωρίς ο «εαυτός», να αποτελεί μέρος της πολιτισμικής ανάλυσης της νέας πραγματικότητας. Γι' αυτό και η επίσημη αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ως νέου κοινωνικού γεγονότος λειτουργεί συνήθως, ως οδός δημιουργίας πανικού, για την αποσταθεροποίηση της ταυτότητας και της παράδοσης και ως οδός ηγεμονίας: ο πολυπολιτισμικός σεβασμός του «άλλου» αποτελεί τελικά μορφή διακήρυξης της ανωτερότητας του εαυτού (Demetriou, 2008).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν να διερευνήσει τη διαδικασία ένταξης των προσφύγων στην Κύπρο σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό. Επιδιώχθηκε να επισημανθεί η επίδραση συγκεκριμένων παραμέτρων, παραγόντων ή «σημαντικών άλλων», που ορίζουν τη διαδικασία της ένταξης, ως θετική εμπειρία καθημερινών αλληλεπιδράσεων και ουσιαστικά διαμορφώνουν τα όρια της ταυτότητας «πρόσφυγας» στην κυπριακή κοινωνία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναζητήθηκαν οι καθοριστικές περιοχές που διαφοροποιούν τη ρητορική για την πραγματικότητα της ένταξης.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα – στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Ποια στοιχεία συνθέτουν τη συλλογική εμπειρία της ένταξης;
2. Ποιος ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων στήρι-

ξης που διαμορφώνονται μέσα από αυτή τη συλλογική εμπειρία;

3. Ποιες οι προτιμώμενες στρατηγικές βελτίωσης της διαδικασίας ένταξης με βάση την εμπειρία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας «πρόσφυγας» στην κυπριακή κοινωνία;

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα που συνδέονται με το κοινωνικό δίκτυο της εκπαίδευσης και τη σημασία που αποδίδεται στη γλώσσα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 124 άτομα, 95 άντρες και 28 γυναίκες (ένα άτομο δεν δήλωσε φύλο). Σύμφωνα με τα στοιχεία, που προέκυψαν αναφορικά με τη σύνθεση του δείγματος, το 47% είναι ηλικίας μεταξύ 31 και 40 χρόνων, το 26% μεταξύ 20 και 30 χρόνων, 14% μεταξύ 41 και 45 χρόνων και 14% μεγαλύτερο από 45 χρόνων. Το 34% του δείγματος είναι κάτοχοι Πανεπιστημιακού τίτλου εκ των οποίων το 4% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης, 27% είναι απόφοιτοι Λυκείου και 17% απόφοιτοι Γυμνασίου. Μικρότερο ποσοστό, είναι απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου (7%) ή δεν έχουν αποφοιτήσει από Δημοτικό σχολείο (4%). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση το 40% είναι ελεύθεροι και το 52% παντρεμένοι. Τα άτομα που απάντησαν το ερωτηματολόγιο είναι Ιρακινοί (44%), Παλαιστίνιοι (25%), Κούρδοι (15%) και Ιρανοί (6%).

Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ήταν 35 αλλοδαποί ηλικίας 18-55 χρόνων που ήρθαν στην Κύπρο, μετά το 1998 και οι οποίοι έχουν αποκτήσει το καθεστώς του πρόσφυγα (refugee status) ή το καθεστώς της συμπληρωματικής προστασίας (subsidiary protection).

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη σημαντικούς παράγοντες, που εντοπίστηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (αντικειμενικοί δείκτες ένταξης) και μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τέσσερις σε βάθος συνεντεύξεις (υποκειμενικοί δείκτες ένταξης) με αναγνωρισμένους πρόσφυγες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 μέρη: Α) Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά Β) Ερωτήσεις

σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ένταξη στη Κυπριακή κοινωνία Γ) Περιγραφή της συμμετοχής στην κυπριακή κοινωνία Δ) Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη κυπριακή κοινωνία Ε) Ερωτήσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών ΣΤ) Ερώτηση ανοικτού τύπου, για την καταγραφή ζητημάτων που αφορούν στην ένταξή τους. Στο Μέρος Ε' του ερωτηματολογίου, οι γονείς απάντησαν σε ερωτήσεις κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι αυτοί και τα παιδιά τους από το σχολείο, αν συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου και αν το σχολείο τους δίνει την ευκαιρία, να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν για τη δική τους κουλτούρα και πολιτισμό. Επίσης, οι γονείς ρωτήθηκαν κατά πόσο η ελληνική γλώσσα είναι σημαντική, για την επικοινωνία στην Κύπρο.

Οι άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διαμορφώθηκαν με βάση τις 4 αρχικές πιλοτικές συνεντεύξεις και ουσιαστικά διερευνούσαν την ικανοποίησή τους, από την εκπαίδευση της οποίας τύγχαναν τα παιδιά τους στην Κύπρο.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο ετοιμάστηκε αρχικά στα ελληνικά και στη συνέχεια μεταφράστηκε στις γλώσσες των πολυπληθέστερων εθνικών ομάδων, από τις οποίες αντλήθηκε το δείγμα, και συγκεκριμένα στα αγγλικά, στα τουρκικά, στα φαρσί και στα αραβικά. Για τον εντοπισμό τους δείγματος και την επίδοση των ερωτηματολογίων βοήθησαν μέλη των υπό διερεύνηση ομάδων, με τα οποία είχαν επαφές μέσα στα πλαίσια της δουλειάς τους, καθώς και μέλη της ερευνητικής ομάδας από το Future World Centre. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ατομική και αυτά επιστρέφονταν στον ερευνητή μέσα σε κλειστό φάκελο, ο οποίος δινόταν μαζί με το ερωτηματολόγιο.

Οι συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκαν από μέλη της ερευνητικής ομάδας, στα αγγλικά και ελληνικά, καθώς και από συνεργάτες του Future World Centre και μέλη των υπό διερεύνηση ομάδων, στα τουρκικά, αραβικά και φαρσί, αφού έτυχαν σύντομης εκπαίδευσης για τη διενέργεια συνεντεύξεων. Η αξιοποίηση των τελευταίων και κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων κρίθηκε σκόπιμη, καθώς όντας μέλη των ομάδων υπό διερεύνηση, ήταν σε θέση να έχουν πρόσβαση στο δείγμα, ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα τους δισταγμούς του πληθυσμού στόχου να παρωχήσει πληροφορίες.

Αποτελέσματα

Η λειτουργικότητα της γλώσσας

Η ένταξη των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία οριοθετείται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες (οικονομία- αξιοπρέπεια- γλώσσα – Ευρώπη), όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και αφορούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του πρόσφυγα στο κυπριακό συγκείμενο.

Η κατηγορία, **γλώσσα**, αφορά την αναζήτηση ερμηνειών και λύσεων αυτών των ζητημάτων, ως προσπάθεια ένταξης. Διαμορφώνει ένα κυρίαρχο μοτίβο στη θεώρηση του εαυτού και του άλλου στη διαδικασία της ένταξης και αναδεικνύεται ως κεντρικό στοιχείο της κατασκευής της ταυτότητας «πρόσφυγας» στην κυπριακή κοινωνία και της θετικής εμπειρίας ένταξης.

Η γλώσσα πρώτα... πρώτα δεν ήξερα τίποτε σιγά-σιγά εδώ εκεί... Με τις παρέες σιγά-σιγά, με το σχολείο έκανες παρέες, μιλάς ας πούμε (Σ. 1, άντρας, Κουρδιστάν)

Δεν ανακατευόμαστε πολύ με τους Κύπριους, εγώ κάνω μόνο γλώσσα δεν παρακολουθώ τα άλλα μαθήματα αλλά αυτή τη χρονιά που πέρασα με επιτυχία θα φοιτώ κανονικά με τους άλλους δεν ξέρω πώς θα είναι. Την πρώτη χρονιά πήγα σχολείο και μας έβαλαν με τους Κύπριους αλλά δεν καταλάβαινα τίποτα και μας κοροϊδεύαν που δεν καταλαβαίναμε και περίμενα για την επόμενη (χρονιά) να ανοίξουν τις τάξεις για τη γλώσσα όπου τέλειωσα τώρα φοίτησα δυο χρόνια εκεί... (Σ. 2, άντρας, Παλαιστίνιος από Ιράκ)

Άλλαξε η ζωή μου τελείως ώσπου ήρθα στην Κύπρο στα σχολεία ώσπου να βρω φίλους ώσπου να βρω φίλους απομακρύνονταν από εμένα, δεν ήξερα τη γλώσσα (Σ. 3, άντρας, Ιρανός)

Το κύριο είναι η γλώσσα... Αν μιλάς τη γλώσσα μπορείς να επικοινωνήσεις με τους ανθρώπους και πιο εύκολα να ενσωματωθείς... η γλώσσα είναι το κλειδί..... πολλοί από αυτούς δεν τους αρέσει να μας μιλούν στα Αγγλικά, όπως στο νοσοκομείο, μας λένε «να μας μιλάτε Ελληνικά»... Λένε είστε στην Κύπρο πρέπει να μιλάς Ελληνικά... έτυχε και σε μένα και σε πολλούς άλλους (Σ.4, άντρας, Παλαιστίνιος από το Ιράκ)

Στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων τονίζουν τη σημασία της ελληνικής γλώσσας αφού το 90% θεωρεί πολύ σημαντική τη γνώση της ελληνικής γλώσσας για την επικοινωνία στην Κύπρο και το 68% τη γνώση της αγγλικής γλώσσας. Το 25% δηλώνει ότι δεν μιλά καθόλου την ελληνική γλώσσα ενώ το 56%

αναφέρει, ότι μιλά πολύ λίγο. Όσοι μιλούν έστω και λίγο την γλώσσα, την έμαθαν σε μεγάλο βαθμό παρακολουθώντας μαθήματα, συνομιλώντας με άλλα άτομα στο χώρο εργασίας τους, από τα παιδιά τους ή ακόμα μελετώντας μόνοι τους.

Η κεντρικότητα του ζητήματος της γλώσσας και καθορισμού στοιχείων ένταξης διαφαίνεται και στη γενικότερη πολιτική του κυπριακού κράτους. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής ο όρος «αλλόγλωσσοι» αφορά όλα τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, περιορίζοντας έμμεσα το ζήτημα της ετερότητας στη γλωσσική πτυχή και αναδεικνύοντας το ζήτημα αυτό, ως την πανάκεια αντιμετώπισης του μεταναστευτικού ζητήματος. Το κυρίαρχο στοιχείο ορίζεται μεν η γλώσσα, αλλά τελικά δε φαίνεται να είναι αρκετό. Συμπερασματικά, ενώ αρχικά η κυρίαρχη γλώσσα λειτουργεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στην συνέχεια μετατρέπεται σε εξαρτημένη (NESSE, 2008).

Η διάσταση γλώσσα, όπως και οι άλλες τρεις διαστάσεις -οικονομία-αξιοπρέπεια-Ευρώπη- συναντώνται σταθερά και επαναλαμβανόμενα στη διαχείριση της διαδικασίας ένταξης των προσφύγων στην Κύπρο μέσω των κοινωνικών δικτύων.

Αλληλεπιδράσεις στο κοινωνικό δίκτυο του σχολείου

Ως αντικατοπτρισμός της κεντρικής σημασίας της γλώσσας, μόνο η εμπειρία στο κοινωνικό δίκτυο του σχολείου φαίνεται να λειτουργεί για τους πρόσφυγες ως ενταξιακή, αφού αφορά τη συμμετοχή στον κατεξοχήν θεσμό κοινωνικής αναπαραγωγής της χώρας υποδοχής. Όπως και στην περίπτωση άλλων ερευνών το σχολείο και γενικότερα ο χώρος της εκπαίδευσης φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση, έστω και αν αυτή αποτελεί μια χωριστή, διχοτομημένη πορεία με κοινωνικό και ίσως γεωγραφικό διαχωρισμό στην κοινωνία υποδοχής (Olwig, 2003; Spicer 2008).

Το σχολείο, αποτελεί ούτως ή άλλως ένα δομικό στοιχείο προώθησης της ομοιογένειας και της ομογενοποίησης (Γκότοβος, 2007). Στην περίπτωση της Κύπρου, η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως στοιχείο εργαλειακού χαρακτήρα με στόχο την αποτελεσματικότερη ένταξη στην αγορά εργασίας. Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως η ουσία της ένταξης, ως το πεδίο επιτάχυνσης της ένταξης, από γενιά σε γενιά.

Σηματοδοτεί μάλιστα, μια διχοτόμηση των αντι-

λήψεων και των αναπαραστάσεων σε σχέση με την κυπριακή κοινωνία, αφού τα νεότερα άτομα έχουν την επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα και την ίδια στιγμή έχουν περιορισμένες ή και καθόλου επαφές με άλλες κρατικές υπηρεσίες και φορείς, που εκλαμβάνονται ως προκατειλημμένες/οι απέναντι στους πρόσφυγες. Γι αυτό τον λόγο ακριβώς τα νεαρότερα άτομα, φαίνεται να νιώθουν καλύτερα ενταγμένα, αφού μπορούν να διεισδύσουν σε αυτό που ονομάζουν κυπριακό.

Εντάξει στην αρχή δε δέχτηκαν έτσι εύκολα, φυσικά στο δημοτικό ήταν πιο δύσκολα ώσπου να μάθεις την γλώσσα να τους πεις να τους καταλάβεις και εκείνοι να σε καταλάβουν ήταν δύσκολα στην αρχή, δε δέχτηκαν πρώτα, μετά, σιγά-σιγά... (Σ. 1, άντρας, Κουρδιστάν)

Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της ένταξης και των ιδιών, τόσο για πρακτικούς λόγους σχετικούς με την οργάνωση της καθημερινής ζωής, όσο και σε συμβολικό επίπεδο, αλλά και ως καθοριστικό για το μέλλον.

Θεωρούν, δηλαδή, ότι η συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και κατά συνέπεια η ένταξη συντελείται με τη φοίτηση των παιδιών τους στο δημόσιο σχολείο της Κύπρου, το οποίο όμως λειτουργεί ομογενοποιητικά. Το είδος των αλληλεπιδράσεων, που περιγράφονται από τους πρόσφυγες αποτυπώνουν ακριβώς αυτή τη νοηματοδότηση, την ερμηνεία της ένταξης στην κυπριακή κοινωνία.

Η κόρη μου είναι 4 χρόνων και μου είπε την 1η Οκτωβρίου, «είμαστε κρίμα», «Γιατί μάνα μου;» Μου είπε γιατί ήρθαν οι Τούρκοι εδώ... Τα παιδιά δεν ξέρουν τη χώρα μου δεν ξέρουν τη χώρα του συζύγου μου γεννήθηκαν εδώ, πάνε σχολείο εδώ, ξέρουν την ιστορία εδώ δεν ξέρουν τίποτα για τη χώρα μόνο στο διαδίκτυο (Σ. 40, γυναίκα, Παλαιστίνη)

Ουσιαστικά, το σχολείο διακρίνεται λόγω της δυνατότητας να προσφέρει μαθήματα γλώσσας, ενώ οι πλείστες επαφές αφορούν την αναπαραγωγή των αλληλεπιδράσεων στην ευρύτερη κυπριακή κοινωνία.

Είναι ενδιαφέρον, ότι οι θετικές αναφορές συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς και τη στάση τους απέναντι στα παιδιά, ενώ η στάση των άλλων παιδιών της κυρίαρχης ομάδας φαίνεται, να αναπαράγει την αρνητική εικόνα των σχέσεων με την κοινωνία και την ταύτιση της ένταξης με την απάλειψη του διαφορετικού.

Η απουσία γνώσης της γλώσσας νομιμοποιεί για

τους Κύπριους συμμαθητές την ευκαιρία της διάκρισης. Έτσι, η εμπειρία του σχολείου, ως χώρου αλληλεπιδράσεων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα περικλείει ρατσιστικά φαινόμενα συγκαλυμμένα ή μη.

Στην έκτη του δημοτικού βασικά ναι ήταν έκτη του δημοτικού που πήγα δεν ήξερα τίποτε γλώσσα ούτε ένα γεια δεν ήξερα να πω κάθομαι μέσα στην τάξη και θυμούμαι το δάσκαλο μου που τσακώνεται με τους συμμαθητές μου για μένα με υποστήριζε Δε με ήθελαν, κανέναν δεν μου μιλούσε τίποτε κανέναν έψαχναν ευκαιρία που παίζαμε... με έδερναν. Στο λύκειο νόμιζα ότι ήβρα φίλους πραγματικούς φίλους βασικά.... Στο γυμνάσιο θυμούμαι εν θυμούμαι ακριβώς τι έγινε ήταν πριν πέντε έξι χρόνια ναι δεν θυμούμαι ακριβώς τι έγινε με κλείδωσαν μες την τουαλέτα Δεν.. πίστευαν σε μένα (οι εκπαιδευτικοί) πίστευαν σε εκείνους που μιλούσαν καλύτερα ας πούμε ελληνικά (Σ. 3, γυναίκα, Ιράν)

Ο διαφορετικός, είναι σεβαστός και αναδεικνύεται σε υποθάλπουσες συνθήκες διάκρισης και διαχωρισμού μέσα από παράλληλες ή χωριστές δομές:

Είναι πολύ καλοί μαζί μας .. κάθε χρόνο κάνουν μια γιορτή όταν τελειώνει το σχολείο είναι ειδικά για μας... μας είπαν όπως κάνουμε για τους Κύπριους όταν τελειώνει κάνουμε και για σας (Σ.2, άντρας, Παλαιστίνιος από το Ιράκ)

Διαφαίνονται, οι σχέσεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ως νησίδες σωτηρίας αλλά και ως οι οδοί μετατροπής των διακρίσεων ή μη διακρίσεων σε ψυχολογικά διαπροσωπικά ή ατομικά ζητήματα:

Με βοήθησαν του θυμάμαι ακόμη ο κ Α. η κ Ρ... ήταν καθηγητές μου Μαθηματικών και Ελληνικών ... τους βλέπω κάποτε... ναι... Με βοήθησαν ας πούμε οι μικροί ας πούμε δεν κατάλαβαν, δεν το δέχτηκαν αλλά εκείνοι είναι μεγάλοι άνθρωποι δέχτηκαν να κάτσεις κοντά τους να τους μιλήσεις σιγά σιγά (Σ. 1, μαθητής από το Κουρδιστάν)

Οι καθηγητές μου ναι ειδικά ο δάσκαλος μου στην έκτη τάξη ήταν εκείνος που μου στάθηκε παραπάνω από όλους... Με βοήθησε πάρα πολύ και με τα ελληνικά και γενικά με όλους... Ναι από τους καθηγητές πάντα έβρισκα υποστήριξη (Σ. 3 μαθήτρια από το Ιράν)

Η φοίτηση, στο σχολείο πέρα από το ότι διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας του τόπου εγκατάστασης, δίνει την ευκαιρία, για κοινωνικές επαφές μεταξύ γονέων διαφορετικών εθνοτικών ομάδων και ενισχύεται έτσι ο ρόλος του ως βασικής οδού ένταξης.

Αντιμετωπίζεται ουσιαστικά, ως η οδός ένταξης του νοικοκυριού στις δομές του τόπου εγκατάστασης, από πλευράς θεσμικής κατοχύρωσης της παραμονής τους και γενικότερης πληροφόρησης και έγνοια από πλευράς του σχολείου. Γι αυτό και αναζητείται και η καλύτερη συμβολή στην εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου, για όλα τα μέλη της οικογένειας.

Δεν ξέρω, 30-40% (ενταγμένοι)... Λόγω του σχολείου των παιδιών γιατί θέλω να παρακολουθώ πώς τα πάνε, αν υπάρχει συνάντηση για τους γονείς ή κάτι πάω να δω τι γίνεται ... Αν είναι συνάντηση γονέων συναντώ άλλους γονείς και μερικές φορές ένας γονιός έρχεται και μου λέει α ο γιός μου μου είπε είναι στην ίδια τάξη με τα παιδιά σου, έτσι και μιλάμε λίγο (Σ.4.1., άντρας από Αφρική)

Αγωνίζομαι να βοηθήσω τα παιδιά μου να μάθουν τη γλώσσα.. πάνε σχολείο και έρχονται πίσω κλαίγοντας δεν καταλαβαίνουν... αν μείνεις σίτι δεν μπορείς να μιλήσεις με τη γειτόνισσα. Με αγαπά της στέλνω φαγητό που φτιάχνω αλλά δεν μπορώ να την καταλάβω... (Σ.29.2. γυναίκα από Ιράκ)

Η φοίτηση στο σχολείο ενισχύει και εκφράζει την απόφαση για μόνιμη παραμονή στη χώρα εγκατάστασης και βελτιώνει την αποδοχή των μεταναστευτικών ομάδων, από την κυρίαρχη γηγενή ομάδα. Αντίθετα, η επιλογή φοίτησης των παιδιών σε ένα «διαφορετικό σχολείο» συνδέεται με την έντονη δυσaréσκεια, από την περιβάλλουσα κοινωνία και την υιοθέτηση ενός σκεπτικού μετακίνησης με την πρώτη ευκαιρία κυρίως, λόγω της παράτασης παραμονής στο καθεστώς συμπληρωματικής προστασίας

Αφού εμείς δεν είχαμε ευκαιρία για καλή εκπαίδευση όταν ήμασταν παιδιά θέλω τα παιδιά μου να έχουν καλύτερη ζωή και μέλλον...βλέπω στο ιδιωτικό να νοιάζονται περισσότερο για τα παιδιά (Σ. 9, άντρας, καθεστώς συμπληρωματικής προστασίας, Παλαιστίνη Ναμπλούς)

Πούλησα το διαμέρισμά μου εκεί και έβαλα το γιο μου σε ιδιωτικό σχολείο και όχι στο δημόσιο γιατί στο δημόσιο θα έπρεπε να διαβάξει στα Ελληνικά ... Και εγώ σπούδασα στα Αγγλικά... (Σ.24, άντρας, πρόσφυγας από Ιράν)

Η θετική στάση απέναντι στο σχολείο, ως φορέα ένταξης, αναδεικνύεται και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Οι πρόσφυγες, που έχουν παιδιά στο σχολείο, σε γενικές γραμμές δηλώνουν ικανοποιημένοι. Συγκεκριμένα, είναι ευχαριστημένοι με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (77%),

πιστεύουν ότι τα παιδιά τους παίρνουν αξιόλογη γνώση (66%), είναι ευτυχισμένα (62%), νιώθουν άνετα (56%) και παίζουν με άλλα παιδιά στο σχολείο (59%). Επίσης, το σχολείο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά από διαφορετικές χώρες και από την Κύπρο να αλληλεπιδράσουν (57%) και συνεργάζεται με την κοινότητα για άλλες δραστηριότητες (54%). Μόνο το 13% πιστεύει ότι τα παιδιά τους έχουν τη δυνατότητα να μάθουν για την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους στο σχολείο. Το 51% αναφέρει, ότι τα παιδιά τους έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και μόνο το 28% παίζει με άλλα παιδιά στη γειτονιά. Όσον αφορά στη γνώση της Ελληνικής, το 53% αναφέρει, ότι τα παιδιά τους μιλούν πολύ καλά τα ελληνικά.

Συμπεράσματα

Οι θετικές επιδράσεις του σχολείου φαίνεται να πρωταγωνιστούν στη διαδικασία ένταξης των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία. Παράλληλα, φαίνεται, να συνυπάρχουν με κινδύνους διακρίσεων και αποκλεισμών, οι οποίοι όχι μόνο θέτουν υπό αμφισβήτηση τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής στη σχολική εκπαίδευση, αλλά καθίστανται και εμπόδια στην ένταξη. Αφορούν κυρίως εξωσχολικές επιδράσεις, που εντάσσονται στο σχολικό χώρο μέσω των γηγενών παιδιών ή στις επαφές των ενηλίκων/γονέων προσφύγων με άλλες υπηρεσίες ή κοινωνικά δίκτυα (εργασία, γειτονιά, κρατικές υπηρεσίες).

Η καταπολέμηση της αρνητικής εικόνας προϋποθέτει πολιτικές που να κινούνται στην κατεύθυνση της αποδοχής και της ένταξης των προσφύγων. Προϋποθέτει δράση σε επίπεδο εθνικής πολιτικής που θα περιλαμβάνει μέτρα, όπως η συντόμευση των διαδικασιών διερεύνησης για παραχώρηση καθεστώτος πρόσφυγα, ο έλεγχος της κατοχικής γραμμής, η απομάκρυνση από την πολιτική των επιδομάτων και η αναδιαμόρφωση της πολιτικής εργοδότησης και μέτρα για εκμάθηση της ελληνικής σε συνδυασμό με την ενίσχυση και ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης. Στο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να συνεργάζονται, για διασφάλιση της γνωριμίας με τους πρόσφυγες, τη συνειδητοποίηση των συνθηκών και δεδομένων, την προώθηση της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, την εργοδότηση και την ουσιαστική κοινωνικοποίηση μακριά από φολκlorικά μοτίβα. Σε διαπροσωπικό επίπεδο, απαιτείται δράση για απομάκρυνση από την «κουλτουραλικοποίηση» του Άλλου και για αντιμετώπισή του ως ατόμου και όχι εκπροσώπου

μιας συλλογικότητας που οπωσδήποτε αναπαράγει στερεότυπα και προκαταλήψεις. Χρειάζεται ουσιαστικά ολιστική δράση, ενίσχυση και στήριξη και στο επίπεδο του ατόμου και στο επίπεδο των θεσμών.

Σημείωση

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας (Δέσμη 2008 -«Ενσωμάτωση/Αποκλεισμός των πολιτικών προσφύγων στην Κυπριακή κοινωνία» (KOINΩ/0308 (BE)/10)) από το Δίκτυο Συνεργασίας: Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Συντονιστικό ίδρυμα), Future Worlds Center – CNTI, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Επιστημονικός υπεύθυνος)

Βιβλιογραφία

- Boswell, C. (2001) *Spreading the Costs of Asylum Seekers: A critical assessment of dispersal policies in Germany and the UK*. Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.
- Γκότοβος Α.Ε. (2007) Μεταναστευτικές Βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18, 392-100.
- Demetriou K. (2008) *Twitch, wink, twitch mistaken for wink, or...? Engaging students in the thick interpretation of ethnic borders*, Paper presented at the second consultation table, Ad hoc Committee on Teaching Sociocultural Identity, Nicosia, 5-6 June 2008.
- Gregoriou Z. (2004) De-scribing hybridity in 'unspoiled Cyprus': postcolonial tasks for the theory of education, *Comparative Education*, 40 (2), 241-266.
- Keel, M. R., & Drew, N. M. (2004) The settlement experiences of refugees from former Yugoslavia. *Community Work and Family*, 7(1), 95-115.
- Olwig K.F. (2003) Transnational sociocultural systems and ethnographic research Vies from an extended field study. *The International Migration Review* 37 (3) 1-5.
- Σύμβαση της 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων. Υπογραφή στη Γενεύη στις 28 Ιουλίου 1951.
- Spicer, N. (2008) Places of Exclusion and Inclusion: Asylum-Seeker and Refugee Experiences of Neighbourhoods in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 14(3), 491-510.

Wilkinson, R. and Marmot, M. (1998) *Social Determinants of Health: The solid facts*, Copenhagen, World Health Organization. Διαθέ-

σιμο στην ιστοσελίδα www.who.dk/healthy-cities (Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2009).

Διατροφική πρόσληψη παιδιών και εφήβων της Κύπρου ηλικίας 6-18 ετών και η συμμόρφωση τους στις εκάστοτε διατροφικές συστάσεις



Έλενα Φιλίππου PhD¹, Μιχάλης Τορναρίτης PhD^{1,2}, Χαράλαμπος Χατζηγεωργίου MD¹, Γιάννης Α Κουρίδης MD¹, Αδάμος Παναγή¹, Σάββας Σ Σάββα, PhD¹

Σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι η εκτίμηση της διατροφικής πρόσληψης των παιδιών στην Κύπρο και η αξιολόγησή της βάσει των διατροφικών συστάσεων. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 1414 παιδιά, ηλικίας 6.0-18.9 χρονών, από όλη την Κύπρο τα οποία συμπλήρωσαν τριήμερο ημερολόγιο διατροφής. Η διατροφή ενός μεγάλου ποσοστού των παιδιών, υπερέβαινε τη μέγιστη συνιστώμενη πρόσληψη ολικού και κορεσμένου λίπους, ενώ σχεδόν κανένα παιδί δεν κατανάλωνε αρκετές φυτικές ίνες. Επιπλέον, περίπου 25% των κοριτσιών 14.0-18.9 χρονών είχαν ανεπαρκή πρόσληψη σιδήρου. Η διατροφή των παιδιών είναι χαμηλής ποιότητας και αυτό μπορεί να αποτελεί παράγοντα προδιάθεσης, σε εκφυλιστικές παθήσεις και αναιμία στα κορίτσια. Στην συνέχεια, παρουσιάζονται απόψεις, για την υγιεινή διατροφή των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: διατροφή, παιδιά, έφηβοι, διατροφικές συστάσεις

Εισαγωγή

Μια ισορροπημένη διατροφή κατά την παιδική ηλικία είναι σημαντική, τόσο για την ανάπτυξη ενός παιδιού, όσο και για την προστασία της υγείας του, από χρόνιες εκφυλιστικές παθήσεις. Στην Κύπρο, τα τελευταία 30-40 χρόνια, υπήρξαν πολλές δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να προκύψουν αλλαγές, στις διατροφικές συνήθειες (Tornaritis et al., 2001), οι οποίες ίσως να σχετίζονταν με την υψηλή και αυξανόμενη επικράτηση της παχυσαρκίας σε παιδιά και εφήβους (Savva et al., 2008; Savva et al., 2002). Σκοπός της παρούσας μελέτης, ήταν να αποτιμηθεί η διατροφική πρόσληψη των παιδιών στην Κύπρο και να αξιολογηθεί, βάσει των εκάστοτε διατροφικών συστάσεων.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η μελέτη διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα 2009-2010, σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών στη Δημοτική και τη Μέση εκπαίδευση, έχοντας τη σχολική τάξη ως μονάδα δειγματοληψίας. Συνολικά, 1414 παιδιά και έφηβοι (39% αγόρια και 61% κορίτσια) συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το τριήμερο ημερολόγιο διατροφής. Για την ανάλυση των διατροφικών προσλήψεων, λήφθηκε υπόψη η ηλικία ως εξής: 6.0 - 8.9 χρονών (N= 320, 23%), 9.0 - 13.9 χρονών (N=525, 37%) και 14.0-18.9 χρονών (N= 569, 40%). Επίσης, έγιναν μετρήσεις βάρους σε 1080 παιδιά (76%). Σύμφωνα με τις μετρήσεις, το 9% των παιδιών (N=99) είχαν βάρος κάτω του κανονικού, το 63% (N=687) είχαν κανονικό βάρος, το

¹ Η Έλενα Φιλίππου, ο Χαράλαμπος Χατζηγεωργίου, ο Γιάννης Κουρίδης, ο Αδάμος Παναγή και ο Σάββας Σάββα είναι Συνεργάτες – Ερευνητές στο Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Υγεία του Παιδιού

² Ο Μιχάλης Τορναρίτης είναι Καθηγητής Επιστήμης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Συνεργάτης-Ερευνητής στο Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Υγεία του Παιδιού

19% (N=210) ήταν υπέρβαρα και το 9% (N=93) ήταν παχύσαρκα.

Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες ηλικίας 12 χρονών και άνω ή οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών ηλικίας 6-12 χρονών κλήθηκαν να κρατήσουν ένα τριήμερο ημερολόγιο διατροφής για τρεις συνεχόμενες ημέρες (2 καθημερινές και μία μέρα του Σαββατοκύριακου). Δόθηκαν λεπτομερείς γραπτές οδηγίες, συμπεριλαμβανομένου παραδείγματος για μια ημέρα. Οι οδηγίες είχαν ως εξής: *‘Θα αρχίσετε από το πρωινό – αναφέρατε τι περιλαμβάνει αυτό πχ. ένα ποτήρι γάλα – είδος γάλατος (φρέσκο, εβαπορέ, σοκολατούχο ή οτιδήποτε άλλο) – με επιπλέον ζάχαρη (αναφέρατε πόσα κουτάλακια) και μια φέτα ψωμί (άσπρο, μαύρο, χωριάτικο, ζυμωμένο στο σπίτι) ίση 1 φέτα του τόστ, ή οτιδήποτε άλλο καταναλώνετε. Μετά το πρωινό πήγατε στο σχολείο, τι φάγατε όση ώρα ήσασταν στο σχολείο – αν αγοράσατε κάτι να φάτε (αναφέρατε είδος και ποσότητα). Με αυτό τον τρόπο θα συνεχίσετε για όλη την υπόλοιπη μέρα, μέχρι την ώρα του νυχτερινού ύπνου.’* Όλα τα ημερολόγια τροφίμων αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού Ανάλυση Τροφίμων, που περιλαμβάνει την διατροφική σύσταση ελληνικών τροφίμων (Kafatos et al., 2000). Ταυτόχρονα, ζητήθηκε γραπτή συγκατάθεση και η σύμφωνη γνώμη των γονιών/κηδεμόνων, καθώς και η συναίνεση των ίδιων των συμμετεχόντων, πριν από τη συμμετοχή τους στη μελέτη.

Αποτελέσματα

Η διατροφική ποιότητα αξιολογήθηκε με βάση τις αναφορές, για τις διατροφικές προσλήψεις, που δημοσιεύθηκαν από το Ινστιτούτο Ιατρικής των ΗΠΑ (IoM) (Institute of Medicine, 2006) 13-648A-3C28-B14B-2CBB2A71781126 και τις διατροφικές κατευθυντήριες γραμμές που δόθηκαν από το WHO/FAO (FAO, 2010; WHO/FAO, 2003).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η λήψη ενέργειας ήταν μεταξύ 1780-1900 kcal (χιλιοθερμίδες)/την ημέρα, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα και το φύλο των παιδιών. Το 42%-84% των παιδιών στις διάφορες ηλικιακές ομάδες καταναλώναν περισσότερη από τη μέγιστη συνιστώμενη πρόσληψη ενέργειας σε λίπος, δηλαδή η διατροφή τους αποτελείτο από >35% λίπος. Το υψηλότερο ποσοστό ήταν στα αγόρια μεταξύ 14.0-18.9 χρονών. Τα κορεσμένα λιπαρά οξέα (SFA) συνέβαλαν στο 13.7%-15.3%

της συνολικής ενέργειας, και πάνω από το 90% των παιδιών υπερέβησαν τη μέγιστη συνιστώμενη πρόσληψη, που καθορίζεται ως 10% της ολικής καθημερινής ενέργειας. Ο μέσος όρος πρόσληψης μονοακόρεστων λιπαρών οξέων, ήταν μεταξύ 15.2%-18.1% της συνολικής ενέργειας, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, ενώ τα πολυακόρεστα λιπαρά οξέα συνέβαλαν σε ποσοστά 4.8%-5.9% στη συνολική ενέργεια. Επιπλέον, διαπιστώθηκε, ότι η πρωτεΐνη συνέβαλε στο 16.2%-17.7% της συνολικής ενεργειακής λήψης, ενώ το 65%-83% (το υψηλότερο ποσοστό ήταν για τα αγόρια 14.0-18.9χρ) των παιδιών στις διάφορες ηλικιακές ομάδες, υπερέβησαν τη μέγιστη συνιστώμενη πρόσληψη ενέργειας σε πρωτεΐνες, δηλαδή η διατροφή τους αποτελείτο από 15% πρωτεΐνη ή περισσότερο.

Η μελέτη έδειξε ακόμη, ότι η πρόσληψη φυτικών ινών ήταν κατά μέσο όρο περίπου 14.0-15.2 γρ/ημέρα, ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά (94.7%-100% στις διάφορες ηλικιακές ομάδες) δεν καταναλώναν τη συνιστώμενη λήψη των τουλάχιστον 14γρ φυτικών ινών/1000 χιλιοθερμίδες (kcal).

Παράλληλα, έδειξε, ότι η λήψη χοληστερόλης κυμαινόταν από 255-345 mg/ την ημέρα, ενώ περίπου 28%-59% των παιδιών φαίνεται να καταναλώναν περισσότερο από το ανώτατο όριο των 300 mg/ την ημέρα.

Η στατιστική ανάλυση των βιταμινών έδειξε, ότι η λήψη της βιταμίνης C κυμαινόταν από 86.3%-99.9% mg/ημέρα και 36% των αγοριών και το 33% των κοριτσιών ηλικίας 14.0-18.9 χρονών, καταναλώναν λιγότερη από την Συνιστώμενη Ημερήσια Μέση Αναγκαία Πρόσληψη (Estimated Average Requirement EAR). Αν και η πρόσληψη των βιταμινών B1 και B2 ήταν επαρκής, διαπιστώθηκε ότι λιγότερο από το 15% των παιδιών καταναλώνουν λιγότερη από την EAR (οι έφηβοι είχαν περισσότερες πιθανότητες να μην καταναλώνουν αρκετές από αυτές τις βιταμίνες). Η πρόσληψη της Βιταμίνης B6 φάνηκε να ήταν επαρκής, για τα περισσότερα παιδιά (μέση τιμή: 1.04 έως 2.06 mg/ημέρα) με εξαίρεση του 21% των κοριτσιών ηλικίας 14.0-18.9 χρονών, των οποίων η πρόσληψη ήταν και πάλι κάτω από την EAR.

Όσον αφορά, τα μέταλλα, η έρευνα κατέδειξε, ότι η μέση πρόσληψη ασβεστίου ήταν 859-1028 mg/ την ημέρα και ότι, ένα μεγάλο ποσοστό (85%-90%) των εφήβων καταναλώσαν λιγότερη από την EAR σε μαγνήσιο. Ακόμη, διαφάνηκε, ότι η πρόσληψη νατρίου υπερέβη το ανώτατο όριο σε 48%-78% των παιδιών. Όμως, η πρόσληψη σιδήρου ποικίλει. Αυτή βρέθηκε να είναι από 10.4-13.0 mg/ημέρα με τα ποσοστά ανε-

παρκούς πρόσληψης περίπου 25% σε κορίτσια ηλικίας 14.0-18.9 χρονών.

Συνοπτικά, η μελέτη έδειξε, ότι η διατροφική πρόσληψη των Κύπριων παιδιών και εφήβων είναι χαμηλής ποιότητας. Η διατροφική αυτή σύσταση, είναι ανησυχητική, αφού μπορεί να προδιαθέσει τα παιδιά στην εμφάνιση παχυσαρκίας, καρδιαγγειακών νοσημάτων, σακχαρώδη διαβήτη τύπου II, οστεοπόρωση και καρκίνο (Biro & Wien, 2010; Al-Tahan et al., 2006), αν και η υψηλή πρόσληψη μονοακόρεστων μπορεί να έχει προστατευτική επίδραση ιδιαίτερα κατά τις πρώτες δεκαετίες της ζωής (Perez-Jimenez et al., 2005). Τα υψηλά ποσοστά των εφήβων κοριτσιών, που έχουν ανεπαρκή πρόσληψη σιδήρου, είναι λόγος ανησυχίας, δεδομένου, ότι θα μπορούσε να τις θέσει σε κίνδυνο εμφάνισης σιδηροπενικής αναιμίας, που σχετίζεται με διάφορες συνέπειες όπως κόπωση, έλλειψη συγκέντρωσης, απώλεια μνήμης κτλ (Stoltzfus, 2003).

Εισηγήσεις για σωστή διατροφή

Προκειμένου, να αποφευχθούν τα παραπάνω προβλήματα, είναι σωστό τα παιδιά και ιδιαίτερα οι έφηβοι, να υιοθετήσουν το πρότυπο της Μεσογειακής διατροφής (Bach-Faig et al., 2011), μειώνοντας την πρόσληψη σε ολικό και κορεσμένο λίπος καθώς και τη χοληστερόλη. Συστήνεται, η κατανάλωση κόκκινου κρέατος όπως αρνί, χοιρινό και βοδινό να γίνεται μόνο δυο φορές τον μήνα και να αποφεύγονται τα τηγανιτά φαγητά, τα επεξεργασμένα κρέατα όπως αλλαντικά, χοτ-ντογκ, λουκάνικα κ.λπ.. Επιπλέον θα πρέπει να σημειωθεί, ότι σημαντική συμβολή στην πρόσληψη λίπους των εφήβων, είναι τα πρόχειρα φαγητά ('fast-food'), που έχουν υψηλή περιεκτικότητα σε λιπαρά και αλάτι, και προσφέρουν ελάχιστες βιταμίνες. Είναι προτιμότερο αυτά τα φαγητά να καταναλώνονται μόνο σε ειδικές περιπτώσεις ή αν κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, να καταναλώνεται μόνο ένα είδος τροφίμου π.χ. ένα μπιφτέκι κοτόπουλο αντί για ένα «γεύμα», όπως μπιφτέκι με πατάτες και αναψυκτικό. Παράλληλα, τα παιδιά και οι έφηβοι καλούνται να διαλέξουν χαμηλά σε λιπαρά ή άπαχα γαλακτοκομικά προϊόντα, όπως το τυρί με χαμηλά λιπαρά, ημι-αποβουτυρωμένο γάλα, γιαούρτι χαμηλών λιπαρών ή άπαχο. Συνάμα, να αποφεύγεται η κατανάλωση κρέμας γάλακτος και να περιορίζεται η κατανάλωση τροφίμων, όπου χρησιμοποιείται φρέσκα κρέμα, όπως μακαρόνια καρμπονάρα και επιδόρπια.

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι τα χαμηλά σε λιπαρά γαλακτοκομικά προϊόντα περιέχουν το ίδιο

και μερικές φορές περισσότερο ασβέστιο ανά 100 ml, αφού το ασβέστιο εμπεριέχεται στις πρωτεΐνες και όχι στο λίπος και συνεπώς, δεν ενέχουν κανένα κίνδυνο για την υγεία τους. Τα παιδιά και έφηβοι πρέπει επίσης, να περιορίσουν την κατανάλωση γλυκών, μπισκότων, κέικ, σοκολάτων και άλλων ειδών ζαχαροπλαστικής σε 1-2 φορές την εβδομάδα ή λιγότερο, αφού αυτά περιέχουν κρυφές πηγές κορεσμένων και ακόρεστων (τρανς) λιπαρών οξέων.

Για να αυξήσουν την πρόσληψη σιδήρου, τα κορίτσια ενθαρρύνονται να καταναλώνουν πηγές αιμικού σιδήρου που βρίσκεται στα ζωικά προϊόντα, όπως άπαχο κρέας, π.χ. κοτόπουλο ή άπαχο χοιρινό και βοδινό κρέας, καθώς και να αυξήσουν την κατανάλωση ψαριών και θαλασσινών. Ο σίδηρος, υπάρχει επίσης και σε μια άλλη μορφή, την μη-αιμική, η οποία βρίσκεται στις φακές, τα πράσινα φυλλώδη λαχανικά όπως το μπρόκολο, το σπανάκι και ο μαϊντανός, καθώς και σε αποξηραμένα φρούτα, π.χ. βερίκοκα. Αυτή η μορφή σιδήρου, για να απορροφηθεί, θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα με μια πηγή βιταμίνης C, όπως ένα πορτοκάλι ή χυμός πορτοκάλι ή σαλάτα που περιέχει ντομάτα ή/και πιπέρια. Αξίζει να σημειωθεί, ότι για να αυξηθεί η απορρόφηση του σιδήρου, θα πρέπει να αποφεύγεται η κατανάλωση ασβεστίου κατά τη διάρκεια του γεύματος, καθώς και 1 ώρα πριν και 1-2 ώρες μετά το γεύμα. Ένα κοινό «λάθος» όσων προσπαθούν να αυξήσουν την πρόσληψη σιδήρου, είναι να καταναλώνουν φακές με γιαούρτι. Ο καλύτερος συνδυασμός είναι φακές με χυμό λεμονιού και μια σαλάτα που περιέχει ντομάτα και η κατανάλωση ενός πορτοκαλιού αμέσως μετά. Επιπρόσθετα, για να βελτιωθεί η απορρόφηση του σιδήρου, πρέπει να αποφεύγεται η κατανάλωση τσαγιού, σοκολάτας ή κρασιού πριν τη διάρκεια του γεύματος και 1-2 ώρες μετά το γεύμα.

Σε σχέση με το ασβέστιο, για να αυξήσουν την πρόσληψή του, τα παιδιά και οι έφηβοι, θα πρέπει να εξασφαλίζουν την κατανάλωση 3-4 μερίδων γαλακτοκομικών προϊόντων χαμηλής περιεκτικότητας σε λιπαρά την ημέρα. Μία μερίδα είναι 1 ποτήρι γάλα, 200 γρ γιαούρτι ή 30-40 γρ τυρί. Άλλες πηγές ασβεστίου, είναι τα αμύγδαλα, το μπρόκολο, η σόγια ή το γάλα ρυζιού που είναι εμπλουτισμένο με ασβέστιο για εκείνους που δεν καταναλώνουν γαλακτοκομικά προϊόντα.

Για να μειώσουν την πρόσληψη αλατιού, τα παιδιά θα πρέπει να μειώσουν την κατανάλωση επεξεργασμένων τροφίμων, όπως πατατάκια, πρόχειρα φαγητά, πίτσες κ.λπ. καθώς και να αποφεύγουν την προσθήκη επιπλέον αλατιού στο φαγητό. Επίσης, είναι προτιμότερο, να αποφεύγεται η χρήση των κύ-

βων μαγειρικής και στη θέση τους να χρησιμοποιούνται μπαχαρικά όπως δύσμος, βασιλικός, ρίγανη κ.τλ., που χαρακτηρίζουν την Μεσογειακή διατροφή (Bach-Faig et al., 2011).

Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι η αύξηση της πρόσληψης φυτικών ινών που μπορεί να επιτευχθεί, καταναλώνοντας περισσότερα φρούτα και λαχανικά, καθώς επίσης και οσπρίων και προϊόντων ολικής αλέσεως. Καλό θα είναι, να καταναλώνονται πέντε μερίδες φρούτων και λαχανικών την ημέρα: μία μερίδα είναι ένα φρούτο π.χ. 1 μικρό μήλο ή 1 μικρή μπανάνα, ½ φλιτζάνι φρέσκος χυμός, ½ φλιτζάνι μαγειρεμένα λαχανικά, π.χ. μπρόκολο ή 1 φλιτζάνι ωμά λαχανικά π.χ. σαλάτα. Τα όσπρια, θα πρέπει να καταναλώνονται δύο φορές την εβδομάδα και είναι προτιμότερο οι γονείς να μην προσφέρουν εναλλακτική τροφή στα παιδιά κατά τις ημέρες που τα όσπρια είναι στο μενού της οικογένειας, έτσι ώστε να είναι υποχρεωμένα τουλάχιστον να τα δοκιμάσουν. Ορισμένα προϊόντα ολικής αλέσεως που συστήνονται είναι το πλιγούρι, το καστανό ρύζι και τα ζυμαρικά ολικής αλέσεως, το μαύρο ψωμί σικάλεως και τα δημητριακά προγεύματος ολικής αλέσεως.

Εκτιμάται, ότι με τις πιο πάνω διατροφικές συστάσεις, η διατροφή των Κύπριων παιδιών θα καλυτερεύσει και αυτό θα βοηθήσει, τόσο άμεσα, όσο και μακροπρόθεσμα την υγεία τους.

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζουμε στον τέως Διευθυντή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου κύριο Ανδρέα Χαραλάμπους και τις καθηγήτριες και δασκάλες της Οικιακής Οικονομίας και τις Επιθεωρήτριες τους, κυρίες Εύα Νεοφύτου και Σάντρη Ταλιαδώρου. Επιπλέον ευχαριστίες εκφράζουμε και σε όλους τους επιστήμονες, που εργάστηκαν για την συλλογή των στοιχείων.

Βιβλιογραφία

Al-Tahan, J., Gonzalez-Gross, M., & Pietrzik, K. (2006) B-vitamin status and intake in European adolescents. A review of the literature. *Nutrición Hospitalaria*, 21(4), 452-465.

Bach-Faig, A., Berry, E.M., Lairon, D., Reguant, J., Trichopoulou, A., Dernini, S., Medina, F.X., Battino, M., Belahsen, R., Miranda, G. and Serra-Majem, S. (2011) Mediterranean diet pyramid today. Science and cultural updates. *Public Health Nutrition*, 14(12A), 2274-2284.

Biro, F.M. & Wien, M. (2010) Childhood obesity and adult morbidities. *American Journal of Clinical Nutrition*, 91(5), 1499S-1505S.

FAO (2010) *Fats and Fatty Acids in human nutrition. Report of an Expert Consultation*. Rome: Food and Agriculture Organisation of the United Nations.

Institute of Medicine (2006) *Dietary Reference Intakes. The Essential Guide to Nutrient Requirements*. Washington: The National Academies Press.

Kafatos, A., Verhagen, H., Moschandreas, J., Apostolaki, I., & Van Westerop, J.J. (2000) Mediterranean diet of Crete: foods and nutrient content. *Journal of the American Dietetic Association*, 100(12), 1487-1493.

Perez-Jimenez, F., Alvarez de, C.G., Badimon, L., Barja, G., Battino, M., Blanco, A., Bonanome, A., Colomer, R., Corella-Piquer, D., Covas, I., Chamorro-Quiros, J., Escrich, E., Gaforio, J.J., Garcia Luna, P.P., Hidalgo, L., Kafatos, A., Kris-Etherton, P.M., Lairon, D., Lamuela-Raventos, R., Lopez-Miranda, J., Lopez-Segura, F., Martinez-Gonzalez, M.A., Mata, P., Mataix, J., Ordovas, J., Osada, J., Pacheco-Reyes, R., Perucho, M., Pineda-Priego, M., Quiles, J.L., Ramirez-Tortosa, M.C., Ruiz-Gutierrez, V., Sanchez-Rovira, P., Solfrizzi, V., Soriguer-Escofet, F., Torre-Fornell, R., Trichopoulos, A., Villalba-Montoro, J.M., Villar-Ortiz, J.R., & Visioli, F. (2005) International conference on the healthy effect of virgin olive oil. *European Journal of Clinical Investigation*, 35 (7), 421-424.

Savva, S.C., Kourides, Y., Tornaritis, M., Epiphaniou-Savva, M., Chadjigeorgiou, C., & Kafatos, A. (2002) Obesity in children and adolescents in Cyprus. Prevalence and predisposing factors. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 26(8), 1036-1045.

Savva, S.C., Tornaritis, M.J., Chadjigeorgiou, C., Kourides, Y.A., Siamounki, M., & Kafatos, A. (2008) Prevalence of overweight and obesity among 11-year-old children in Cyprus, 1997-2003. *International Journal of Pediatric Obesity*, 3(3), 186-192.

Stoltzfus, R.J. (2003) Iron deficiency: global prevalence and consequences. *Food and Nutrition Bulletin*, 24 (4 Suppl), S99-103.

Tornaritis, M., Savva, S. C., Shamounki, M., Kourides, Y. A., & Hadjigeorgiou, C. (2001) The Cyprus Experience. In A. L. Matalas, A. Zampelas, V. Stavrinos and I. Wolinsky (Eds.), *The Mediter-*

anean Diet: Constituents and Health Promotion.
Washington, D.C: CRC Press.
WHO/FAO (2003) *Diet, Nutrition and the Preven-*

*tion of Chronic Diseases. Report of a Joint WHO/
FAO Expert Consultation.* Geneva: World Health
Organisation.

Χρήση του Διαδικτύου και κατανόηση των δυνατοτήτων και κινδύνων που περιλαμβάνει



Αναστασία Οικονόμου¹, MEd., MBA, Μαρία Κωνσταντίνου², MA

Η χρήση του διαδικτύου, κυρίως από παιδιά και εφήβους, περιλαμβάνει πολλές δυνατότητες αλλά και προκλήσεις. Στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα διερεύνησης, που έγινε με ερωτηματολόγιο, κατά τη διάρκεια ανοικτών εκδηλώσεων, για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου το 2011 και το 2012. Το ερωτηματολόγιο, περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου, τη σημαντικότητα που προσδίδεται στις δυνατότητες και στους κινδύνους του διαδικτύου, στους τρόπους αντιμετώπισης των κινδύνων, καθώς και ποιες είναι οι πηγές άντλησης των πληροφοριών που χρησιμοποιούν, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Λέξεις-κλειδιά: Διαδίκτυο, ιντερνέτ, «ασφαλής χρήση διαδικτύου», ΤΠΕ, «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας»

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο, είναι σήμερα καθημερινό εργαλείο στη ζωή μας: για την αναζήτηση πληροφοριών, για επικοινωνία, για αγορές, για ψυχαγωγία. Από μικρή ηλικία τα παιδιά έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και το θεωρούν, ως μια αγαπημένη ενασχόλησή τους. Η έρευνα δείχνει, ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν το διαδίκτυο πολλές φορές την ημέρα, ενώ η χρήση του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων είναι σχεδόν αυτονόητη, για την ευρωπαϊκή νεολαία (Livingstone et al., 2011).

Σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2011), το ποσοστό των νοικοκυριών στην Κύπρο, που διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή αυξάνεται συνεχώς. Το 2011, 64% των νοικοκυριών είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή, είτε γραφείου, είτε φορητό, είτε παλάμης, ενώ το 90% των νοικοκυριών με εξαρτώμενα παιδιά διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παράλληλα, η πρόσβαση στο διαδίκτυο, από τα νοικοκυριά

στην Κύπρο αυξάνεται. Το πρώτο τρίμηνο του 2011, το 57% των νοικοκυριών είχε τουλάχιστον μια φορά πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σύγκριση με 32% το 2005.

Οι δυνατότητες, που προσφέρει το διαδίκτυο είναι τεράστιες. Η αποτελεσματική αξιοποίησή του, όμως, προϋποθέτει την ορθή χρήση του. Ως εκ τούτου, σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν αναπτυχθεί δράσεις και προγράμματα που στοχεύουν στη δημιουργία ασφαλέστερων συνθηκών αξιοποίησης των δυνατοτήτων του διαδικτύου.

Στόχος της παρούσας μελέτης, ήταν ο εντοπισμός ενδείξεων, αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου στην Κύπρο (συχνότητα, διάρκεια, λόγοι χρήσης, ηλικία έναρξης χρήσης) και της σημαντικότητας που προσδίδεται στις δυνατότητες και στους κινδύνους του διαδικτύου. Παράλληλα εστιάζει στις κύριες πηγές πληροφόρησης, για θέματα ασφαλείας στο διαδίκτυο.

¹Η Αναστασία Οικονόμου είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

²Η Μαρία Κωνσταντίνου είναι Συνεργάτης στον Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 193 άτομα από τα οποία οι 118 το 2011 και οι 75 το 2012. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων το 2011, ήταν 24 ετών και το 2012, ήταν 22 ετών, με τη μικρότερη ηλικία την ηλικία των 3 ετών και τη μεγαλύτερη των 74 ετών. Ο πίνακας, που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος. Οι μισοί περίπου συμμετέχοντες (49%, N=37) το 2012, ήταν μαθητές και μαθήτριες. Το 2011, οι μαθητές ήταν μόνο το 29% των συμμετεχόντων (N=34).

Πίνακας 1: Ηλικία δείγματος

ΗΛΙΚΙΑ	2012		2011	
	N	%	N	%
3-12	31	41	28	24
13-18	8	11	15	13
19-30	8	11	31	26
31-40	11	15	26	20
41+	9	12	12	10
Δεν δήλωσαν ηλικία	8	11	6	5
ΣΥΝΟΛΟ	75		118	

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διερεύνηση αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο με 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, μία ανοικτή ερώτηση και δημογραφικά στοιχεία. Οι ερωτήσεις, αφορούσαν στη συχνότητα, χώρους, διάρκεια και λόγους χρήσης του διαδικτύου. Μια ερώτηση ζητούσε, μέσα από δοσμένες επιλογές, οι συμμετέχοντες να επιλέξουν, τι δεν πρέπει να κάνουν στο διαδίκτυο. Σε άλλη ερώτηση, τους ζητήθηκε να κατατάξουν δυνατότητες και κινδύνους του διαδικτύου και τρόπους αντιμετώπισής τους, με βάση την σημαντικότητά τους. Τέλος, ζητήθηκε να επιλέξουν από πού άντλησαν περαιτέρω πληροφορίες, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Η ανοικτή ερώτηση, αναφερόταν σε δραστηριότητες με τις οποίες, οι συμμετέχοντες ασχολούνται συχνά στο διαδίκτυο.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Safer

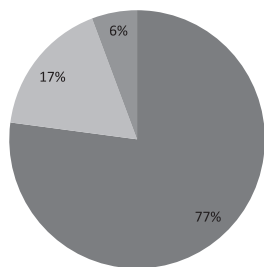
Internet και της Διεθνούς Ημέρας για την Ασφαλή Χρήση του Διαδικτύου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου διοργάνωσε, ανάμεσα σε άλλες εκδηλώσεις, «ανοικτό πανηγύρι» με ζωντανή ραδιοφωνική σύνδεση στα εμπορικά κέντρα Λεμεσού και Λευκωσίας. Κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων, οι περαστικοί είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν, για θέματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου, από φορείς που ασχολούνται με το θέμα αυτό (όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την Αστυνομία Κύπρου, την ΑΤΗΚ κ.ά.). Το ερωτηματολόγιο, δόθηκε το 2011 και το 2012 στις 5/2/11 στο Cyprus Mall στη Λευκωσία, στις 8/2/11 στο My Mall Λεμεσό, στις 7/2/12 στο My Mall Λεμεσό και στις 11/2/12 στο Cyprus Mall στη Λευκωσία.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν περαστικοί, οι οποίοι συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, για να λάβουν μέρος σε διαγωνισμό. Στην περίπτωση μικρών παιδιών, το ερωτηματολόγιο συμπλήρωναν οι γονείς τους.

Αποτελέσματα

Χρόνος, χώρος και ηλικία που αφορά στη χρήση του διαδικτύου

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και τις δύο χρονιές χορήγησης των ερωτηματολογίων, οι περισσότεροι (94%) χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σχεδόν καθημερινά, ή τουλάχιστον δύο - τρεις φορές την εβδομάδα (Διάγραμμα 1). Βέβαια, πρέπει να λάβουμε υπόψη, ότι εφόσον τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκδήλωση, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, ήταν πιθανότερο να συμμετέχουν άτομα τα οποία χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Από τα δεδομένα της Στατιστικής Υπηρεσίας (2011), σε έρευνα σε άτομα μεταξύ 16 και 74 ετών, το 58% χρησιμοποιεί το διαδίκτυο τουλάχιστο μια φορά την εβδομάδα. Μάλιστα, η ίδια έρευνα έδειξε, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο το ποσοστό των ατόμων, που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μειώνεται. Από τη συχνότητα χρήσης, έχουμε ενδείξεις, ότι πλέον οι Κύπριοι έχουν βάλει το διαδίκτυο, για τα καλά στη ζωή τους. Η έκθεση του ευρωπαϊκού δικτύου EU kids online (Livingstone et al., 2011), έδειξε, ότι στην Κύπρο 96% των παιδιών ηλικίας 9-16 ετών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Επομένως, είναι σημαντικό, εφόσον γίνεται χρήση του διαδικτύου, να αυξηθεί η ενημέρωση, για θέματα που αφορούν στην ασφαλή χρήση του.

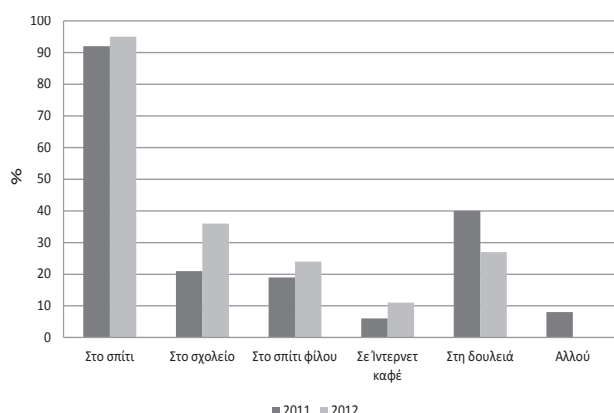


■ Κάθε μέρα ■ Δύο - τρεις φορές την εβδομάδα ■ Λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα

Διάγραμμα 1: Συχνότητα χρήσης του διαδικτύου

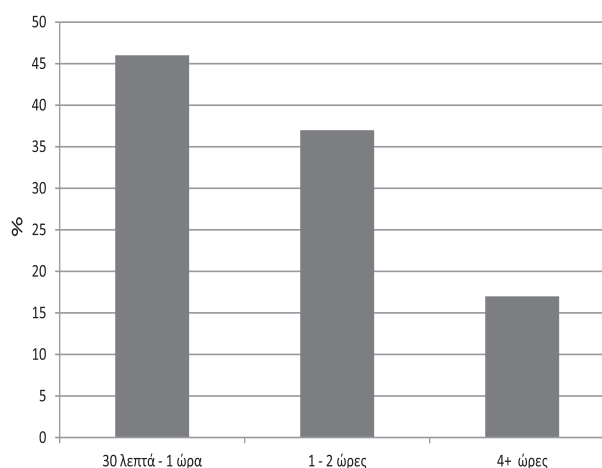
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, η πιο συχνή χρήση του διαδικτύου, γίνεται κυρίως στο σπίτι, στο σχολείο και στη δουλειά (Διάγραμμα 2). Αυτό συνάδει και με την ευρωπαϊκή έρευνα του 2011 (Livingstone et al., 2011), όπου παιδιά ηλικίας 9-16 ετών σε 25 ευρωπαϊκές χώρες δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κυρίως στο σπίτι (87%) και κατά δεύτερο λόγο στο σχολείο (63%). Το 2012, δήλωσαν περισσότερα άτομα, ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στο σχολείο παρά στη δουλειά (Διάγραμμα 2). Το 2011, 26% των ατόμων κάτω των 18 ετών δήλωσαν, ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στο σχολείο, ενώ το 2012, το ποσοστό αυτό αυξήθηκε στο 45%. Αυτό ίσως, είναι μια ένδειξη, ότι τα σχολεία επιτρέπουν όλο και περισσότερο στα παιδιά να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι το σχολείο είναι σημαντικός χώρος χρήσης του διαδικτύου, μπορούμε να εισηγηθούμε, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικό τους ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, για ασφαλή και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου.

Θα ήταν ενδιαφέρον, να γίνει διερεύνηση της χρήσης κινητών συσκευών, για πρόσβαση στο διαδίκτυο. Θα ήταν χρήσιμη μια τέτοια διερεύνηση, αφού σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση (Livingstone et al., 2011), το 55% των παιδιών στην Κύπρο χρησιμοποιούν συσκευές χειρός και κινητά τηλέφωνα, για πρόσβαση στο διαδίκτυο.



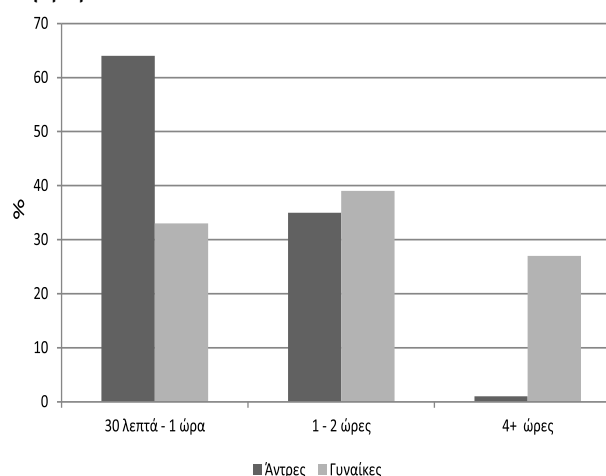
Διάγραμμα 2: Χώροι χρήσης του διαδικτύου

Αναφορικά με τον χρόνο, που διαθέτουν κάθε φορά που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, 46% του συνόλου των συμμετεχόντων απάντησε 30 λεπτά με 1 ώρα, 37% 2 με 4 ώρες και 17% περισσότερο από 4 ώρες (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Χρόνος χρήσης του διαδικτύου κάθε φορά

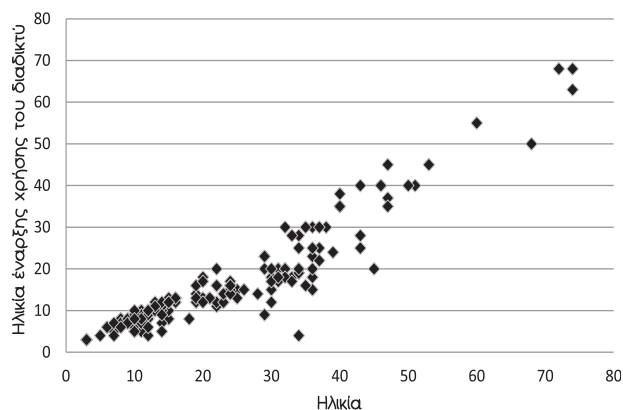
Στο Διάγραμμα 4, φαίνεται, ότι περισσότερες γυναίκες (27%) παρά άντρες (1%) χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, για περισσότερες από 4 ώρες τη φορά, ενώ περισσότεροι άντρες (64%) παρά γυναίκες (33%) χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για 30 λεπτά με 1 ώρα τη φορά.



Διάγραμμα 4: Χρόνος χρήσης του διαδικτύου κάθε φορά ανά φύλο

Σε ερώτηση για την ηλικία, που οι συμμετέχοντες άρχισαν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, φάνηκε, ως μικρότερη ηλικία έναρξης τα 3 έτη και ως μεγαλύτερη ηλικία έναρξης τα 68 έτη. Το Διάγραμμα 5, δείχνει, ότι όσο μεγαλύτερο σε ηλικία είναι το άτομο, τόσο πιθανότερο να άρχισε αργότερα, να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο. Εφόσον, τα παιδιά φαίνεται να ξεκινούν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο όλο και σε πιο νεαρή

ηλικία, είναι σημαντικό, από νωρίς να μάθουν να το χρησιμοποιούν με ασφάλεια και η εκπαίδευσή τους στο θέμα αυτό, να αρχίζει από μικρή ηλικία.



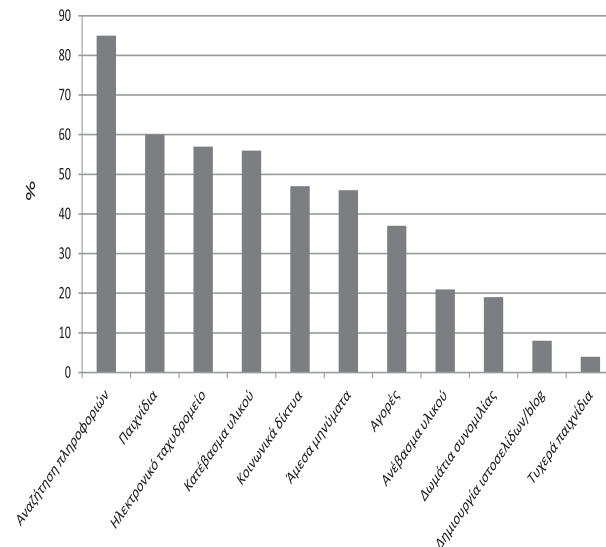
Διάγραμμα 5: Ηλικία που άρχισαν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως προς την ηλικία τους

Τρόποι χρήσης του διαδικτύου

Το Διάγραμμα 6, παρουσιάζει, τους κυριότερους λόγους χρήσης του διαδικτύου. Τόσο για το 2011, όσο και για το 2012 οι τέσσερις κυριότεροι λόγοι χρήσης του διαδικτύου ήταν α) για σκοπούς ανεύρεσης πληροφοριών (85%), β) για παιχνίδι (60%), γ) για κατέβασμα περιεχομένου (57%) και δ) για αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail) (56%). Το 47% των συμμετεχόντων δήλωσε, ότι χρησιμοποιεί κοινωνικά δίκτυα και 46% χρησιμοποιεί υπηρεσίες αποστολής άμεσων μηνυμάτων (π.χ. MSN, Skype). Κατά μέσο όρο αναφέρθηκαν, από κάθε άτομο 4 διαφορετικές χρήσεις του διαδικτύου το 2011 και 5 το 2012. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι περισσότερες γυναίκες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κοινωνικά δίκτυα παρά άντρες.

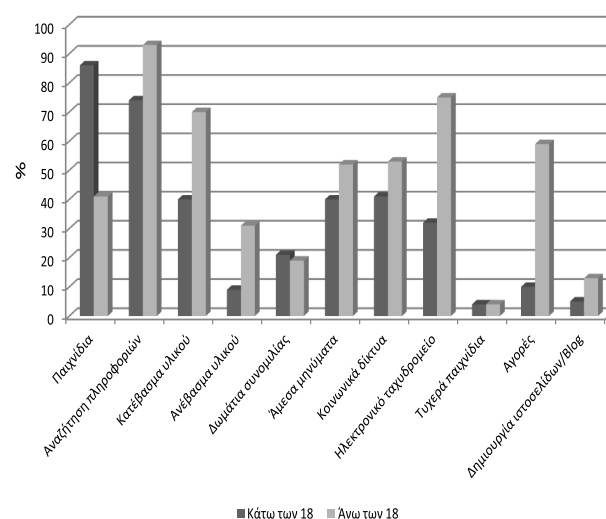
Σύμφωνα και με τη Στατιστική Υπηρεσία (2011), η πιο δημοφιλής δραστηριότητα στο διαδίκτυο μεταξύ των Κυπρίων ηλικίας 16-74 ετών, ήταν η αναζήτηση πληροφοριών για προϊόντα ή υπηρεσίες, ενώ ακολουθούσε το διάβασμα/κατέβασμα ηλεκτρονικών εφημερίδων/περιοδικών, κάτι που δεν υπήρχε, ως επιλογή στο ερωτηματολόγιο. Συγκρίνοντας και με τα αποτελέσματα άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2011b), οι Κύπριοι βρίσκονται πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο στο να παίζουν, ή να κατεβάζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, εικόνες, ταινίες και μουσική (56% των χρηστών του διαδικτύου, δηλαδή 16% πάνω από τον μέσο όρο στην Ευρώπη). Επιπλέον στις διασυννοριακές αγορές, στη συμμετοχή στα κοινωνικά δίκτυα (59% των ατόμων που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στην Κύ-

προ), στην αναζήτηση πληροφοριών για αγαθά και υπηρεσίες και στην ανάγνωση εφημερίδων/περιοδικών.



Διάγραμμα 6: Λόγοι χρήσης του διαδικτύου

Διαφορές εντοπίστηκαν στους λόγους χρήσης του διαδικτύου, από άτομα κάτω των 18 και άνω των 18 ετών. Πολύ περισσότεροι ανήλικοι, παρά ενήλικες δήλωσαν, ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, για να παίζουν παιχνίδια. Περισσότεροι ενήλικες παρά ανήλικοι, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αγορές, για χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και για να κατεβάσουν και να ανεβάσουν υλικό από το διαδίκτυο (Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 7: Λόγοι χρήσης του διαδικτύου από άτομα άνω των 18 και κάτω των 18 ετών

Όσον αφορά τις δραστηριότητες στο διαδίκτυο, που περνούν τις περισσότερες τους ώρες, οι πιο συχνές απαντήσεις και τις δύο χρονιές ήταν παιχνίδια, πληροφορίες, Facebook, χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρο-

μείου και συνομιλίες με άμεσα μηνύματα (Πίνακας 2). Η αναζήτηση πληροφοριών και τα παιχνίδια, ως χρήσεις του διαδικτύου είχαν μεγάλη συχνότητα απαντήσεων και σε άλλη ερώτηση. Φαίνεται, ότι ο περισσότερος χρόνος που περνούν οι συμμετέχοντες στο διαδίκτυο διαμοιράζεται ανάμεσα σε παιχνίδια, σε ανεύρεση πληροφοριών, χρήση κοινωνικών δικτύων και επικοινωνία. Ενδιαφέρον, έχει να αναφέρουμε, ότι σε άλλη έρευνα (Livingstone, et al., 2011, φαίνεται, ότι το 73% των παιδιών στην Κύπρο (9-16 ετών), έχουν προφίλ σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης. Οι ενδείξεις, για τους λόγους, που οι Κύπριοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, θα ενισχύσει τις ενέργειες για στοχευμένη εκπαίδευση, ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

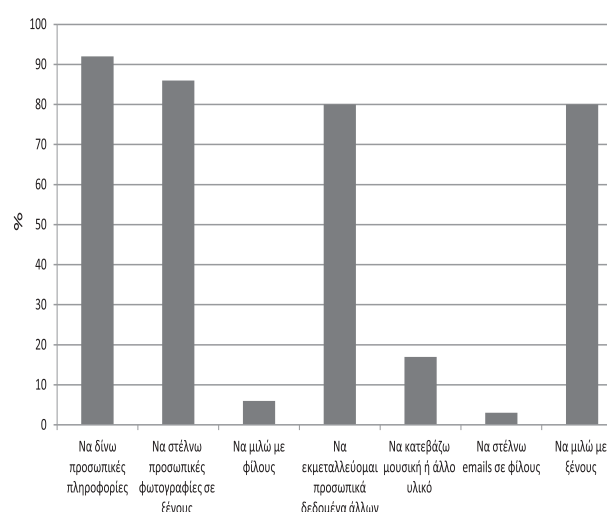
Πίνακας 2: Δραστηριότητες στο διαδίκτυο όπου περνάτε τις περισσότερες σας ώρες

2011 & 2012	N	%
Πληροφορίες	63	19
Παιχνίδια	63	19
Facebook	56	17
Chat & Instant Messaging	25	7
Email	24	7

Στην ερώτηση, τι δεν θα έπρεπε να κάνουν όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (92%) απάντησε, ότι δεν πρέπει να δίνει προσωπικές πληροφορίες. Φαίνεται, ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν, ότι υπάρχει κίνδυνος, αν δίνουν τις προσωπικές τους πληροφορίες χωρίς προσοχή στο διαδίκτυο. Επίσης, είναι θετικό, ότι οι περισσότεροι (86%) γνώριζαν, ότι δεν πρέπει να αποστέλλουν προσωπικές φωτογραφίες σε ξένους και να εκμεταλλεύονται προσωπικά δεδομένα άλλων (80%).

Είναι σημαντικό, να αναφερθεί, ότι οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν γνώση των κινδύνων, που είναι δυνατό να εμπερικλείει το διαδίκτυο, αλλά ίσως να μην αντιλαμβάνονται, ότι κάποιες ενέργειες μπορεί να μην είναι επικίνδυνες εφόσον διατηρούνται κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες. Για παράδειγμα, το 80% των συμμετεχόντων απάντησε, ότι δεν πρέπει να μιλούν με ξένους, θεωρώντας, ότι είναι καλύτερα να το αποφεύγουν, παρά να είναι επιφυλακτικοί, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό, τα προσωπικά τους δεδομένα και αποφεύγοντας από μόνοι τους τις συναντήσεις με αγνώστους. Σε ερώτηση κατά

πόσο πρέπει να κατεβάζουν μουσική ή άλλο υλικό από το διαδίκτυο, το 17% απάντησε ότι δεν πρέπει. Εφόσον, η ερώτηση δεν διευκρίνιζε κατά πόσο το περιεχόμενο αυτό είναι ελεύθερο, από δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας, δεν υπάρχει ένδειξη, αν θεωρούν το κατέβασμα υλικού χωρίς την αποζημίωση του δημιουργού, για τα πνευματικά δικαιώματα που κατέχει, ως παρανομία. Μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησε, ότι δεν πρέπει να μιλούμε με φίλους (6%) ή να στέλνουμε email σε φίλους (3%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 8.



Διάγραμμα 8: Τι δεν πρέπει να κάνετε όταν χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο

Δυνατότητες, κίνδυνοι και ασφαλής χρήση του διαδικτύου

Σε ερώτηση, για την κατάταξη των δυνατοτήτων του διαδικτύου ανάλογα με το πόσο σημαντικές είναι για τους ίδιους (Πίνακας 3), η χρήση του διαδικτύου, για ενημέρωση φαίνεται, να θεωρείται, ως η πιο σημαντική. Ακολουθεί, η χρήση του διαδικτύου για επικοινωνία και μετά για ψυχαγωγία.

Πίνακας 3: Δυνατότητες του διαδικτύου

Οι πιο σημαντικές δυνατότητες του διαδικτύου	N	%
Ενημέρωση	48	25
Επικοινωνία	38	20
Ψυχαγωγία	37	19
Εξ αποστάσεως μάθηση	15	8
Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες	10	5
Κοινωνικά Δίκτυα	10	5
Ανταλλαγή αρχείων	8	4
Ηλεκτρονικό Εμπόριο	4	2

Σε ερώτηση, για κατάταξη των κινδύνων του διαδικτύου (Πίνακας 4), οι συμμετέχοντες φαίνεται, να πιστεύουν, ότι το ακατάλληλο περιεχόμενο, η αποπλάνηση και ο εθισμός είναι οι πιο σημαντικοί κίνδυνοι. Σύμφωνα, με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2011a), οι μισοί ευρωπαίοι πολίτες μείωσαν τη χρήση του διαδικτύου λόγω ανησυχιών, για την ασφάλειά τους, παρόλο που αυτό δεν ισχύει, για τους πιο νεαρούς σε ηλικία.

Πίνακας 4: Κατάταξη κινδύνων διαδικτύου

Κίνδυνος	N	%
Ακατάλληλο περιεχόμενο	51	26
Αποπλάνηση	26	13
Εθισμός	16	8
Παραβίαση ιδιωτικότητας	12	6
Ανεπιθύμητα μηνύματα (spam)	9	5
Αποξένωση από τον πραγματικό κόσμο	8	4
Εκφοβισμός	8	4
Βίαια παιχνίδια	7	4
Ηλεκτρονικός Τζόγος	6	3
Ιοί	5	3
Υποκλοπή	3	2
Επιβλαβείς συμπεριφορές	2	1
Παραποίηση της γλώσσας	0	/
Παραπληροφόρηση	0	/

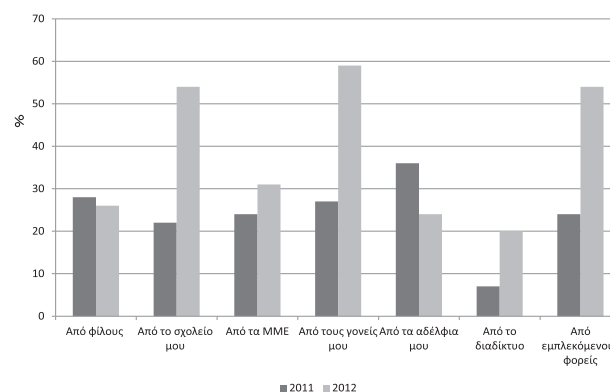
Στον Πίνακα 5, φαίνονται, τα αποτελέσματα των απαντήσεων σε ερώτηση που ζητήθηκε, από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης κινδύνων στο διαδίκτυο, ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι, για τους ίδιους. Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2011a), φάνηκε, ότι μερικοί από τους χρήστες του διαδικτύου δεν ήταν σε θέση να περιγράψουν το λογισμικό ασφαλείας, που εκτελείται στον υπολογιστή τους, όταν σερφάρουν στο διαδίκτυο, πράγμα που ίσχυε ιδιαίτερα στην Κύπρο και σε κάποιες άλλες χώρες. Επιπλέον, διαπιστώθηκε, ότι οι Κύπριοι δεν κάνουν συχνά αναβάθμιση του λογισμικού προστασίας τους, με περισσότερο από το 40% του ευρωπαϊκού μέσου όρου να μην ξέρει πώς να το επιτύχει

Πίνακας 5: Ταξινόμηση τρόπων αντιμετώπισης των κινδύνων του διαδικτύου

Τρόπος αντιμετώπισης	N	%
Χρησιμοποιώ λογισμικό κατά των ιών (Anti-virus)	46	24
Χρησιμοποιώ φίλτρα	41	21
Δεν δίνω ποτέ προσωπικά στοιχεία σε ξένους	20	10
Αναφέρω σε ενήλικες συμβάντα που με κάνουν να νιώθω άβολα	15	8
Δεν ανοίγω κανένα e-mail που φαίνεται ύποπτο	10	5
Χρησιμοποιώ Anti-spyware	9	5
Κάνω καταγγελίες στην Αστυνομία	6	3

Στην ερώτηση από πού έμαθαν τις περισσότερες πληροφορίες, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, το 2012, οι περισσότεροι (59%) απάντησαν από τους γονείς τους, με επόμενες πηγές πληροφοριών να αποτελούν, το σχολείο (54%) και οι εμπλεκόμενοι φορείς (54%). Ακολουθούν τα ΜΜΕ (31%), οι φίλοι (26%) και τα αδέρφια (24%).

Το 2011, οι πλείστοι είχαν δηλώσει, ότι έμαθαν περισσότερες πληροφορίες, από τα αδέρφια τους (31%), από φίλους (25%) και γονείς (24%). Μόνο 21% των συμμετεχόντων το 2011, σε αντίθεση με το 54% το 2012, δήλωσε, ότι έμαθε περισσότερες πληροφορίες από εμπλεκόμενους φορείς. Επίσης, το 2011, μόνο το 19% των συμμετεχόντων, δήλωσε, ότι έμαθε περισσότερες πληροφορίες, από το σχολείο. Η αύξηση πέραν του 30% στην ενημέρωση, από τους γονείς, το σχολείο και τους εμπλεκόμενους φορείς ενδέχεται να οφείλεται σε δράσεις που υλοποιούνται, για περισσότερη ενημέρωση, αφού ο κόσμος αρχίζει να αναγνωρίζει τους κινδύνους και να αναζητά περισσότερες πληροφορίες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 9.



Διάγραμμα 9: Πληροφορίες για την ασφάλεια στο διαδίκτυο

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η χρήση του διαδικτύου στην Κύπρο φαίνεται να είναι συχνή. Παρόλο, που το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της Κύπρου, ορισμένα από τα αποτελέσματα της διερεύνησης, φαίνεται να συνάδουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Επιπρόσθετα, μεταξύ των δύο ετών χορήγησης των ερωτηματολογίων δεν διαπιστώθηκαν μεγάλες διαφορές.

Παρουσιάζεται, ότι χρήση του Διαδικτύου κάνουν περισσότερο ηλικίες μεταξύ 7-38 ετών. Η χρήση του διαδικτύου, γίνεται κατά κύριο λόγο στο σπίτι και κατά δεύτερο λόγο στο σχολείο. Φαίνεται, ότι υπάρχει βελτίωση στην αξιοποίηση του διαδικτύου στα σχολεία, εφόσον μαθητές κάτω των 18 ετών, δήλωσαν αύξηση της χρήσης του διαδικτύου στο σχολείο το 2012.

Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κυρίως ½ - 1 ώρα την ημέρα με τέσσερις κυριότερους λόγους χρήσης, α) την ανεύρεση πληροφοριών, β) τα παιχνίδια, γ) αποθήκευση υλικού και δ) την αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων.

Φαίνεται, ότι οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου. Θεωρούν, ως πιο σημαντική δυνατότητα τη χρήση του διαδικτύου για ενημέρωση, ακολούθως για επικοινωνία και έπειτα για ψυχαγωγία. Παράλληλα, αναγνωρίζουν πρακτικές, που μπορεί να τους εκθέσουν σε κίνδυνο με τις τέσσερις πιο σημαντικές: α) να μην δίνουν προσωπικές πληροφορίες, β) να μην στέλνουν προσωπικές φωτογραφίες σε ξένους, γ) να μην μιλούν με ξένους και δ) να μην εκμεταλλεύονται προσωπικά δεδομένα άλλων. Επιπρόσθετα, οι συμ-

μετέχοντες φαίνεται, να πιστεύουν, ότι η αποπλάνηση, το ακατάλληλο περιεχόμενο και ο εθισμός είναι οι πιο σημαντικοί κίνδυνοι.

Τέλος, διαπιστώθηκε, πως η προσπάθεια των διαφόρων φορέων, για ενημέρωση, για το θέμα της ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου έχει αποτελέσματα εφόσον το 2012, 54% των συμμετεχόντων, δήλωσε, ότι έμαθε περισσότερες πληροφορίες, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, από εμπλεκόμενους φορείς σε αντίθεση με 21% το 2011.

Βιβλιογραφία

European Commission. (2011a). *The seven pillars of the Digital Agenda for Europe, Pillar 3: Trust and Security*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2012 από την ιστοσελίδα Digital Agenda Scoreboard 2011: http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/docs/pillar/security.pdf

European Commission. (2011b). *Digital Agenda Scoreboard 2011*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2012 από την ιστοσελίδα http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/index_en.htm

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.

Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2011) *Έρευνα Χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα νοικοκυριά*. Λευκωσία: Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου.

Διεθνής Έρευνα ‘Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013’



Γιασεμίνα Καραγιώργη¹, Ph.D, Σοφία Βλάμη², MA

Η Κύπρος συμμετέχει για πρώτη φορά στην έρευνα TALIS του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Το άρθρο αυτό στοχεύει, πρωτίστως, στο να παράσχει βασικές πληροφορίες για τη διεθνή αυτή έρευνα. Κατά δεύτερον, στοχεύει στο να αναδείξει τη σημαντικότητα της συμμετοχής στη συγκεκριμένη έρευνα, σχολιάζοντας τόσο τα σημεία εστίασης όσο και τα αποτελέσματα, όπως έχουν προκύψει από τη διεξαγωγή του πρώτου κύκλου TALIS 2008.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, διδακτικές αντιλήψεις, παιδαγωγικές πρακτικές, σχολικό κλίμα, ηγεσία

Εισαγωγή

Η TALIS είναι η πρώτη διεθνής έρευνα που επικεντρώνεται στο μαθησιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Davidson (2009), η συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε λόγω της έλλειψης πληροφοριών στις διάφορες εκθέσεις (π.χ. ‘Education at a Glance’) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους (OECD, 2008). Η απουσία των στοιχείων αυτών οδήγησε στη διεξαγωγή της TALIS, η οποία φιλοδοξεί να συμπληρώσει το κενό προσφέροντας πληροφόρηση για το θέμα αυτό σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο (συγκριτική προοπτική). Της έρευνας προηγήθηκε έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2005), που επιχείρησε επισκόπηση της πολιτικής σε 25 χώρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και κατέληξε σε εισηγήσεις για την ανάπτυξη εθνικού και διεθνούς πλαισίου πληροφόρησης για ενημέρωση των διαδικασιών μορφοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η παροχή πληροφοριών σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τη διδασκαλία και την επίδραση των εκπαιδευτικών στη μάθηση. Έμφαση δίνεται σε θέματα όπως η επιμόρφωση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, οι διδακτικές αντιλήψεις και οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και το σχολικό κλίμα και η ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διερευνά τα ακόλουθα ζητήματα:

- Την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στα σχολεία και τη μορφή και φύση των σχολίων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως προϊόν αξιολόγησης, καθώς και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από αυτές τις διαδικασίες για επιβράβευση και ανέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Το ποσό και το είδος της διαθέσιμης για τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικής ανέλιξης και τις ανάγκες και εμπόδια για πρόσβαση σε περαιτέρω εκπαίδευση.
- Τον βαθμό στον οποίο οι πολιτικές και πρακτι-

¹Η Γιασεμίνα Καραγιώργη είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

²Η Σοφία Βλάμη είναι Λειτουργός Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

κές σε σχολικό επίπεδο, περιλαμβανομένης της σχολικής ηγεσίας, διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον στα σχολεία και επιδρούν στο έργο των εκπαιδευτικών.

- Τη δημιουργία και στήριξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σε μια περίοδο ανάληψης ευθύνης και εκχώρησης εκπαιδευτικής εξουσίας.
- Τον βαθμό στον οποίο πρόσφατες τάσεις στη σχολική ηγεσία και διοίκηση επιδρούν στους εκπαιδευτικούς.
- Την εικόνα των χωρών σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές, τις δραστηριότητες, τις ανάγκες επαγγελματικής ανέλιξης, τις στάσεις και πεποιθήσεις και την ποικιλία σε αυτές, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Davidson (2009), η TALIS δεν εστιάζει σε μετρήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά στοιχείων της σχολικής εκπαίδευσης που αποτελούν προ-απαιτούμενα για αποτελεσματική μάθηση. Συνεπώς, οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων εστιάζουν σε χαρακτηριστικά του ιδανικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως: το θετικό σχολικό κλίμα (με καλές σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών), η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα αυτάρκειας, και η θετική εντύπωση των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση από την εργασία τους. Συγκεκριμένα, εξετάζεται το πόσο καλές είναι οι συνθήκες αυτές σε σχολεία που λειτουργούν σε διαφορετικά πλαίσια (επάρκεια υποδομής, σύσταση μαθητικού πληθυσμού, επίπεδα/βαθμοί σχολικής αυτονομίας, πλαίσια λογοδότησης) μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους που λαμβάνει η σχολική ηγεσία, τα διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης/ενθάρρυνσης εκπαιδευτικών στην εργασία τους, καθώς και τις διαφορετικές πρακτικές και πεποιθήσεις για τη διδακτική πρακτική. Οι αναλύσεις σε σχέση με τον τύπο του σχολείου (π.χ. ιδιωτικά/δημόσια, αστικά/αγροτικά) και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. νεαροί/μέσης ηλικίας, άντρες/γυναίκες, νεοδιοριζόμενοι/έμπειροι) διαφωτίζουν, επίσης, τόσο θέματα ισότητας όσο και θέματα θέσπισης πολιτικής.

Ερευνητικές διαδικασίες

Η διεθνής έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey) διεξάγεται μέσω της Κοινοπραξίας IEA Secretariat (Amsterdam, Netherlands), Statistics Canada (Ottawa, Canada) και IEA DPC (Hamburg, Germany) και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους

διευθυντές των σχολείων στα οποία αυτοί εργάζονται. Ο πρώτος κύκλος, TALIS 2008, είχε περιλάβει εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασιακός κύκλος) και πραγματοποιήθηκε σε 24 χώρες. Λόγω της πολύτιμης συνεισφοράς του στην ανάπτυξη πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς στις συμμετέχουσες χώρες, αποφασίστηκε η διεξαγωγή και δεύτερου κύκλου, της TALIS 2013.

Ο δεύτερος αυτός κύκλος της έρευνας διευρύνθηκε, δίνοντας την επιλογή στις συμμετέχουσες χώρες να συμπεριλάβουν και εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λυκειακός κύκλος) και να επιχειρήσουν σύνδεση των αποτελεσμάτων με την PISA 2012. Στον δεύτερο αυτό κύκλο της έρευνας συμμετέχουν περισσότερες από 30 χώρες και από τις πέντε ηπείρους (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συμμετέχουσες χώρες (TALIS 2013)

Αυστραλία	Ισλανδία	Νορβηγία
Βέλγιο (Φλάνδρα)	Ισπανία	Ολλανδία
Βουλγαρία	Ισραήλ	Πορτογαλία
Βραζιλία	Ιταλία	Πολωνία
Γαλλία	Καναδάς (Αλμπέρτα)	Ρουμανία
Δανία	Κορέα	Σερβία
Εσθονία	Κροατία	Σιγκαπούρη
ΗΑΕ (Αμπου Ντάμπι)	Κύπρος	Σουηδία
Ην. Βασίλειο (Αγγλία)	Λετονία	Τσεχία
ΗΠΑ	Μαλαισία	Φινλανδία
Ιαπωνία	Μεξικό	Χίλη

Όσον αφορά στο δείγμα, από τις συμμετέχουσες χώρες επιλέγονται σχολεία, καθώς και εκπαιδευτικοί, με τυχαίο τρόπο -με τη χρήση ειδικού λογισμικού που σχεδιάστηκε από τους διοργανωτές της έρευνας. Για την κύρια έρευνα, σε κάθε χώρα -πλην των πολύ μικρών- διενεργείται δειγματοληψία σε 200 σχολεία. Από τα σχολεία του δείγματος, στην έρευνα συμμετέχουν όλοι οι διευθυντές και αριθμός 20 περίπου εκπαιδευτικών. Για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές χορηγούνται διαφορετικά ερωτηματολόγια, που ετοιμάζονται από διεθνή ομάδα ειδικών και συζητούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής τους με αντιπροσώπους των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα με τη συμβουλευτική συνδικαλιστική επιτροπή Trade Union Advisory Committee (TUAC) του ΟΟΣΑ. Για τη συμπλήρωση κάθε ερωτηματολογίου απαιτούνται περίπου 45 λεπτά. Οι απαντήσεις είναι πλήρως εμπιστευτικού χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση δεν επιχειρείται ταυτοποίηση του ονόματος εκπαιδευτικών, διευθυντών ή σχολείων. Στις συμμετέχουσες χώρες δίνεται η επιλογή στους επιλεγμένους διευθυντές και εκπαιδευτικούς συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ηλεκτρονικά.

Η έρευνα TALIS στην Κύπρο (Γράφημα 1) διεξάγεται με συλλογή δεδομένων μόνο από εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασιακός κύκλος). Η συλλογή των δεδομένων γίνεται με ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή μόνο. Η χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων γίνεται από σχολικούς συντονιστές που ορίζονται σε κάθε σχολείο. Η πιλοτική φάση της έρευνας διεξήχθη με επιτυχία μεταξύ 1^{ης} Μαρτίου και 15^{ης} Απριλίου 2012, με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών και διευθυντών τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 20 σχολεία (σε 280 εκπαιδευτικούς και 20 διευθυντές). Η κύρια έρευνα αναμένεται να διεξαχθεί την Άνοιξη του 2013. Λόγω του μικρού αριθμού σχολείων γυμνασιακού κύκλου στην Κύπρο (περίπου 100 στο σύνολο) θα συμμετάσχουν όλα τα σχολεία αυτού του κύκλου παγκύπρια. Από κάθε σχολική μονάδα, θα συμμετάσχουν ο διευθυντής και 20 περίπου εκπαιδευτικού, που θα επιλεγούν τυχαία. Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευθούν το 2014.



Γράφημα 1: Το λογότυπο της έρευνας (Κύπρος)

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας, ωστόσο, που τίθεται από τον Piwowarski (1996), αφορά το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί 'μαθαίνουν' τι αναμένεται από αυτούς και απαντούν με αναμενόμενο τρόπο, ειδικά σε περιπτώσεις χωρών όπου οι έρευνες θεωρούνται ως μορφή ελέγχου. Όπως τονίζουν και οι Freeman et al. (2010), στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, όλοι πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι πρόκειται για δεδομένα που βασίζονται σε αντιλήψεις ή πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών. Συνεπώς, μπορεί τα δεδομένα να είναι υποκειμενικά ή σε κάποιο βαθμό να αντικατοπτρίζουν προσωπικές ή κοινωνικές προκαταλήψεις. Ωστόσο, αυτή η 'υποκειμενικότητα' είναι που επιτρέπει τη διεύθυνση στις εμπειρίες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ευρήματα TALIS 2008

Η TALIS 2008 (OECD, 2009) προσπάθησε να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: 'Πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετω-

πίσουν τις διαφορετικές προκλήσεις που υπάρχουν καθημερινά στο σχολείο;', 'Πόσο αποτελεσματικά λειτουργεί η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και η ανατροφοδότηση στη διδασκαλία τους και πόσο ενισχύουν αυτές οι πρακτικές τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;', 'Πώς διασφαλίζεται ότι η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στη δουλειά που γίνεται μέσα στο σχολείο;'

Τα αποτελέσματα, όπως αναφέρει σχετικά και ο Schleicher (2009), αφορούν στις 23 χώρες που έγινε η έρευνα (τα αποτελέσματα της Ολλανδίας δεν περιλήφθηκαν, επειδή δεν τηρήθηκε το ελάχιστο ποσοστό συμμετοχής ως προς το δείγμα). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε αριθμό εκθέσεων (OECD, 2010; European Commission, 2010). Μερικά από αυτά συνοψίζονται πιο κάτω. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, έχουν πιο ξεκάθαρες και δυνατές αντιλήψεις για τις μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα, όσοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αναγνώριση στη δουλειά τους από τους διευθυντές και τους συναδέλφους τους, νιώθουν πιο αποτελεσματικοί. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, στην πλειοψηφία τους, ότι οι ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης δεν έχουν ικανοποιηθεί, ενώ δεν νιώθουν επαρκώς έτοιμοι να διαχειριστούν τις καθημερινές προκλήσεις (Schleicher, 2009). Παρόλο που 89% των εκπαιδευτικών εμπλέκεται σε κάποιας μορφής δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, εντούτοις περισσότεροι από τους μισούς θέλουν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ειδικότερα για διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές ανάγκες, ανάπτυξη δεξιοτήτων Πληροφορικής και θέματα πειθαρχίας μαθητών. Ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι χάνεται 30% του διδακτικού χρόνου σε διοικητικά καθήκοντα και παρεμβολές στη διδασκαλία. Προβλήματα που προέκυψαν σε σχέση με την εργασία των εκπαιδευτικών περιέλαβαν θέματα επαρκούς εξοπλισμού και στήριξης στη διδασκαλία, προβλήματα συμπεριφοράς/πειθαρχίας, τραυματισμού των μαθητών, κλοπών και κατοχής αλκοόλ/ναρκωτικών από τους μαθητές, ενώ 26% των διευθυντών δήλωσε πολλές απουσίες εκπαιδευτικών και 24% ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το μάθημα (Schleicher, 2009). Διαφάνηκε, επίσης, ότι περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία όπου ο διευθυντής θεωρεί ότι υπάρχει έλλειψη προσοντούχου προσωπικού. Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει έμμεση επίδραση στη μάθηση. Σε σχέση με την αξιολόγηση, ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς δεν είχε ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης τα τελευταία πέντε χρόνια, ενώ μόνο μειοψηφία δήλωσε ότι η αξιολόγησή τους

έχει επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (1 στους 4), στην καριέρα τους (1 στους 6) ή στον μισθό τους (1 στους 10). Ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μπορεί να χάσουν τη δουλειά τους λόγω χαμηλής απόδοσης, ενώ τα τρία τέταρτα δήλωσαν ότι δεν τυγχάνουν αναγνώρισης της δουλειάς τους όταν βελτιώνουν τη διδασκαλία τους ή όταν εισάγουν καινοτομίες.

Η έρευνα κατέδειξε, επίσης, στενή συσχέτιση ανάμεσα σε παράγοντες όπως το θετικό σχολικό κλίμα, οι διδακτικές πεποιθήσεις, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση από την εργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη και η διδασκαλία. Την ίδια στιγμή, η διαφοροποίηση στις σχέσεις των παραγόντων αυτών, φάνηκε να σχετίζεται περισσότερο με διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών παρά με διαφορές σχολείων ή χωρών. Αυτό υπογραμμίζει και την ανάγκη για εξατομικευμένες και στοχευμένες παρεμβάσεις για τους εκπαιδευτικούς, παρά για ομοιογενή προγράμματα που κυριαρχούν παραδοσιακά σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς με μετατόπιση της έμφασης από τα εισερχόμενα (εξοπλισμός και περιεχόμενο) στα εξερχόμενα (αποτελέσματα).

Σημαντικότητα της έρευνας

Η έρευνα TALIS επιδιώκει να συμβάλει στη βελτίωση της πολιτικής κάθε συμμετέχουσας χώρας για ανάπτυξη επαγγελματιών εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας. Συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Ταυτόχρονα, η έρευνα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων την ευκαιρία να συνεισφέρουν στη λήψη αποφάσεων στα ζητήματα που εξετάζει.

Πρωτίστως, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρείται ανάλυση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας με στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για βελτίωση. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα δύο χωρών που αξιοποίησαν τα αποτελέσματα του πρώτου κύκλου της έρευνας στη διαμόρφωση σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη Νορβηγία, σύμφωνα με την Anne-Berit Kavli (Πρόεδρος του Συμβουλίου των συμμετεχουσών χωρών, Υπουργείο Παιδείας Νορβηγίας), τα αποτελέσματα «μας βοήθησαν να εστιάσουμε την προσοχή μας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,

στα συστήματα ενίσχυσης και ανατροφοδότησης, στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στην εκπαιδευτική ηγεσία γενικότερα. [...] μας βοήθησαν να αναγνωρίσουμε τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες των νορβηγικών σχολείων» (OECD, 2011, σ. 9). Στην περίπτωση της Αυστραλίας, τα ευρήματα συνεχίζουν να δίνουν πληροφορίες για την ανάπτυξη πολιτικής και δράσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων, αναπτύχθηκε η δράση «Smarter Schools – Improving Teacher Quality National Partnership» ανάμεσα στην αυστραλιανή κυβέρνηση και στις περιφέρειες, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικής διοίκησης στα σχολεία. Με αυτή τη δράση, 550 εκατομμύρια δολάρια δόθηκαν για κίνητρα και στήριξη σε σχέση με την εργοδότηση εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση, τη διοίκηση και την επαγγελματική ανάπτυξη (OECD, 2011).

Κατά δεύτερον, τα συγκριτικά αποτελέσματα μεταξύ χωρών μπορούν να οδηγήσουν σε εισηγήσεις για διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, ούτως ώστε να καταστεί η διδασκαλία πιο ελκυστική και αποτελεσματική ως προς τους τέσσερις τομείς που εξετάζονται: την επαγγελματική ανάπτυξη, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, τις διδακτικές πρακτικές και τη σχολική ηγεσία. Ένα σημαντικό δε σημείο της συγκριτικής προοπτικής είναι η δυνατότητα μελέτης του πώς τα σχολεία λειτουργούν σε πλαίσια που διαφέρουν από χώρα σε χώρα ή από περιοχή σε περιοχή. Συγκεκριμένα, η διεθνική ανάλυση επιτρέπει στις χώρες να εντοπίσουν άλλες χώρες που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις και να μάθουν από άλλες σχετικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τους Freeman et al. (2010), η TALIS παρέχει ευκαιρίες εξέτασης καλών πρακτικών σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και εντοπισμού άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις. Ο Davidson (2009) υποστηρίζει ότι η έρευνα απαντά σε πολλές ενδιαφέρουσες ερωτήσεις, όπως: 'Πώς οι διδακτικές πρακτικές διαφέρουν ανάμεσα στην Ιταλία με σχετικά μικρά τμήματα μαθητών και στην Κορέα με μεγάλα τμήματα και πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση διαφέρουν σε αυτές τις διαφορετικές περιπτώσεις;', 'Πώς οι εκπαιδευτικοί στο Βέλγιο που αμείβονται καλά διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους (ικανοποίηση από την εργασία, αντιλήψεις για τη θέση τους), σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς στην Ουγγαρία που είναι χαμηλά αμειβόμενοι;', 'Πώς τα μαθησιακά και διδακτικά περιβάλλοντα διαφέρουν ανάμεσα σε χώρες όπου υπάρχει συγκεντρωτική οργάνωση του εκπαιδευ-

τικού συστήματος (π.χ. Αυστρία) και σε άλλες που έχουν δυνατή σχολική αυτονομία (π.χ. Ολλανδία);

Συμπερασματικά

Η συμμετοχή της Κύπρου στην έρευνα θα προσφέρει δεδομένα για την υφιστάμενη κατάσταση σε σχέση με τις εξεταζόμενες περιοχές τη στιγμή που η πληροφόρηση για το δικό μας συγκείμενο παραμένει αποσπασματική (European Commission, 2010). Στη βάση κάποιων εργασιών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί (Eurybase, 2008; Karagiorgi & Symeou, 2007; Michaelidou & Martidou, 2008), επιχειρούνται ήδη σε ευρωπαϊκό επίπεδο κάποιες πρώτες εκτιμήσεις για τα συγκεκριμένα σημεία εστίασης. Συγκεκριμένα, οι κύπριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επειδή αυτές βρίσκονται 'σε σύγκρουση με το ωράριο εργασίας' σε μεγαλύτερη συχνότητα από τον μέσο όρο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην TALIS, ενώ οι ανάγκες τους για επαγγελματική ανάπτυξη που δεν έχουν ικανοποιηθεί βρίσκονται ψηλότερα από τον μέσο όρο κατά περίπου 15% (European Commission, 2010). Είναι ενδιαφέρον, μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων, να γίνει μια συνολική αποτίμηση των απόψεων των κυπρίων εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικά θέματα που η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει.

Βιβλιογραφία

- Davidson, M. (2009) What can teachers tell us that we don't know already? *Education Review*, 21 (2), 27-33.
- European Commission (2010). *Thematic report on Teachers' Professional development An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)* Luxemburg: European Union. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf (ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2012).
- Eurybase (2008) *The Education System in Cyprus*,

2007/08. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CY_EN.pdf (ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2012).

- Freeman, C., O'Malley, K. and Eveleigh, F. (2010) *Australian teachers and the learning environment: an analysis of teacher response to TALIS 2008: final report*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα research.acer.edu.au/talis/1 (ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2012).
- Karagiorgi, Y. and Symeou, L. (2007) Teachers' in service training needs in Cyprus, *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 175-194.
- Michaelidou, A. and Martidou, D. (2008) *Lifelong Learning and Continues Professional Development of Teachers*. Paper presented at the Annual Conference ICET 53rd World Assembly, Bragas, Portugal.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008) *Education at a glance 2008: OECD indicators*. OECD: Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD: Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS 2008*. OECD: Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *TALIS 2008 Technical Report*. OECD: Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.oecd.org/dataoecd/8/35/48093179.pdf (ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2012).
- Piowarski, R. (1996) *Secondary Education in Poland*. Netherlands: Council of Europe.
- Schleicher, A. (2009) Lessons from the World, *Educational Leadership*, 67 (2), 50-55.

Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων (PIAAC): Ποιες οι προοπτικές;



Μοδεστίνη Μοδέστου¹, Ph.D

Το άρθρο αυτό εστιάζεται στην παρουσίαση του ερευνητικού πλαισίου μέσα στο οποίο διενεργείται η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC). Συγκεκριμένα, στοχεύει στο να αναλύσει με σύντομο και περιεκτικό τρόπο τον σκοπό και τους κύριους άξονες ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Η ανάλυση αυτή θα κάνει εμφανείς κάποιες από τις δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αλλά και πιθανές επιρροές, που μπορούν να έχουν τα αποτελέσματα σε επίπεδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-κλειδιά: Ικανότητες ενηλίκων, διά βίου μάθηση, αγορά εργασίας, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η χώρα μας τα τελευταία τέσσερα χρόνια συμμετέχει στη Διεθνή Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC), η οποία αποτελεί την πιο διεξοδική και εκτενή διεθνή έρευνα μελέτης των ικανοτήτων ενηλίκων που έχει διεξαχθεί ποτέ στον κόσμο (OECD, 2009b). Η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων οργανώνεται από τον Οικονομικό Οργανισμό Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και σε αυτήν συμμετέχουν 26 χώρες, εκ των οποίων οι 22 είναι κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κύπρος εκπροσωπείται στην έρευνα αυτή από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) και ειδικότερα από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.), το οποίο έχει αναλάβει την πλήρη εφαρμογή του προγράμματος από το 2008. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να δώσει κάποια βασικά στοιχεία για τις πτυχές εστίασης της Διεθνούς Έρευνας Ικανοτήτων Ενηλίκων και να αναδείξει τη σημαντικότητά της μέσα από δυνατούς τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων.

Η Έρευνα: Ερωτήματα και σχεδιασμός

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, απαιτείται από τους ενήλικες να κατέχουν και να χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερες δεξιότητες στην εργασία αλλά και στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων στοχεύει ακριβώς στη διερεύνηση εκείνων των ικανοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή των ατόμων στον χώρο εργασίας και στην κοινωνία, ικανοτήτων που στηρίζουν τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική επιτυχία. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Schleicher (2008), η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων έρχεται να μετρήσει με τρόπο έγκυρο, αξιόπιστο και συγκρίσιμο τις «ικανότητες αλφαριθμητισμού στην εποχή της πληροφορίας». Ως τέτοιες ορίζονται:

... το ενδιαφέρον, η στάση και η ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν κατάλληλα κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής τεχνολογίας και των μέσων επι-

¹Η Μοδεστίνη Μοδέστου είναι Υπεύθυνη Λειτουργός PIAAC στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

κοινωνίας, για να έχουν πρόσβαση, να διαχειρίζονται, να ενσωματώνουν και να αξιολογούν πληροφορίες, να οικοδομούν νέα γνώση, αλλά και να επικοινωνούν με άλλους (PIAAC Literacy Expert Group, 2009, σ.7).

Ειδικότερα, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων επικεντρώνεται σε τρία βασικά ερωτήματα (OECD, 2009a), η διερεύνηση των οποίων είναι καταλυτική στη διαμόρφωση της μετέπειτα πολιτικής. Σε πρώτο επίπεδο, μελετά το πώς κατανέμονται οι ικανότητες μέσα στον πληθυσμό των χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα. Η κατανομή των ικανοτήτων μελετάται σε σχέση με μια πλειάδα δημογραφικών στοιχείων, τα οποία ανάμεσα σε άλλα περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τη χώρα καταγωγής, τον τόπο κατοικίας, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, το καθεστώς εργοδότησης, τον τομέα της οικονομίας που απασχολούνται τα άτομα, κ.ά. (OECD, 2009b). Ειδικότερα, σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, διερευνώνται τα επίπεδα ικανοτήτων ενηλίκων, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες πιθανόν να υφίσταται μια ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτές τις επενδύσεις και στα επίπεδα ικανοτήτων των ατόμων. Η διερεύνηση των ικανοτήτων αφορά τόσο στη χρήση τους στην καθημερινή ζωή όσο και στον χώρο εργασίας.

Σε δεύτερο επίπεδο, μελετάται η σημασία της ύπαρξης ικανοτήτων στις προοπτικές του ατόμου για ευημερία. Συγκεκριμένα, διερευνάται η σχέση ικανοτήτων με τις ευκαιρίες που έχει το άτομο για εργοδότηση, τη μισθολογική κλίμακα στην οποία εργάζεται και τη μονιμότητα που έχει στην εργασία του. Παράλληλα, μελετώνται πτυχές που σχετίζονται με την ποιότητα της υγείας του ατόμου, την εμπλοκή του στα κοινά, καθώς και την εμπιστοσύνη που έχει στο σύστημα.

Τέλος, σε τρίτο επίπεδο, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων μελετά παράγοντες που συνδέονται με την ανάπτυξη ή την εξασθένηση των ικανοτήτων του ατόμου. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα που σχετίζεται με την επίδοση των ενηλίκων σε έρευνες αλφαριθμητισμού (OECD, 2009b). Συγκεκριμένα, μετά τα 45 έτη και παρά την ύπαρξη τυπικών προσόντων εκπαίδευσης, οι ικανότητες των ατόμων φαίνεται να εξασθενούν με γρήγορο ρυθμό (Thorn, 2009). Η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων εκτός από την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο, μετρήσιμο με τυπικά προσόντα, μελετά και άλλους παράγοντες, οι οποίοι πιθανόν να σχετίζονται με την ανάπτυξη ή την εξασθένηση υπάρχουσών ικανοτήτων, όπως

η συμμετοχή του ατόμου σε επιμορφωτικές δράσεις ή άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες, η εργασιακή του εμπειρία ή αντίστοιχα η πιθανή απουσία μαθησιακών εμπειριών στην εργασία και την καθημερινή ζωή (Desjardins & Warnke, 2012).

Ως προς τον ερευνητικό της σχεδιασμό, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων εστιάζεται στον πληθυσμό ενηλίκων 16 με 65 ετών των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Από αυτόν, μελετάται ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 4500 ατόμων από κάθε χώρα, το οποίο έχει ληφθεί με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης αναλογικής δειγματοληψίας, διασφαλίζοντας έτσι τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων. Όλα τα άτομα, τα οποία συνιστούν το δείγμα της έρευνας, παραχωρούν δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, η οποία πραγματοποιείται σε χώρο και χρόνο που επιλέγει ο συμμετέχων. Η συνέντευξη διαρκεί περίπου δύο ώρες και όλες οι πληροφορίες που δίνονται από τον συμμετέχοντα καταχωρούνται αυτόματα από τον ερευνητή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ειδικότερα, με τη συμμετοχή τους στην έρευνα, τα άτομα απαντούν σε ένα εκτενές ερωτηματολόγιο που αφορά κυρίως σε θέματα εργασίας και εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια, αναλόγως των ικανοτήτων χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, πραγματοποιούν μια σειρά εργασιών στον υπολογιστή ή συμπληρώνουν την αντίστοιχη έντυπη μορφή εργασιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με βάση τις ικανότητές του, το κάθε άτομο κατευθύνεται στην πιο κατάλληλη σειρά εργασιών, δίνοντας έτσι και τις πιο αντιπροσωπευτικές πληροφορίες για την ομάδα ατόμων που εκπροσωπεί. Αυτό το πλεονέκτημα του σχεδιασμού της έρευνας, το οποίο έγκειται στην ευελιξία και την προσαρμοστικότητα των εργαλείων μέτρησης, δίνει επιπλέον δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα: Σημαντικότητα και δυνατότητες αξιοποίησης

Σε μια περίοδο που οι κυβερνήσεις έρχονται αντιμέτωπες με την πρόκληση να παραμείνουν ανταγωνιστικές μέσα στη διεθνή οικονομία, η ύπαρξη συγκριτικών στοιχείων για τις ικανότητες των ενηλίκων κρίνεται ως κάτι περισσότερο από απαραίτητη. Οι ικανότητες μεταμορφώνουν ζωές και οδηγούν τις οικονομίες. Επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων και την ευημερία των κρατών με τρόπους που επεκτείνονται και πέρα από αυτό που μπορεί να μετρηθεί σε μεγέθη οικονομικής ανάπτυξης.

Ένα παράδειγμα της έντονης επίδρασης των ικανοτήτων στις ζωές των ατόμων φαίνεται και από προκαταρκτικά αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης της Διεθνούς Έρευνας Ικανοτήτων Ενηλίκων που διενεργήθηκε το 2010. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι άτομα, τα οποία βρίσκονται στο κατώτατο επίπεδο ικανοτήτων αλφαριθμητισμού έχουν 1,8 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι άνεργα, 1,4 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν προβλήματα υγείας και 1,5 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν μικρή εμπιστοσύνη στα κοινά, συγκρινόμενα με άτομα που βρίσκονται στο ανώτατο επίπεδο ικανοτήτων αλφαριθμητισμού (OECD, 2012). Γίνεται πλέον εμφανές ότι η ύπαρξη ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης αποτελεσμάτων σε διαφορετικούς τομείς της ζωής.

Με την ολοκλήρωσή της, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων αναμένεται να παράσχει σημαντικές πληροφορίες για τον ρόλο της εκπαίδευσης, σε όλες τις μορφές και όχι αποκλειστικά μετρήσιμης μέσω τυπικών προσόντων, στην παραγωγή αυτών των αποτελεσμάτων. Ένα τυπικό προσόν, όπως ένα πτυχίο ή ένα δίπλωμα, δεν μπορεί να πιστοποιήσει την ύπαρξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, ακόμα και την ημέρα που αυτό λαμβάνεται (OECD, 2012). Η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων πρωτοπορεί στο σημείο αυτό αφού, μέσα από ακριβείς μετρήσεις για το ανθρώπινο δυναμικό, παρέχει μια έγκυρη και αξιόπιστη απεικόνιση των επενδύσεων των χωρών σε ανθρώπινο κεφάλαιο, για μια περίοδο 50 ετών, ξεκινώντας από το 1960.

Η συγκεκριμένη έρευνα αναμένεται να δώσει απαντήσεις, όχι μόνο για το ποιες συγκεκριμένες ικανότητες συνδέονται με καλύτερα αποτελέσματα στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία ευρύτερα, αλλά και για τους τρόπους, με τους οποίους επιτυγχάνεται αυτό. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει τις κυβερνήσεις να εντοπίσουν πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες των ατόμων για να συμμετάσχουν με επιτυχία στην οικονομία και κοινωνία του 21ου αιώνα, λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις για παρεμβάσεις σε τοπικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο.

Σε επίπεδο ανάπτυξης πολιτικής, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων αναμένεται να δώσει αποτελέσματα, τα οποία θα αναδείξουν τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων που συνδέονται με καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα. Θα κάνει δυνατό τον εντοπισμό εκείνων των χαρακτηριστικών συστημάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, τα οποία συνδέονται με υψηλότερους δείκτες ανάπτυξης και τα οποία επακόλουθα

μπορούν να οδηγήσουν στην αύξηση της παραγωγικότητας. Θα μπορέσει, για παράδειγμα, να δώσει απαντήσεις στο κατά πόσο μια πιθανή επένδυση στη συνεχή επιμόρφωση ενηλίκων θα έχει καλύτερα αποτελέσματα από άποψη οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, παρά μια αντίστοιχη επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Schleicher, 2008).

Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας Ικανοτήτων Ενηλίκων θα μπορεί να γίνει δυνατή η σύγκριση της συνεισφοράς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων των ενηλίκων σε σχέση με τη συνεισφορά της μετέπειτα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην ανάπτυξη των ίδιων ικανοτήτων. Αυτό επακόλουθα μπορεί να επηρεάσει το περιεχόμενο αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων για ομάδες πληθυσμού που παρουσιάζουν υψηλή πιθανότητα να βιώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ανεργία και τη φτώχεια με βάση το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο αλλά και λόγω της απουσίας βασικών ικανοτήτων (Schleicher, 2008). Ένα παράδειγμα τέτοιων προγραμμάτων θα μπορούσε να αφορά στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας από πληθυσμούς μεταναστών, ώστε να μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας (OECD, 2012).

Ένας άλλος τομέας, στον οποίο τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας Ικανοτήτων Ενηλίκων μπορούν να έχουν σημαντική συνεισφορά, αφορά στη βελτίωση της μετάβασης από την τυπική εκπαίδευση στον χώρο της εργασίας, επιφέροντας έτσι μείωση της ανεργίας (Schleicher, 2008). Αυτό θα γίνει εφικτό με τον εντοπισμό συγκεκριμένων ικανοτήτων, η παρουσία ή η απουσία των οποίων πιθανόν να σχετίζεται με καλύτερες προοπτικές εργοδότησης ή αντίστοιχα με επιπλέον δυσκολίες στην εξεύρεση εργασίας. Σε πάροδο χρόνου, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων μπορεί να δείξει την πιθανή ανάγκη διαφοροποίησης της υπάρχουσας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ενίσχυση ή και τη δημιουργία επιπλέον τεχνικών και επαγγελματικών σχολών ή ακόμα να κάνει εμφανή την ανάγκη παροχής περισσότερων ευκαιριών για απόκτηση εργασιακών εμπειριών κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η Διεθνής Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιτρέπουν την ανάλυση και τον εντοπισμό παραγόντων, οι οποίοι είναι σημαντικοί για την ανάπτυξη αλλά

και τη διατήρηση δεξιοτήτων σε διαφορετικά χρονικά σημεία της ζωής του ατόμου (OECD, 2012). Τα συγκριτικά δεδομένα από τις συμμετέχουσες χώρες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να διερευνηθούν οι ευκαιρίες που έχουν οι ενήλικες για συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης, τα κίνητρα πίσω από αυτή τη συμμετοχή τους, καθώς και για να εντοπιστεί το προφίλ των ατόμων που επιλέγουν να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα διά βίου μάθησης (Desjardins & Warnke, 2012). Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διερεύνησης μπορούν στη συνέχεια να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στα συνεπακόλουθα της γήρανσης του πληθυσμού, με τη συνεχή ενίσχυση και ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου.

Βιβλιογραφία

- Desjardins, R. & Warnke A. (2012). Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time. *OECD Education Working Papers*, 72. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csvgw87ckh-en> (ανακτήθηκε στις 22 Ιουνίου 2012).
- OECD. (2012). *Executive Summary: Better Skills. Better Jobs. Better Lives. The OECD Skills Strategy*. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.oecd.org/dataoecd/43/40/50452749.pdf> (ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2012).
- OECD. (2009a). *PIAAC BQ JRA V5.0 – Conceptual Framework*. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.oecd.org/dataoecd/52/28/48865373.pdf> (ανακτήθηκε στις 22 Ιουνίου 2012).
- OECD. (2009b). *Analytical potential of PIAAC – An Overview of the Literature from IALS and ALL*. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=COM/DELSA/EDU/PIAAC%282009%294&docLanguage=En> (ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου 2012).
- PIAAC Literacy Expert Group. (2009). *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*. *OECD Education Working Papers*, 34. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075> (ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2012).
- Schleicher, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54, 627-650.
- Thorn, W. (2009). International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. *OECD Education Working Papers*, 26. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://dx.doi.org/10.1787/221351213600> (ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2012).

Συνεπαγωγές για διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος PISA- Το παράδειγμα της Γερμανίας



Πέτρος Γεωργιάδης¹, Ph.D

Με αφορμή την πρώτη συμμετοχή της Κύπρου στο Πρόγραμμα PISA, το άρθρο αυτό παρουσιάζει τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας στη διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με βάση τη διεθνή εμπειρία. Ειδικότερα, παρουσιάζεται το παράδειγμα της Γερμανίας η οποία, μετά την πρώτη συμμετοχή της στο Πρόγραμμα PISA το 2000, εντόπισε σοβαρά προβλήματα και αδυναμίες στο εκπαιδευτικό της σύστημα και προχώρησε σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων. Παρουσιάζονται, επίσης, τα πρώτα θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των Γερμανών μαθητών, τα οποία έχουν ήδη καταγραφεί στους κύκλους του Προγράμματος που ακολούθησαν.

Λέξεις-κλειδιά: PISA, διεθνής αξιολόγηση, εκπαιδευτική πολιτική, αξιοποίηση αποτελεσμάτων, μεταρρυθμίσεις, Γερμανία.

Το Πρόγραμμα PISA

Το Πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) διεξάγεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) με σκοπό τη διεθνή αξιολόγηση διαφόρων πτυχών των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα στοχεύει στον καθορισμό αξιόπιστων δεικτών σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα (Κατανόηση Κειμένου) και τις Φυσικές Επιστήμες κατά την περίοδο στην οποία η υποχρεωτική εκπαίδευση των μαθητών πλησιάζει στην ολοκλήρωσή της. Η έρευνα PISA διεξήχθη για πρώτη φορά το 2000 και επαναλαμβάνεται έκτοτε κάθε τρία χρόνια. Σε αυτή συμμετέχουν οι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ, καθώς και άλλες συνεργαζόμενες χώρες. Συνολικά, στην έρευνα PISA 2012 συμμετέχουν 67 χώρες.

Η Κύπρος συμμετέχει στην έρευνα PISA 2012 για πρώτη φορά. Ο συντονισμός και η διεξαγωγή της

έρευνας έγινε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ). Η Κύρια Έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2012 και σε αυτήν συμμετείχαν γύρω στους 5500 μαθητές από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης. Με βάση τους κανονισμούς του Προγράμματος, τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσαν όλοι οι μαθητές που γεννήθηκαν το 1996, άσχετα με την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Σε επίπεδο σχολικών μονάδων, λόγω του μικρού μεγέθους της Κύπρου, περιλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας όλα τα σχολεία Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης στα οποία φοιτούσαν ηλικιακά επιλέξιμοι μαθητές, ενώ σε επίπεδο μαθητών η επιλογή του δείγματος από κάθε σχολική μονάδα έγινε τυχαία, με τη χρήση ειδικού λογισμικού. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία: α) δοκίμιο γραπτής αξιολόγησης στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα (Κατανόηση Κειμένου) και τις Φυσικές Επιστήμες, β) δοκίμιο αξιολόγησης στον ηλεκτρονικό

¹Ο Πέτρος Γεωργιάδης είναι Λειτουργός Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και Μέλος της Συντονιστικής Ομάδας PISA 2012

υπολογιστή για τη Λύση Προβλήματος, γ) ερωτηματολόγιο μαθητών και δ) ερωτηματολόγιο για το σχολείο. Η χορήγηση των δοκιμών και του ερωτηματολογίου μαθητών έγινε σε εργάσιμο χρόνο από εξωτερικούς υπεύθυνους διανομής/συλλογής δοκιμίου, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν με κατάλληλο τρόπο στο ΚΕΕΑ, ενώ το ερωτηματολόγιο για το σχολείο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από τη Διεύθυνση του σχολείου. Η καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών στα δοκίμια και η ταυτόχρονη συλλογή δημογραφικών στοιχείων για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες με τη χρήση των ερωτηματολογίων, θα επιτρέψει την πολυεπίπεδη ανάλυση των δεδομένων και τη διασύνδεση των επιδόσεων με κοινωνικοοικονομικά στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού ή με άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2012 θα δοθούν στη δημοσιότητα περί τα τέλη του 2013.

Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Η υλοποίηση κάθε τριετούς κύκλου του Προγράμματος PISA αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη προσπάθεια. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από τις συμμετέχουσες χώρες στην ουσιαστική αξιοποίηση της πληροφόρησης που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα από το Πρόγραμμα PISA μπορούν, ανάμεσα σ' άλλα, να καταδείξουν ποια μαθησιακά επιτεύγματα είναι εφικτά, να καταγράψουν τις τάσεις στην εκπαίδευση, να εντοπίσουν σχέσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών και στα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων. Μπορούν, επιπλέον, να αξιοποιηθούν για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, να ενθαρρύνουν τη μελέτη εναλλακτικών μοντέλων από τις κυβερνήσεις των χωρών για τη βελτίωση υφιστάμενων πολιτικών ή για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επιπρόσθετα, να βοηθήσουν τις συμμετέχουσες χώρες να μετρήσουν τον ρυθμό εκπαιδευτικής προόδου με βάση τις επιδόσεις τους σε διαδοχικούς κύκλους του Προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του κάθε κύκλου του Προγράμματος, τα αποτελέσματα τίθενται στη διάθεση των εκπαιδευτικών αρχών των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό, οι οποίες και έχουν τον τελικό λόγο για την αξιοποίησή τους και για την υιοθέτηση συστάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής ή καλών πρακτικών από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η σειρά σύντομων ντοκιμαντέρ με τίτλο «Strong Performers and Successful Reformers in Education» καθώς και η έκδοση «Lessons from PISA for the United States»², παρουσιάζουν περιπτώσεις χωρών οι οποίες εντόπισαν σοβαρές αδυναμίες σε πτυχές των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και προέβησαν σε μεταρρυθμιστικές δράσεις με θετικά αποτελέσματα. Η περίπτωση της Γερμανίας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, μέσα από το οποίο διαφαίνεται η φύση και η έκταση των αλλαγών που μπορούν να προκύψουν από την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μιας χώρας στο Πρόγραμμα PISA.

Εκπαιδευτική πολιτική: Το παράδειγμα της Γερμανίας

Για πολλά χρόνια η κοινή γνώμη και οι υπεύθυνοι καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής στη Γερμανία πίστευαν ότι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ένα από τα πιο αποτελεσματικά και δίκαια εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο. Ωστόσο, η εικόνα αυτή δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα, αφού η Γερμανία κατατάχθηκε κάτω από το μέσο όρο των χωρών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα PISA (OECD, 2011). Ειδικότερα, με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2000, 23% των μαθητών της Γερμανίας σημείωσαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στη Γλώσσα (Κατανόηση Κειμένου) και κατατάχθηκαν στο Επίπεδο 1³ ή πιο κάτω, ποσοστό 10% των μαθητών εντοπίστηκε ως λειτουργικά αναλφάβητο ενώ η σχολική επίδοση των Γερμανών μαθητών αποδεικνύεται ότι βρίσκεται σε συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους, σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιαδήποτε άλλη χώρα-μέλος του ΟΟΣΑ που συμμετείχε στο Πρόγραμμα.

²Η σειρά ντοκιμαντέρ «Strong Performers and Successful Reformers in Education», όπως και η έκδοση OECD (2011) *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα www.pisa.oecd.org

³Οι επιδόσεις στην αξιολόγηση PISA 2000 στη Γλώσσα (Κατανόηση Κειμένου) κατανέμονται σε πέντε επίπεδα επάρκειας, με το Επίπεδο 1 να αντιπροσωπεύει τη χαμηλότερη επίδοση. Οι μαθητές που κατατάσσονται στο Επίπεδο 1 είναι σε θέση να ολοκληρώσουν μόνο τις απλούστερες από τις ασκήσεις της αξιολόγησης PISA, οι οποίες απαιτούν από αυτούς ικανότητες, όπως είναι το να εντοπίζουν μια πληροφορία, το να προσδιορίζουν το κύριο θέμα ενός κειμένου ή το να πραγματοποιούν μια απλή σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Οι μαθητές που κατατάσσονται κάτω από το Επίπεδο 1, εκτιμάται ότι θα συναντήσουν σοβαρές δυσκολίες κατά την αρχική μετάβασή τους από την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και δεν θα μπορέσουν να ωφεληθούν από περαιτέρω εκπαίδευση ή ευκαιρίες μάθησης, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Τα αποτελέσματα αυτά ταρακούνησαν τη γερμανική κοινωνία και οδήγησαν σε αποφάσεις για μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων που εντοπίστηκαν. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη παρουσίαση των αρνητικών διαπιστώσεων που προέκυψαν από τη συμμετοχή της χώρας στο Πρόγραμμα PISA και των αντίστοιχων μεταρρυθμίσεων που τροχοδρομήθηκαν (OECD, 2011):

α) Αλλαγή της δομής των σχολείων με στόχο τη μείωση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στις επιδόσεις των μαθητών

Η πρώτη διαπίστωση από τα αποτελέσματα του PISA 2000 αφορούσε στην υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στο οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό στάτους των μαθητών και τη σχολική επιτυχία, σε μεγαλύτερο βαθμό από όλες τις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ. Διαφάνηκε ότι η σχολική πορεία ενός μαθητή και, ειδικότερα, η επιλογή του τύπου σχολείου και της κατεύθυνσης σπουδών (π.χ. τεχνικής, επαγγελματικής, γενικής εκπαίδευσης) καθοριζόταν από την αντίστοιχη πορεία και την κοινωνική τάξη των γονιών του και όχι καθαρά από τις επιδόσεις του ίδιου του μαθητή. Το γεγονός αυτό απεκάλυψε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας ήταν στην ουσία άδικο και στερούσε ευκαιρίες από τα παιδιά με γονείς από την ασθενέστερη κοινωνική τάξη. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η επιλογή για τον τύπο σχολείου στον οποίο θα φοιτούσε ο μαθητής μετά το δημοτικό σχολείο, γινόταν πολύ νωρίς (στην ηλικία των 10). Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού λήφθηκαν μέτρα συστημικού χαρακτήρα. Κάποια κρατίδια αποφάσισαν την αναστολή της επιλογής κλάδου σπουδών μέχρι την ηλικία των 12 χρόνων. Πολλά κρατίδια αποφάσισαν την ενοποίηση ή το συνδυασμό κατευθύνσεων σπουδών σε ένα σχολείο. Άλλα κρατίδια, τέλος, αποφάσισαν την εισαγωγή των ενιαίων σχολείων (comprehensive schools) στα οποία μπορούν να φοιτούν όλα ανεξαιρέτα τα παιδιά και τα οποία προσφέρουν κατάρτιση σε όλο το εύρος κατευθύνσεων σπουδών.

β) Αντιμετώπιση των προβλημάτων γλώσσας

Σύμφωνα με τα δεδομένα του PISA 2000, ο δεύτερος καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία των μαθητών ήταν η γνώση της γερμανικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρ-

χε πολύ υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα των παιδιών για χρήση της γερμανικής γλώσσας κατά την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο και τη μετέπειτα επίδοσή τους. Διαφάνηκε, επίσης, ότι τα παιδιά από φτωχές οικογένειες μειονοτήτων ή μεταναστών ήταν αυτά που κατά κανόνα δεν φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο ή την προδημοτική και έτσι στερούνταν βασικών δεξιοτήτων κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στην αύξηση του επιπέδου της προσφερόμενης οργανωμένης, υψηλής ποιότητας και οικονομικά προσιτής εκπαίδευσης στη γερμανική γλώσσα, για τα παιδιά οικογενειών που δεν έχουν τη γερμανική ως μητρική τους γλώσσα. Θεσπίστηκε, επίσης, νομοθεσία που διασφαλίζει το δικαίωμα φοίτησης όλων ανεξαιρέτα των παιδιών στο νηπιαγωγείο και έγινε προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιεχομένου των προσχολικών προγραμμάτων.

γ) Αντιμετώπιση της έλλειψης διαφάνειας και ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Για πολλούς, το κατ' εξοχήν πρόβλημα που προέκυψε από τη συμμετοχή της Γερμανίας στο Πρόγραμμα PISA ήταν η έλλειψη διαφάνειας και ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ανέκαθεν στη Γερμανία υπήρχε πλήρης απουσία καθορισμένων επιπέδων στην εκπαίδευση, μια διάχυτη αποστροφή στη χρήση τυποποιημένων μετρήσεων της επίδοσης των μαθητών και η λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής γινόταν στην απουσία οποιωνδήποτε αναλύσεων δεδομένων και τεκμηρίωσης. Για την αντιμετώπιση των αδυναμιών αυτών προτάθηκαν, ανάμεσα σ' άλλα: α) η θέσπιση κοινών εθνικών εκπαιδευτικών επιπέδων για διάφορα μαθήματα, τόσο στη Δημοτική όσο και τη Μέση Εκπαίδευση, τα οποία περιγράφουν τις ικανότητες που θα πρέπει να αποκτούν όλοι οι μαθητές στη Γερμανία, σε διάφορα στάδια της φοίτησής τους, β) η ανάπτυξη κοινών αξιολογήσεων για σκοπούς σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών στα 16 κρατίδια της Γερμανίας, γ) η δημιουργία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Προόδου, το οποίο επιφορτίστηκε με την επιστημονική στήριξη για την ανάπτυξη των εθνικών επιπέδων και αξιολογήσεων, καθώς και την ανάλυση και διάχυση των αποτελεσμάτων, και δ) η θέσπιση νέου πλαισίου λογοδότησης, στη βάση ενός συστήματος εκθέσεων με τη χρήση δεικτών, το οποίο αποσκοπεί στη συνεχή, προβληματοκεντρική εξέταση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, στη βάση δεδομένων.

δ) Επέκταση των ωρών λειτουργίας των σχολείων για παροχή περισσότερης εξατομικευμένης στήριξης στους μαθητές

Τα αποτελέσματα του PISA 2000 κατέδειξαν ότι οι Γερμανοί μαθητές περνούσαν πολύ λιγότερο χρόνο στο σχολείο από όσο οι μαθητές από άλλες χώρες, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δοθεί επαρκής στήριξη στους μαθητές που την είχαν ανάγκη. Τώρα πολλά σχολεία λειτουργούν μέχρι τις 4.00 μ.μ. ή και αργότερα. Η επέκταση των ωρών λειτουργίας δεν είναι υποχρεωτική για τα σχολεία, ενώ όσα σχολεία την εφαρμόζουν παραμένουν ανοικτά το απόγευμα μόνο τρεις μέρες την εβδομάδα.

ε) Αύξηση της αυτονομίας για τους διευθυντές των σχολείων

Παραδοσιακά, οι διευθυντές των σχολείων στη Γερμανία είχαν πολύ μικρή ευχέρεια στη λήψη διοικητικών αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονταν σε κεντρικό επίπεδο. Μετά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων από την πρώτη συμμετοχή της χώρας στο PISA, αποφασίστηκε η υιοθέτηση πιο μοντέρνου μοντέλου διοίκησης των σχολικών μονάδων και βρέθηκαν τρόποι για να δοθεί στους διευθυντές και το προσωπικό των σχολείων περισσότερη εξουσία σε σχέση με τον προϋπολογισμό, τη στελέχωση και τα προγράμματα σπουδών των σχολείων.

στ) Βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών

Μέρος των προβλημάτων που απεκάλυψε το PISA 2000 σχετιζόταν με τους εκπαιδευτικούς. Παρά την υψηλή κατάρτισή τους, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν μεγάλης ηλικίας, είχαν συσσωρευμένη κόπωση από τα πολλά χρόνια στο επάγγελμα, δεν είχαν κίνητρα και κυρίως δεν είχαν επαρκή εφόδια για αποτελεσματικό χειρισμό των μαθητών από οικογένειες μεταναστών. Στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων που ακολούθησαν, πέρα από την ένταξη νέων εκπαιδευτικών στο σύστημα, καθορίστηκε ότι τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες που να καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να διαγνώσκουν και να χειρίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

Υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων και πρώτα αποτελέσματα

Σε αντίθεση, ίσως, με το τι θα ανέμενε κανείς, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις στήριξαν και προώθησαν τις μεταρρυθμίσεις που τροχοδρομήθηκαν στη Γερμανία. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η δέσμευση της γερμανικής κυβέρνησης ότι τα δεδομένα που θα συλλέγονταν σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών δεν θα χρησιμοποιούνταν για σκοπούς λογοδότησης των εκπαιδευτικών ή επηρεασμού της μισθοδοσίας και της ανέλιξής τους. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην επέκταση των ωρών λειτουργίας των σχολείων, χωρίς αντίστοιχη αύξηση των απολαβών τους, γεγονός που τους εξασφάλισε θετική αντιμετώπιση από την κοινή γνώμη και λόγο στο τραπέζι καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι αλλαγές πολιτικής στη Γερμανία εφαρμόστηκαν σταδιακά, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η μαζική εφαρμογή τους έχει ξεκινήσει σχετικά πρόσφατα. Κατά συνέπεια, δεν έχει παρέλθει αρκετός χρόνος για να διαφανούν πλήρως τα αποτελέσματα από τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν, για παράδειγμα, στην προσχολική εκπαίδευση και το γραμματισμό μικρών παιδιών από οικογένειες μεταναστών. Σημειώνεται, επίσης, ότι το σοκ που υπέστη η γερμανική κοινωνία μετά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του PISA 2000, υποχρέωσε στη σύγκλιση θέσεων δεξιών και αριστερών πολιτικών παρατάξεων, γεγονός που διασφαλίζει μεγαλύτερες πιθανότητες συνέχειας στην υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων στο μέλλον, ανεξάρτητα από την πολιτική παράταξη που θα βρίσκεται στην εξουσία.

Παρά το γεγονός ότι μόνο μέρος των μεταρρυθμίσεων έχουν εφαρμοστεί σε μεγάλη κλίμακα, ήδη καταγράφεται βελτίωση στην επίδοση των Γερμανών μαθητών από το 2000 και μετά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η παρουσία της Γερμανίας στους τέσσερις κύκλους του Προγράμματος PISA, για τους οποίους υπάρχουν στοιχεία, χαρακτηρίζεται από μια σταθερή ανοδική πορεία στις τρεις εξεταζόμενες περιοχές. Η θετική πορεία του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση της επίδοσης της Γερμανίας με το μέσο όρο επιδόσεων των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ.

Πίνακας 1: Επιδόσεις της Γερμανίας στο Πρόγραμμα PISA (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες)

	PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009	
	Μ.Ο. Γερμανία	Μ.Ο. ΟΟΣΑ	Μ.Ο. Γερμανία	Μ.Ο. ΟΟΣΑ	Μ.Ο. Γερμανία	Μ.Ο. ΟΟΣΑ	Μ.Ο. Γερμανία	Μ.Ο. ΟΟΣΑ
Γλώσσα	484	500	491	494	495	492	497	493
Μαθηματικά	490	500	503	500	504	498	513	496
Φυσικές Επιστήμες	487	500	502	500	516	500	520	501

Πηγή: OECD (2010)

Καταληκτικό σχόλιο

Το παράδειγμα της Γερμανίας, όπως και αυτά άλλων χωρών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα PISA και έχουν προχωρήσει σε συστημικές μεταρρυθμίσεις με θετικά αποτελέσματα, είναι ενδεικτικό για τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει μια χώρα από τη συμμετοχή της στο Πρόγραμμα PISA, - αποτελέσματα τα οποία σαφώς δεν εστιάζονται, ούτε περιορίζονται, στην αριθμητική αποτίμηση των επιδόσεων ή τη συγκριτική κατάταξη της χώρας διεθνώς. Νοείται δε, ότι η υιοθέτηση αντίστοιχων αλλαγών από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να γίνει μόνο με τη σφαιρική συνεξέταση των αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή μιας χώρας στο Πρόγραμμα, με τα δεδομένα, τις δομές και τις ιδιομορφίες του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Σημείωση

Εκτενείς πληροφορίες για το Πρόγραμμα PISA είναι

διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ www.pisa.oecd.org όπως και στην ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης <http://www.pi.ac.cy/keea/pisa2012/>

Βιβλιογραφία

OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). OECD Publishing. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm> (ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2012).

OECD (2011) *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.oecd.org/pisa/strongperformersandsuccessfulreformersineducationlessonsfrompisafortheunitedstates.htm> (ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2012).

«Ότι αναστήσονται τα οστά ταύτα»:
Μια ανθρωπολογική αναψηλάφηση Κειμενικής Ανάλυσης
Περιεχομένου με άξονα αναφοράς το λειτουργικό ορισμό:
«Αγνοούμενος»



Λιάνα Παπαδοπούλου¹, ΜΑ

Η μη φαινομενολογική απόδοση περιεχομένου των εννοιών «αγνοούμενος» και «εθνομάρτυρας» την τελευταία πενήνταετία στην Κύπρο, αποτελεί πεδίο προβληματισμού που υποκινεί ερευνητικά στο να συνεξεταστούν μείζονες παράμετροι, απόρροιες ενός σχεσιακού πλαισίου πολιτικής, συμβολικής και εθνολογικής προοπτικής, εκεί όπου δεν είναι παρόντα ως σημείο αναφοράς τα όποια (βιολογικά) σώματα, τα ζωντανά ή νεκρά. Η έννοια «επιζήσαντες» αποτελεί τη λέξη κλειδί που συνδέει τη θεωρία με την πράξη σε μια ασύγχρονη σύζευξη. Ο ιδιαίτερος ρόλος και η σημαντικότητα του πένθους και της ιεροτελεστίας της κηδείας στην ελληνική ορθόδοξη παράδοση αποσπά όλο και ευρύτερο ανθρωπολογικό ενδιαφέρον. Το αν και πόσο συγκεκριμένα διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο και τις προεκτάσεις περιεχομένου του το δίπολο εννοιών αγνοούμενος και επιζήσας, αποτελεί το κύριο αντικείμενο θεολογικής και συμβολικής αναψηλάφησης στο άρθρο που ακολουθεί

Λέξεις- κλειδιά: επιζήσαντες, αγνοούμενος, εθνομάρτυρας, λείψανο, προοπτική του επέκεινα, αλυτρωτισμός, ορθόδοξη εσχατολογία.

Στου ψυχολογικού χρόνου το στροβίλισμα,
«Ρίχνουνε αλάτι οι γριές μανάδες στη φωτιά, ρίχνουνε χώμα στα μαλλιά τους
ξερρίζωσαν τ' αμπέλια της Μονοβασιάς μη και γλυκάνει μαύρη ρώγα στων εχτρών το στόμα,
βάλαν σ' ένα σακκούλι των παππούδων τους τα κόκκαλα μαζί με τα μαχαιροπήρουνα
και τριγυρνάνε έξω απ' τα τείχη της πατρίδας τους ψάχνοντας τόπο να ριζώσουνε τη νύχτα

Πάννης Ρίτσος: «Ρωμιοσύνη» - μέρος V, απόσπασμα από τα Ποιήματα 1930-1960, Β',
Κέδρος 1961. (Διατήρηση της ορθογραφίας από το πρωτότυπο)

Εισαγωγή

Αφορμή συγγραφής του άρθρου αποτέλεσε η διαγώνια συνεξέταση Έννοιας Περιεχομένου και Κειμενικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Νούτσος, 2011) σε

άρθρο του Cassia (1998) με τίτλο: “Missing Persons in Cyprus as Ethnomartyres” που εστιάζεται στην ερμηνευτική απόδοση ενός πρώιμου γεννημένου - ως προς την εποχή συγγραφής του - Λειτουργικού Ορισμού (Λ.Ο.) ως προς το τι δυνητικά εμπεριέχει

¹ Η Λιάνα Παπαδοπούλου είναι Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ή συνεπάγεται η λεκτική φόρμα «Έλληνας Κύπριος αγνοούμενος» στο τοπικό ιδεολογικό και αξιολογικό γίγνεσθαι.

Κοινωνιολογικά, η αναζήτηση της κοινής ανθρωπίνης συνείδησης και η διεύρυνση τόσο του καθολικού όσο και του ιδιαίτερου χαρακτήρα του πολιτισμού, αποτελούν κεντρικά ζητούμενα της ανθρωπολογικής προσέγγισης, που μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες θεωρίες. Η Φαινομενολογία, ως ερμηνευτική ατραπός από τον χώρο της Ιστορίας των Ιδεών, αποδίδει αυτήν ακριβώς τη δυναμικότητα. Έτσι, για την Κοινωνιολογία της Θρησκείας, κατά έναν ορισμό του Yinger (1968) στον Γιούλτση (1989), που θεωρώ ικανό να περιλάβει όλες εκείνες τις μεταβλητές τις ανθρωπίνης ζωής που αρκούν στο να διαβαθμίσουν τα ζωτικά της προβλήματα, «Θρησκεία ορίζεται σαν ένα σύστημα δοξασιών και πράξεων που εμπνέει μια υπέρτατη ύπαρξη και χρησιμοποιεί μια ομάδα ανθρώπων. Είναι η άρνηση να συνθηκολογήσει κανείς με το θάνατο και να παραδοθεί στην απογοήτευση, ή ακόμη, να αφήσει την εχθρότητα να καταστρέψει τις ανθρώπινες σχέσεις του». Στην αντίπερα της Κοινωνιολογίας της Θρησκείας όχθη, οι Karl Marx και Sigmund Freud αποτελούν κυρίαρχα παραδείγματα μιας άλλης ευρέως διαδεδομένης ιδεολογικής παραδοχής, πως ο θάνατος αποτελεί την εναργέστερη πηγή θρησκείας στην Κοινωνιολογία του Αθεϊσμού.

Α. Η «α-συγχρονία» της διορατικότητας του Cassia (1998) ως η προστιθέμενη αξία του άρθρου στην Κριμινική Ανάλυση

Θεωρώ άξιο ερευνητικής προσοχής πως το ενδιαφέρον του Cassia (1998) ως κοινωνικού ανθρωπολόγου προηγείται ασύγχρονα της εποχής των όποιων συνεπαγωγών αυτό σημαίνει. Κι αυτό, επειδή την εποχή συγγραφής του άρθρου (1998) δεν σχηματοποιήθηκε καν η υπόνοια για συναινετική κίνηση προς την όποια κατεύθυνση ταυτοποιήσεων οστών αγνοουμένων. Εστιάζω, λοιπόν, την προσοχή στην «προδρομική α-συγχρονία διορατικότητας» όπως θα την αποκαλούσα, ως την προστιθέμενη αξία του άρθρου: η α-συγχρονία στην Ανάλυση (του αρχικού άρθρου) Περιεχομένου.

Σημεία του άρθρου ως προς την Ανάλυση Περιεχομένου

Ανθρωπολογικά, ο Cassia (1998) προσδίδει στον λεκτικό όρο «Αγνοούμενος» το συμβολικό στοιχείο του μεταφυσικού επέκεινα, το οποίο συνυφαίνει με την χριστιανική προσδοκία στην προοπτική

της -δεδομένης για τον Ορθόδοξο- όπως επισημαίνει, επικείμενης εν Χριστώ Ανάστασης και της ιδέας για το «Ιερό»- σε σύζευξη με το ιδεώδες του εθνικού Αλυτρωτισμού -με την όποια μορφή το τελευταίο φυσικοποιείται ενίοτε υποκινούμενο σε ιδεολόγημα από το τοπικό συγκείμενο αξιών. Ο σκοπός του αρθρογράφου είναι τετραμερής:

1. Πρώτον, εξετάζει πώς το εκτενές πένθος των συγγενών, ιδιαίτερα των μανάδων, έχει μετουσιωθεί στη μεταφορά του αλυτρωτισμού στην Κριμινική Ανάλυση Περιεχομένου: «Κύπρος, η πενθούσα μάνα» και έχει παράλληλα εδραιώσει την ιδέα πως η επανόρθωση και η ηθική αποκατάσταση θα επέλθει μόνο δια της (όποιας) μορφής «επαναφοράς» των νεκρών. Αντιπαραθέτει την περίπτωση των Αργεντινών μανάδων των εξαφανισθέντων “desaparecidos” του «βρώμικου πολέμου», δεικνύοντας πως αν και οι δύο ομάδες συγκριτικά έχουν διαφορετικές συνήθειες εκταφής, συγκλίνουν σε ένα σημείο: στο αίτημα της αναγνώρισης και απόδοσης ευθυνών με οποιοδήποτε ευθύ ή έμμεσο τρόπο.
2. Επισημαίνει, δεύτερον, πως κατά τη διάρκεια της περιόδου κατά την οποία οι συγγενείς βρίσκονται σε κατάσταση σιωπηρού πένθους και αναμονής για την εξακρίβωση της τύχης του αγνοούμενου προσώπου, η κατάσταση υπόκωφα αδρανοποιείται «εν σιγή». Σε αντίθεση με ανθρωπολογικές θεωρήσεις, όπως των Bloch και Parry (1982), διαφωνεί πως υπαρξιακά τα αγνοούμενα πρόσωπα είναι ανόμοια ως προς τη θέση/κατάσταση, φύση, υπόσταση δηλαδή με πρόσωπα των οποίων ο δεδομένος, διακριβωμένος- θα πρόσθετα- βιολογικός θάνατος είναι ψυχολογικά και πραγματολογικά αναγνωρίσιμος. Σύμφωνα με τον Cassia (1998), τα αγνοούμενα πρόσωπα στην κοινωνιολογική τους διάσταση διακρίνονται από μια «βιολογικά υπαρξιακή ασάφεια», τραγικό εμπειρικό βίωμα για τους συγγενείς. Στην περίπτωση των Ελληνοκύπριων αγνοουμένων υποστηρίζει πως τα αιτήματα των συγγενών τους δεν έχουν αναλυθεί διεξοδικά, δεν έχουν αποσαφηνιστεί δηλαδή. Η πρακτική αυτής της μη αποσαφήνισης δεν μπορεί να εξηγηθεί ανεξάρτητα από τη θέση του πως οι συγγενείς κρίνονται «αντιρρεαλιστές», υπό την έννοια του ότι δεν έχουν ψηλαφίσει με τα ίδια τους τα χέρια την όποια νεκρική πραγματικότητα, κατά τη Φροϋδική περί θανάτου αντίληψη στην ψυχολογία. κατά την Ανάλυση Περιεχομένου Αυτή η μη ρεαλιστική, παραποιημένη εικόνα των οικείων, τους παρεμποδίζει

να δουν την πραγματικότητα «τη στιγμή που η πολιτεία εκμεταλλεύεται αυτή τη μη διασαφήνιση εν σιγή», όπως ο ίδιος υποδαυλίζει. Αν και υπάρχουν και από τις δυο Κοινοτικές πλευρές τεκμήρια, η ανακίνηση του όλου θέματος συνεπάγεται την ταυτόχρονη ανακίνηση πλειάδας άλλων τραγικών παραμέτρων.

Να ληφθεί ερευνητικά υπόψη πως το άρθρο γράφηκε πριν από τις εκταφές. Στο σημείο τούτο επαναπροσδιορίζω την προστιθέμενή του αξία στην έρευνα Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου.

3. Εντοπίζει, τρίτον, πως το αίτημα της επιστροφής των «εναπομεινάντων» μεταποιεί αυτόματα τα πρόσωπα αυτά σε «εθνομάρτυρες», μάρτυρες δηλαδή του έθνους. Η ιστορία, οι προφορικές μαρτυρίες, η εθνική ταυτότητα και οι αρχέγονοι θεολογικοί συμβολισμοί συνυπάρχουν σε μια ισχυρή ιδεολογική πρόσμιξη με το φως της Ορθόδοξης εσχατολογίας: Θεολογικά η επιστροφή των οστών έχει ύψιστη συμβολική σημασία στην Ορθόδοξη Παράδοση, γεγονός που αιτεί ακόμη και τη διακρίβωση των συνθηκών του θανάτου, με σκοπό τη απόδοση της πρέπουσας ταφικής τιμής των οστών, γι' αυτό και η θεολογικά εννοιολογική διαφοροποίηση: «μάρτυρας, νεομάρτυρας, εθνομάρτυρας, ηρωο-μάρτυρας».
4. Καταλήγει δε, πως το αίτημα επιστροφής των «εναπομεινάντων» Ελλήνων Κυπρίων είναι στη βάση του πολιτικό και σε μικρότερο βαθμό συναισθηματικό.

Μου κίνησε ερευνητικά το ενδιαφέρον το τέταρτο σημείο της επιχειρηματολογίας του Cassia (1998). Εκτιμώ πως η επιχειρηματολογία του, ακούσια ή μη, αδυνατεί να διαφοροποιηθεί συγκεκριμένα -υπό το πρίσμα πάντα της Ιστορία των Ιδεών- στο εξής: στο σημείο ταύτισης του αιτήματος της επιστροφής των Ελληνοκύπριων αγνοουμένων με το αίτημα λαών του «Τρίτου Κόσμου» για την επιστροφή οστών προγόνων τους που εκτίθενται στα μουσεία χωρών του «Πρώτου Κόσμου». Θεωρώ πως οι λαοί τούτοι δεν υποστασιοποιούν στο επέκεινα τη διαχρονική ηγεμονία ως φιλοσοφία αλλά ως οντολογία διαχρονίας, χρονολογικά υποκείμενης αίγλης της αναγνώρισης επί των οστών αυτών. Συμπερασματικά, τα συγκεκριμένα διαφέρουν ριζωματικά.

Η «εκ του συγκεκριμένου διαφοροποίηση», θεωρώ πως αποτελεί το ακίνητο κινούν αίτιο και ερευνητικό κρατούμενο, που οφείλει να λαμβάνει υπόψη ο Κοινωνικός Ανθρωπολόγος.

Όσον αφορά σε αυτήν ακριβώς την «εκ του συγκεκρι-

μενου», όπως την έχω χαρακτηρίσει διαφοροποίηση, θεωρώ επιστημολογικά σκόπιμο, στο σημείο αυτό, να αναφέρω πως στον ίδιο χώρο, το χώρο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, ο Zembylas (2009, 2011) παραθέτει αναλυτικού αναστοχασμού θέσεις, εμβλαπτισμένες στο πολιτισμικό γίνεσθαι της τοπικής του κουλτούρας και της αντίστοιχης Ιστορίας των Ιδεών, σε δύο άρθρα του που ενισχύουν και στοιχειοθετούν τη δική μου «εκ του συγκεκριμένου εκτίμηση των δεδομένων».

Παραμένω ερευνητικά στο τέταρτο σημείο της επιχειρηματολογίας του Cassia (1998), που θεωρεί, - όπως έχει ήδη επισημανθεί πιο πάνω - το αίτημα επιστροφής των «εναπομεινάντων» Ελλήνων Κυπρίων πρώτιστα πολιτικό και δευτερογενώς συναισθηματικό και θέτω επί της επισημάνσής του, το αντιθετικό δίπολο αντεπιχείρημα:

Συναισθημα VS Πολιτικής: Δυο «εκ του συγκεκριμένου διαφοροποιημένες» αφορμήσεις: δυο παραδοχές, δυο παραδείγματα:

1. *Παράδειγμα πρώτο: η υποθετική επιστροφή μιας «εναπομεινάσας» αιγυπτιακής μούμιας*

Η περίπτωση, για παράδειγμα, υποθετικής επιστροφής μιας αιγυπτιακής μούμιας, επικυρώνει μεν το αίτημα για αναγνώριση της υποστατικής μεν, παρελθούσας με μεταφορές στο παρόν δε, αξίας ενός λαού που σήμερα δεν βρίσκεται στο αναφορικά προσδιοριζόμενο επίπεδο της εποχής που ιστορικά ανακαλεί δια του οστέινού του «υπολείμματος». Στην περίπτωση τούτη, το αίτημα για αναγνώριση είναι ναι, θεωρώ, πρώτιστα πολιτικό, ως ιστορικά υπαρξιακό τεκμήριο επί των όποιων ηγεμόνων. Πολύ λιγότερο, συναισθηματικό. Βασίζεται στο πλούσιο παρελθοντικά αναγνωρισμένο μεν πολιτισμικό κεφάλαιο, που υποκινεί την ενίσχυση του σεβασμού στον σύγχρονο- παρακαμάζοντα για τις δυτικές νόρμες- αιγυπτιακό λαό. Μοναδικός γνώμονας αναγνώρισης του σύγχρονου πολιτισμικού κεφαλαίου για την προκειμένη: η πλούσια ιστορία του χθες. Πίσω από μια μούμια ενυπάρχει μια ιστορία, μια πολιτισμικά ισχυρή παρουσία ενός λαού αντιμαχόμενου με την ασύγχρονη προσωινμία του «τριτοκοσμικού» -που, λίγο ή πολύ στη δυτικότροπα υποκινούμενη νόρμα της νεοτερικότητας - εγκλείεται στα υποκινούμενα βήματα μιας μαριονέτας, φέρουσας μάλιστα το ειδεχθές προσωπίο ανθρωποφαγίας ενός δεύτερου Σαιξπηρικού *Calimban...*

2. *Παράδειγμα δεύτερο: η υποθετική επιστροφή «εναπομεινάντων» οστών του Μεγάλου Αλεξάνδρου*

Υποστηρίζω πως ριζικά διαφορετική αντιμετώπιση θα ίσχυε στην περίπτωση υποθετικής ανεύρεσης των εναπομεινάντων οστών του Μεγαλέξανδρου. Είναι προφανές πως η Ιστορία εδώ ενισχύει την υποστατική ταυτότητα μιας πολυπρισματικά αναγνωρισμένης ήδη υποστάσεως, σημείο μεν αντιλεγόμενο, τονίζω όμως την υπόσταση ως σημείο αναφοράς που ολοκληρώνεται διαμέσου του εσχατολογικού μολυσματος με την Ορθοδοξία στο μέλλον. Το θέμα εδώ είναι πρώτιστα για μένα συναισθηματικό. Παρατηρούμε πως τα συγκεκριμένα των προσδοκιών των πολιτισμών διαφέρουν περιπτωσιολογικά, όχι μόνο ως προς τις φιλοσοφικές καταβολές. Διαφέρουν ιδιαίτερα ως προς τις μεταφυσικές προεκτάσεις τους: ο Μεγαλέξανδρος δεν έχει την ανάγκη πολιτισμικής καθιέρωσης. Η τελευταία, κεκτημένη ήδη και ζυμωμένη μετασχηματιστικά, δρα στην πανανθρώπινη συνείδηση ως η διατράνωση της ιστορικής του παρουσίας.

Το θέμα είναι καθαρά θέμα ανάγκης εξεύρεσης δυνατού σημείου αναφοράς μιας νέας κινητήριας δύναμης, δύναμης ικανής να ανατροφοδοτήσει τη σύγχρονη συνείδηση του Ελληνισμού και να άρει το φόβο της επικείμενης *Λήθης της Μεθιστορίας*.

Το ίδιο συμβαίνει και με τους αγνοούμενους ως «*εθνομάρτυρες*». Το έχει αποδείξει η *a posteriori* ιστορία των εκταφών. Τα λόγια περιτεύουν. Τούτέστιν, οι εκεχειρίες, οι σπονδές- ο Πρίαμος ικέτης στον Αχιλλέα- η Αντιγόνη- η όποια Αντιγόνη- ο άταφος Ονήσιλος- και η εν Χριστώ Ανάσταση στην ελληνική λαϊκή αντίληψη, συνοδοιπορούν. Ο τάφος με τα οστά αποτελεί για τον άνθρωπο της Θεολογίας της Ανατολής το ψυχοσωματικό σημείο της υποστατικής αναφοράς του Όλου, του ολοκληρωμένου Προσώπου. Η αναγνώριση είναι δεδομένη και δεν θεωρώ να προβάλεται ως αίτημα πολιτικής ταυτοποίησης. Το αίτημα στην Κύπρο είναι για μένα αξιολογικά συναισθηματικό. Εξάλλου αρκετοί από τους συντελεστές της τραγωδίας είναι ζωντανοί μάρτυρες. Παιδιά και εγγόνια αγνοουμένων και φονευθέντων βλέπουν στο «Πρόσωπο» του πατέρα τον νεομάρτυρα-εθνομάρτυρα, μέσα από επικήδειους λόγους. Κι αυτό γιατί, στην εθνική μας θεώρηση, η φυσική φθορά και αφθαρσία του σώματος αγωνιστών υπέρ βωμών και εστιών φυσικοποιεί την περί βιολογικής φθοράς αντίληψη σε περί αθανασίας εθνομαρτύρων αντίληψη.

Β. Η άρση του αρχέγονου φόβου στην Ελληνορθόδοξη θεώρηση

Σύμφωνα με τον Russel (1963) στον Νικολαΐδη (2003):

Η αρχέγονη θρησκεία στηρίζεται προπαντός στο φόβο. Ο φόβος είναι το θεμέλιο του παντός. Ο φόβος μπροστά στο μυστήριο, ο φόβος μπροστά στις αποτυχίες, ο φόβος μπροστά στο θάνατο. Ο φόβος είναι η μητέρα της σκληρότητας και δεν είναι θαύμα που σκληρότητα και θρησκεία πάνε χέρι με χέρι. Αυτό οφείλεται ότι αμφότερα πηγάζουν από φόβο ή εκδίκηση. (σ. 55)

Στην Ορθόδοξη θεώρηση, ο αρχέγονος φόβος των κατά φύση ζώντων λαών θρυμματίζεται μπροστά στο λείψανο του έφηβου «Αγίου», όπως τον περιγράφει ο Ηλίας Βενέζης στο βιβλίο του «*Αιολική Γη*»:

Ξαπλωμένο κει μέσα, στολισμένο με ξερά φύλλα δέντρων και με τριαντάφυλλα ήταν το λείψανο ενός εφήβου. Δεν ήταν κόκαλα. Ήταν κάτι σαν μούμια, ένα μελαψό πετσί που σκέπαζε τα κόκαλα και έδινε σχήμα ανθρωπινό στο σώμα. Ένας σκελετός τυλιγμένος με μαύρο ρυτιδωμένο δέρμα. Κοίταξε το ποδαράκι του, μουρμούρισε μια γριούλα. Πόσο είναι νέος...μαρτύρησε πριν από χρόνους πολλούς. Η ευλάβεια ερχόμενη απ' τους πολλούς τους χρόνους έδινε τόνο βαθείας τρυφερότητας στη χειρονομία, στην απλή πράξη που καλούσε ένα άγριο ξένο να λυπηθεί τον προστάτη θεό. (σ. 287)

Στην Ορθοδοξία αίρεται ο αρχέγονος φόβος. Καθέτω πως το αίτημα ταυτοποίησης αποτελεί αίτημα ταυτοποίησης του ριζωματικά υφέρποντος συναισθήματος της προσδοκίας Ανάστασης, ως επίμονης προσδοκίας προσέγγισης της Α-λήθειας και μη ολίσθησης στη Λήθη εντός ενός καθαρά εσχατολογικού ορθόδοξου πλαισίου αναφοράς. Εξάλλου, η λεκτική προσωινμία «*λείψανα*» λαμβάνει τη θεολογική φορά πνευματικής ανατροφοδότησης. «*Λείψανα- λειψανοθήκη*»- τα υπολείμματα των οσίων και θρησκευτικών μαρτύρων με θαυματουργικές ιδιότητες ή ακόμα και μοναχών, με βάση το Ρωσικό Τυπικό αναγνώρισης αγιοποίησης από την Ορθόδοξη Εκκλησία. Διαχωρίζεται λεκτικά από το «*οστεοφυλάκιο*», ως τον χώρο φύλαξης των οστών, όπου μετά την ταφή και αποσύνθεση ακολουθεί η ανασύνθεση μαζικά, συλλεκτικά εντός του. Το οστεοφυλάκιο έχει συλλογικό, συνεπώς, απρόσωπα μαζικό χαρακτήρα. Η λειψανοθήκη έχει καθαρά προσωπικό χαρακτήρα και καταμαρτυρεί το πρότυπο των ανθρώπων αυτών όταν ήταν εν ζωή. Ασκείται έτσι, δια της αγιοποίησης του προσώπου, μια δυναμική επιρροή συναισθήματος ευθύνης και στις επόμενες γενιές. Η Θεολογία του Προσώπου είναι πηγή νεκρανάστασης που συνεπαίρνει και εθνικά την κοινότητα. Σε αντιδιαστολή με τα «*κόκαλα*», όπου η κατάσταση θεωρείται ως μη αναστρέψιμη, τετελεσμένη, μη θαυματουργική, χωρίς πνευματική συνέχεια.

Τα λείψανα είναι δηλωτικά της πνευματικής παρουσίας του προσώπου στη βιολογικά προσδιοριζόμενη ζωή, κάτι που ενισχύεται με τα μνημόσυνα. Σύμφωνα με τους Danforth & Tsiaras (2004) στο βιβλίο τους *“Death Rituals”*: «Η διαδικασία αποσύνθεσης είναι και μεταφορικά συνδεδεμένη και με το χάσιμο μέρους (της σάρκας) του εκλείποντος προσώπου» (σ. 52). Από την άλλη, μια εννοιολογική απόχρωση του λειτουργικού ορισμού «λείψανο» υποδηλώνει το εν ζωή πολύ ισχύό άτομο, το κοκκαλιάρικο που μοιάζει με βρικολακιασμένο στα μάτια των άλλων. Αυτή θα είναι, αναπόδραστα, η ψυχοσωματική εικόνα που θα παρουσιάζουν κάποιοι αγνοούμενοι που πιθανό να διατηρούνται στη ζωή. Γι’ αυτό η προσωινμία «λείψανο», είτε αφορά σε νεκρό είτε σε ζωντανό νεκρό, αποτελεί την ελάχιστη απόδοση τιμής στις μανάδες των αγνοουμένων, που είτε με τον ένα είτε με τον άλλο τρόπο έχουν «λείψανα». Το δε νεκρό σώμα από την αρχαία ελληνική παράδοση επιβάλλεται να ταφεί από τους οικείους του με τον πρόποντα τρόπο που του αρμόζει, για να μην «βρικολακιάσει» περιπλανώμενο ως αντεκδίκηση προς τους φονιάδες του. Η ανθρωπολογία ίδια, ανεξίτηλη στους αιώνες. Τα άψυχα σώματα, πιστεύεται πως επιζητούν τη συναλλαγή της δικαίωσης με τους ζωντανούς. Σύμφωνα με τον αρθογράφο: «*Η ψυχή τους δε ξεκουράζεται*» μέχρι τη στιγμή του μνημοσύνου τους. Στο σημείο αυτό, επικαλείται μαρτυρίες συζύγων Ελληνοκυπρίων που υποστηρίζουν πως είδαν στον ύπνο τους αγνοούμενους να ζητούν μνημόσυνο. Το αξιοσημείωτο είναι πως οι συγγενείς βρίσκονται καθ’ όλη αυτή τη διάρκεια σε μια κατάσταση μιάσματος, αρνούνται να κοινωνικοποιηθούν, να ανοιχτούν, να ανοίξουν τα σπίτια τους, τις ψυχές τους δηλαδή, όπως και τα παιδιά των αγνοουμένων βρίσκονται στο τραγικό δίλημμα μεταξύ του αν θα προσμένουν το ζωντανό λείψανο ή αν θα κάνουν το μνημόσυνο. Για τους Danforth & Tsiaras (2004), ο λόγος ύπαρξης όλης ταφικής τελετουργίας είναι το να επιβεβαιώσει στην κοινή συνείδηση το τελεσίδικο του γεγονότος, κάτι που μοιάζει με τη Φροϋδική θέση (1959) για την αντιμετώπιση της μελαγχολίας. Στην περίπτωση του αγνοούμενου, πραγματοποιείται μια δίπολη αντιστροφή: η κοινή αποδοχή ότι το πρόσωπο «πέθανε», είναι ακριβώς ό,τι απορρίπτεται από τους συγγενείς και σιωπηρά από την ίδια την πολιτεία. Ένεκα του ότι ο αγνοούμενος δεν έχει ταφεί κανονικά, η επάνοδος των λειψάνων θα πρέπει να θεωρηθεί ως η αντιστροφή της ίδιας της τελετουργίας του ενταφιασμού στον ίδιο βαθμό πένθους και αναμονής, όπως ακριβώς αυτό που διακατέχει τους συγγενείς σε κανονική κηδεία.

Τα λείψανα οφείλεται να ταφούν ως οστά. Το ερμηνεύω ως την ενσυνείδητη κίνηση ψυχολογικής απο-

δοχής από μέρους των οικείων. Τούτο δεν εξοβελίζει το στοιχείο της αποϊεροποίησης. Ο ιδεολογικά ημίθεος αποκαθίσταται ως ο τιμώμενος για την προσφορά του θνητός. Η ενέργεια συνδέεται με ψυχολογικές προεκτάσεις για τους Block and Parry (1982). Η ταφική τελετουργία ως διαδικασία επιβεβαιώνει, τεκμαίρει στις συνειδήσεις το γεγονός του θανάτου. Όχι τον θάνατο ως αφεαυτό συμβάν. Πέρα από τα δρώμενα, ενυπάρχουν βαθιές συναισθηματικές και πολιτικές συνεπαγωγές. Αν βυθοσκοπήσουμε στο ανθρώπινο πένθος με τη Φροϋδική του διάσταση, τη διάσταση δηλαδή της πραγμάτωσης της αληθινής βίωσης της κορύφωσης του πένθους, τότε ακριβώς, θα διαπιστώσουμε πως η τελετουργία είναι απαραίτητη για την αποκατάσταση των συναισθηματικών ισορροπιών αυτών που εναπομένουν ζωντανοί για να θυμούνται.

Επίλογος

Επανερχόμενη αναστοχαστικά στο στόχο μου, την Κειμενική Ανάλυση Περιεχομένου της λεκτικής φόρμας «αγνοούμενος» και τι συνεπάγεται αυτή για την Ελληνορθόδοξη Παράδοση, είχα σταθεί ερευνητικά σε μια τετράδα διαπιστώσεων του κοινωνικού ανθρωπολόγου Cassia (1998) από άρθρο του που αφορά στους Ελληνοκύπριους αγνοούμενους της τραγωδίας του 1974 –γιατί, μάθαμε να τις απαριθμούμε, πια. Εκφράζω τη θέση πως η όποια εξέταση Εννοιών που αφορούν άμεσα στην υποστατική ιδιοσυστασία αυτού που καλούμε «Ανθρώπινο Πρόσωπο» από τις Επιστήμες της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Φιλοσοφίας ή της Φιλοσοφίας της Θρησκείας, είναι σωστό να εξετάζονται υπό το πρίσμα αυτού που έχω στο άρθρο καλέσει ως «*εκ του συγκείμενου διαφοροποίηση*». Στην περίπτωση των ελλήνων κυπρίων αγνοουμένων και ηρωομαρτύρων θεωρώ πως η όλη υπόθεση δεν είναι υπόθεση περί του χαμένου «σώματος» αλλά περί της επικείμενης Λήθης που συνεπάγεται ο όποιος χαμός του όποιου σώματος, σε όποια περιπτωσιολογικά ασύγχρονα συζεύξιμη τραγωδία, στο βωμό της αποκάλυψης ή της επικάλυψης της όποιας *Α-λήθειας*: Η Αντιγόνη του Σοφοκλή στο ασύγχρονο συναπάντημά της πλοκής της Ιστορίας με τον Πρίαμο, ο Κύπρου Ονήσιλος με τον «Άγιο» του Βενέζη και τους «Αδερφοφάδες» του Καζαντζάκη, δυναμιτίζουν σπειροειδώς το ψυχολογικό χρόνο της αυτοδικαίωσης, στη διελκυστίνδα μεταξύ Αλυτρωτισμού και Ορθόδοξης Εσχατολογίας, συγκεκριμένα: «*Ότι, αναστήσονται τα οστά ταύτα*»: διότι τα κόκκαλα αυτά είναι προορισμένα να αναστηθούν (Παλαιά Διαθήκη: *Ιεζεκιήλ*, 37.1-14).

Βιβλιογραφία

- Βενέζης, Η. (1943). *Αιολική Γη*. Αθήνα: Εστία.
- Bloch, M. & Parry, J. (1982) *Death and Regeneration of Life*. Cambridge University Press.
- Bowker, J.W. (1970) *Problems of Suffering in Religions of the World*. N.Y: Cambridge University Press.
- Cassia, P.S. (1998) Missing Persons in Cyprus as Ethnomartyres. *Modern Greek Studies Yearbook*, 14/15, 261- 284.
- Γιούλτσης, Β. (1989) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Θρησκείας*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Danforth, L.M. & Tsiaras, A. (2004) *The Death Rituals of Rural Greece*: Princeton University Press.
- Freud, S. (1959) *Mourning and Melancholia*. N.Y: Basic Books.
- Νικολαΐδης, Α. (2003) *Θρησκεία και Φόβος*. Αθήνα: Ιρηγόρης.
- Νούτσος (2011) *Για τη Θεωρία των Ιδεών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παλαιά Διαθήκη, *Ιεζεκιήλ* 37, 1-14.
- Yinger, J.M. (1968) *Religion, Society and the Individual: An introduction to the Sociology of Religion* New York: Macmillan.
- Zembylas, M. (2009) Making Sense of Traumatic Events: toward a politics of aporetic mourning in educational theory and pedagogy, *Educational Theory*, 59 (1), 85-104.
- Zembylas, M. (2011) Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: in search of public and school pedagogies of mourning, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24 (7), 767 – 784.

Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων (εσωτερική αξιολόγηση) και κυπριακή πραγματικότητα



Γιασεμίνια Καραγιώργη¹, Ph. D

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, με αφετηρία τη συμπερίληψη πρόνοιας για εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στο προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Στο άρθρο επιχειρείται εξέταση του θέματος και σχολιάζονται τρεις επιμέρους πτυχές : (α) το ενδεχόμενο θεωρητικό πλαίσιο, (β) ο προσδιορισμός των στόχων, των κριτηρίων και των εργαλείων αυτοαξιολόγησης, καθώς και (γ) ο ρόλος των σχολικών μονάδων.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, σχολική βελτίωση, σχολική αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο η αναζήτηση καλύτερης ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει οδηγήσει διάφορες χώρες στην εισαγωγή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (De Crauwe & Naidoo, 2004a; Peng et al., 2006). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τα τελευταία λίγα χρόνια προγραμματίζεται αναθεώρηση των πρακτικών αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) έχει προχωρήσει σε προτάσεις για ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (Α.Σ.), καλούμενης ως «εσωτερικής αξιολόγησης», με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Απρίλιος 2009), έτσι ώστε να προωθηθεί «η δημοκρατικότητα και η συμμετοχική συμμετοχή ευθύνη όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Σεπτέμβριος 2010, σ. 11).

Η εισαγωγή Α.Σ. στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται καινοτομική πρακτική, λόγω της μέχρι

στιγμής έλλειψης οποιωνδήποτε μηχανισμών ανάπτυξης ή λογοδότησης των σχολείων. Πρωτίστως, απουσιάζουν δείκτες σχολικής ποιότητας που υπάρχουν σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Moelands & Oubong, 1998). Κατά δεύτερο λόγο, σε αντίθεση με άλλα συστήματα -όπως αυτό της Αγγλίας- όπου διάφοροι φορείς παρέχουν στις σχολικές μονάδες πληροφόρηση για τα επίπεδά τους, καθώς και ενδεχόμενους τρόπους βελτίωσης (Demie, 2003), στην Κύπρο δεν προσφέρονται δεδομένα αποτίμησης της αποτελεσματικότητας (effectiveness) των σχολείων. Για παράδειγμα, δεν γίνεται συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων για τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών, ενώ δεν υπάρχουν «πετυχημένα» σχολεία ως παραδείγματα καλής πρακτικής. Τρίτον, σε αντίθεση με άλλες χώρες που έχουν πληθώρα εργαλείων Α.Σ. -π.χ. στη Δανία, τα σχολεία έχουν πρόβλημα συχνά να εντοπίσουν το πιο κατάλληλο από μια πληθώρα εργαλείων (Hofman et al., 2005)- τέτοια εργαλεία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανύπαρκτα. Λόγω των περιορισμών αυτών, η πρακτική εφαρμογή της Α.Σ. αναδύεται ως σημαντική πρόκληση.

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται το θέμα της Α.Σ., συ-

¹ Η Γιασεμίνια Καραγιώργη είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

ζητώντας ένα ενδεχόμενο θεωρητικό πλαίσιο που θα πρέπει να δια φωτίσει τον προσδιορισμό των στόχων, των κριτηρίων και των εργαλείων, καθώς και τον ρόλο των σχολικών μονάδων που μπορεί να προκύψει.

Οριοθέτηση θεωρητικού πλαισίου

Η Α.Σ. συζητείται συχνά στη βιβλιογραφία των τελευταίων 30 χρόνων σε σχέση με την εισαγωγή πλαισίων αξιολόγησης (Plowright & Godfrey, 2008; De Crauwe & Naidoo 2004a; 2004b). Σύμφωνα με τον Leung (2005), η διεθνής τάση προς ανάπτυξη της Α.Σ. ως εργαλείου διασφάλισης ποιότητας ξεκίνησε από την Αγγλία. Ωστόσο, ενώ η Α.Σ. σχετίζεται άμεσα με τη λογοδότηση για τα επίπεδα των σχολείων (Wroe & Halsall, 2001; Mulford, 2005, Blok et al., 2008), συχνά αυτή προτείνεται και ως εργαλείο σχολικής βελτίωσης (Hofman et al., 2009). Συνεπώς, η Α.Σ. μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο τόσο της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) όσο και της σχολικής βελτίωσης (school improvement).

Η *σχολική αποτελεσματικότητα* ορίζεται σε σχέση με τα γνωστικά ή κοινωνικά μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας (Gray, 1995; Coleman, 2004). Πρωτίστως, γίνεται προσδιορισμός των επιθυμητών αποτελεσμάτων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ούτως ώστε να σχεδιαστούν μέθοδοι αξιολόγησης που θα καταδείξουν τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα αυτά επιτυγχάνονται. Η σχολική αποτελεσματικότητα στοχεύει, επίσης, στον εντοπισμό παραγόντων που χαρακτηρίζουν τα «αποτελεσματικά σχολεία» (Mortimore, 1998; Macbeath & Mortimore, 2001; Sun et al., 2007) και στη διάκριση ανάμεσα στα σχολεία όπου η πρόοδος των μαθητών είναι σημαντικά καλύτερη ή χειρότερη από την αναμενόμενη, στη βάση των προηγούμενων επιτευγμάτων και των χαρακτηριστικών των μαθητών. Οι υποστηρικτές της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν τύχει κριτικής ότι υποστηρίζουν συντηρητικές θεωρίες, ποσοτικές προσεγγίσεις και τεχνοκρατικά μοντέλα, συγχύζοντας συχνά τη συσχέτιση με την αιτιότητα (Coleman, 2004; Creemers & Reezigt, 1997). Συνεπώς, η προσέγγιση αυτή θεωρείται περιοριστική, εφόσον η βελτίωση ορίζεται συχνά σε σχέση με την απόδοση των μαθητών (Saunders, 1999; Coleman, 2004). Επιπρόσθετα, η εφαρμογή γνώσης για το «τι είναι επιτυχημένο» στην εκπαίδευση θεωρείται απλοϊκή ή μηχανιστική, εφόσον δεν είναι ξεκάθαρο πώς τα σχολεία μπορούν να γίνουν πιο επιτυχημένα (Creemers & Reezigt, 2005; Sun et al., 2007), ενώ κοινωνικοί παράγοντες συχνά παραβλέπονται (Scheerens in Creemers, 2002).

Αντίθετα, η *σχολική βελτίωση* αναφέρεται σε διαδικασίες και συνθήκες στήριξης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Sun et al., 2007) και όχι σε κρίσεις ή μετρήσεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Creemers & Reezigt, 1997; Coleman, 2004). Οι προσπάθειες για βελτίωση αξιολογούνται συχνά ποιοτικά και οι εμπλεκόμενοι αποκτούν αίσθημα δέσμευσης στην αλλαγή. Οι υποστηρικτές της σχολικής βελτίωσης τυγχάνουν επίσης κριτικής, εφόσον φαίνεται να μην ενδιαφέρονται για τα επιτεύγματα των μαθητών (Schoen & Teddlie, 2008). Πολλά προγράμματα σχολικής βελτίωσης στηρίζονται σε δεδομένα όπως οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες κρίνονται ως ανεπαρκείς για αποτίμηση της επιτυχίας τους (Hopkins et al., 1994; Harris, 2002). Ο Coe (2009), επίσης, υποστηρίζει ότι πολλά προγράμματα σχολικής βελτίωσης προβάλλονται επιλεκτικά, ενώ η εφαρμογή των οποιωνδήποτε ευρημάτων πέρα από τα σύνορα μιας χώρας θεωρείται αδύνατη (Creemers & Reezigt, 2005).

Συνεπώς, σε σχέση με τις δύο πιο πάνω προσεγγίσεις, η Α.Σ. μπορεί να ποικίλει από μια περιορισμένη θεώρηση με έμφαση στα αποτελέσματα μέχρι μια ευρύτερη προσέγγιση που συνυπολογίζει εισερχόμενα, διαδικασίες και αποτελέσματα. Αντίστοιχα, η Α.Σ. μπορεί να εφαρμοστεί ως στρατηγική λογοδότησης ή στρατηγική βελτίωσης (Hofman et al., 2005; 2009; Plowright & Godfrey, 2008). Ανάλογα, οι δραστηριότητές της -όπως η στοχοθέτηση, ο προγραμματισμός, η αξιολόγηση- μπορεί να κυμαίνονται από «αξιολόγηση διαδικασιών σε σχέση με την πρακτική στην τάξη [...] έως πιο μηχανιστικούς τρόπους λογοδότησης, όπως η ανάλυση κόστους-κέρδους και η εκπαίδευση που βασίζεται στην απόδοση» (Blok et al., 2008, σ. 380). Την ίδια στιγμή, παρά τις αλλαγές στους προσανατολισμούς και το σημείο εκκίνησης -με τη σχολική αποτελεσματικότητα να προσπαθεί να εντοπίσει «τι πετυχαίνει» στην εκπαίδευση και «γιατί» και τη σχολική βελτίωση να προσπαθεί να αλλάξει την εκπαίδευση προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Creemers, 2002)- οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να συνδυαστούν. Ερευνητές αναφέρονται στις προοπτικές λογοδότησης και ανάπτυξης ως απολύτως συμβατές (Leung, 2005) και συζητούν «την πρόκληση της διαπραγμάτευσης ενός συστήματος που στηρίζει και τους δύο στόχους» (Laukkanen, 1995, σ. 36). Ωστόσο, η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης φαίνεται να χρήζει μεγαλύτερης θεωρητικής και εμπειρικής διερεύνησης (Creemers & Reezigt, 2005).

Το Υ.Π.Π. φαίνεται να προωθεί ένα μοντέλο Α.Σ. προσανατολισμένο στη σχολική βελτίωση παρά

στην αποτελεσματικότητα. Το προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Απρίλιος 2009) περιλαμβάνει γενικές αναφορές στην Α.Σ. για βελτίωση της εργασίας στο σχολείο και εμπλοκή των σχολικών μονάδων στον σχεδιασμό και εξεύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα. Συγκεκριμένοι στόχοι αυτών των προσπαθειών δεν προσδιορίζονται, ενώ η ΑΣ προβάλλει ως μια γενική διαδικασία που φαίνεται να ενσωματώνει στοιχεία διασφάλισης ποιότητας (Hofman et al., 2009), αντί να προσανατολίζεται σε μαθησιακά ή άλλα αποτελέσματα. Παράλληλα, τα κείμενα εργασίας αναφέρονται στη σημαντικότητα της Α.Σ. για σχολική βελτίωση. Στην πιο πρόσφατη του πρόταση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Σεπτέμβριος 2010), το Υ.Π.Π. αναφέρεται επίσης σε δομές που θα υποστηρίξουν την Α.Σ., όπως τη σύσταση συντονιστικής επιτροπής με τη συμμετοχή της διευθυντικής ομάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, καθώς και τη στήριξη από τον Ανώτερο Παιδαγωγικό Σύμβουλο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.).

Στο πλαίσιο αυτό, καλό είναι να αναπτυχθεί προβληματισμός σε σχέση με τη συνάφεια του προτεινόμενου μοντέλου με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σημειώνεται ότι αντίστοιχες προσπάθειες για σχολική βελτίωση σε άλλες χώρες έχουν εστιαστεί και σε θέματα όπως είναι τα αποτελέσματα των μαθητών (Stoll & Wikeley, 1998). Στο ερευνητικό πεδίο έχει ήδη αναπτυχθεί η ιδέα της «αποτελεσματικής σχολικής βελτίωσης» (effective school improvement) για προαγωγή της δυνατότητας του σχολείου να διαχειρίζεται όχι μόνο την αλλαγή αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. Creemers, 2002; Creemers & Reezigt, 2005; Townsend et al., 1999; Teddlie et al., 2000). Εφόσον αρχές σχολικής αποτελεσματικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν και σε προσεγγίσεις σχολικής βελτίωσης (Creemers & Reezigt, 2005), συνδέσεις μεταξύ των δύο προσεγγίσεων μέσα από μια μικτού τύπου προσέγγιση θα μπορούσαν να επιχειρηθούν και στο κυπριακό συγκείμενο.

Προσδιορισμός κριτηρίων – Ανάπτυξη εργαλείων

Πρωτίστως, χρειάζεται να οριστούν κριτήρια αποτελεσματικότητας ή βελτίωσης (MacBeath et al., 1996). Αυτά τα κριτήρια μπορούν, αντίστοιχα, να ορίζουν κατά πόσο το σχολείο επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα και/ή διαχειρίζεται την αλλαγή με επιτυχία, όσον αφορά π.χ. τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ή

της εμπλοκής των γονιών (Hoeben, 1998; Creemers, 2002; Sun et al., 2007). Εννοείται ότι τα αποτελέσματα των μαθητών μπορεί να σχετίζονται τόσο με γνωστικές δεξιότητες όσο και μεταγνωστικούς ή κοινωνικούς στόχους (Creemers & Reezigt, 2005).

Στη συνέχεια, επιβάλλεται η ανάπτυξη εργαλείων για συλλογή δεδομένων, ούτως ώστε οι διαδικασίες Α.Σ. στις σχολικές μονάδες να διευκολυνθούν. Όπως τονίζει και ο Barzano (2002), η πιθανότητα να εμπλακούν τα σχολεία σε διαδικασίες Α.Σ., όταν αναμένεται από αυτά να προετοιμάσουν και να διανείμουν τα δικά τους ερευνητικά εργαλεία, παραμένει περιορισμένη. Σύμφωνα με τον MacBeath (2008), τόσο στην Αγγλία όσο και στο Χονγκ Κονγκ, «η παροχή πρωτοκόλλων και προτύπων/πλαισίων που διευκολύνουν (χωρίς να είναι υποχρεωτικά) και κατάλληλων εργαλείων και στρατηγικών» (σ. 397)- έχει οδηγήσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς σε «ασφαλέστερα ύδατα» (σ. 15). Η ανάπτυξη εργαλείων μπορεί, επίσης, να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Schildkamp et al., 2009). Η ώθηση για συλλογή δεδομένων μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία - όπως προτείνει και ο MacBeath (2006)- να μεταφερθούν από μια υποκειμενική και ιμπρεσσιονιστική αξιολόγηση της απόδοσής τους σε μια πιο συστηματική και μεθοδική αξιολόγηση της ποιότητας της πρακτικής τους.

Την ίδια στιγμή είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί ότι τόσο τα κριτήρια όσο και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων δεν υιοθετούν το πρότυπο της σχολικής αποτελεσματικότητας ως ενός μοντέλου εισερχομένων - εξερχομένων για αύξηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος με μηχανιστικό τρόπο. Αντίθετα, υπηρετούν την έννοια του σχολείου ως ανοικτού, εξελισσόμενου μαθησιακού οργανισμού. Όπως τονίζει και ο Murphy (2001), παρόλο που η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί συχνά τη ραχοκοκαλιά προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης, οι αρχές σχολικής αποτελεσματικότητας, «μπορούν να παρεξηγηθούν ή να παραποιηθούν στη μεταφορά τους σε προγράμματα σχολικής βελτίωσης» (σ. 70).

Βαθμός σχολικής αυτονομίας

Όπως αναφέρουν οι Creemers και Reezigt (2005), παράγοντες σε σχέση με το συγκεκριμένο, όπως ο βαθμός αυτονομίας και διαθεσιμότητας πηγών, είναι ουσιαστικοί. Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η περιορισμένη αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας συχνά εντοπίζονται ως εμπόδια στην ανάπτυξη Α.Σ. (Creemers, 2002; Sun

et al., 2007). Εφόσον τα κυπριακά δημόσια σχολεία δεν έχουν αυτονομία στην πρόσληψη και προαγωγή του διδακτικού προσωπικού τους, ενδεχομένως να μην έχουν εξουσία ή δυνατότητα να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς τους σε προγράμματα σχολικής βελτίωσης. Συνεπώς, η ανάπτυξη Α.Σ. σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση (Kontogiannopoulou-Polydorides & Papadiamantaki, 2001).

Ήδη το θέμα της σχολικής αυτονομίας και μετατροπής των σχολείων σε μαθησιακές κοινότητες έχει συζητηθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, χ.χ.). Τα σχολεία σίγουρα πρέπει να αναλάβουν ευθύνη για την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, η όποια αυτονομία των σχολικών μονάδων θα πρέπει να συνοδεύεται από έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και εθνική εκπαιδευτική πολιτική που να προάγει τη λογοδότηση. Οι Hofman et al. (2009) αναφέρουν ότι η Α.Σ. είναι εντονότερη σε χώρες με περισσότερες διαδικασίες λογοδότησης και πιο αδύνατη όταν υπηρετεί μόνο τη σχολική βελτίωση.

Ένας τρόπος να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η σύνδεση της Α.Σ. ως μεθόδου εσωτερικής αξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση (Níno, 2001). Αυτό πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή, εφόσον -όπως εισηγείται και ο Saunders (1996)- η αυτοαξιολόγηση που καθοδηγείται από εξωτερικούς φορείς μπορεί να οδηγήσει μόνο σε εικονική βελτίωση. Παγίδες στις οποίες «οι κυβερνήσεις προσφέρουν πρότυπα και πρωτόκολλα, με τους σχολικούς ηγέτες να μετατρέπονται σε εσωτερικούς επιθεωρητές» (MacBeath, 2008, σ. 395) φαίνεται να παραγνωρίζουν τη δυναμική του σχολείου ως πολύπλοκου και δυναμικού οργανισμού. Με την Α.Σ. ως κομμάτι της σχολικής λογοδότησης, ο εσωτερικός και εξωτερικός προσανατολισμός του σχολείου (Pedder & MacBeath, 2008) μπορούν να τύχουν εξισορρόπησης. Όπως τονίζει σχετικά και ο MacBeath (2008):

Βελτίωση συντελείται όταν η μάθηση έχει ρόλο κεντρικό, όταν καλλιεργείται μαθησιακή κουλτούρα στο σχολείο και όταν οι διευθυντές ηγούνται της μάθησης. Σε αυτή τη διαδικασία δόμησης της κουλτούρας, η αυτοαξιολόγηση ριζώνει και η εξωτερική αξιολόγηση αποκτά σημαίνοντα υποστηρικτικό ρόλο. (σ. 398)

Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, οποιαδήποτε προσπάθεια προαγωγής

της Α.Σ. σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το κυπριακό, θεωρείται καινοτόμο και χρειάζεται στήριξη, ειδικά στα πρώτα στάδια. Όπως τονίζουν και οι Blok et al. (2008), τα σχολεία χρειάζονται εξωτερική στήριξη για να αποκτήσουν εμπειρία με την Α.Σ.. Προς αυτή την κατεύθυνση, συμπράξεις με άλλα σχολεία ή πανεπιστήμια ή οργανισμούς -όπως το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε.Α.- είναι σημαντικές. Ωστόσο, η οριοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου, η ανάπτυξη εργαλείων και κριτηρίων και ο προσδιορισμός του βαθμού αυτονομίας της σχολικής μονάδας, πρέπει απαραίτητως να προηγηθούν.

Βιβλιογραφία

- Barzano, G. (2002) School Self-evaluation Towards a European Dimension, *European Journal of Teacher Education*, 25 (1), 83-100
- Blok, H., Slegers, P. and Karsten, S. (2008) Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model, *Journal of Education Policy*, 23 (4), 379-395
- Coe, R. (2009) School Improvement: Reality and Illusion, *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 363-379.
- Creemers, B. (2002) From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis and Outline of the Empirical Study, *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 343-362
- Creemers, B. and Reezigt, G. (1997) School effectiveness and school improvement: Sustaining links, *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 396-429
- Creemers, B. and Reezigt, G. (2005) Linking School Effectiveness and School Improvement: The background and outline of the project, *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 359-371
- Coleman, M. (2004) *Educational improvement and change, Leading and managing educational change and improvement*. London: University of London Press
- De Crauwe, A. and Naidoo, J. (2004a) Seminar Report: School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges. In A. De Crauwe and J. Naidoo (Eds.), *School Evaluation for Quality Improvement*. Paris: International Institute for Educational Planning

- De Crauwe, A. and Naidoo, J. (2004b) Introduction. In A. De Crauwe and J. Naidoo (Eds.), *School Evaluation for Quality Improvement*. Paris: International Institute for Educational Planning
- Demie, F. (2003) Using Value-added Data for School Self-evaluation: a case study of practice in inner-city schools, *School Leadership and Management*, 23 (4), 445-467.
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004) *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Πολιτεία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf (ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2006).
- Gray, J. (1995) The quality of schooling: frameworks for judgment. In J. Gray, and B. Wilcox (Eds.), *Good School, Bad School: Evaluating Performance and Encouraging Improvement*. Buckingham: Open University Press
- Harris A. (2002) *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge-Falmer
- Hoeben, W. Th. J. G. (Ed) (1998) *Effective school improvement: State of the art contribution to a discussion*. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen
- Hofman, R., Dukstra, N. and Hofman, A. (2005) School Self-evaluation instruments: An Assessment Framework, *International Journal of Leadership in Education*, 8 (3), 253-272.
- Hofman, R., Dijkstra, N. and Hofman, A. (2009) School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), 47-68.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. and Papadiamantaki, Y. (2001) The validity of the ESI model in Greece. In B. Creemers, R. de Jong, G. Reezigt, H.C. Sun and others (Eds.), *The validity of the ESI model in eight European countries*. Groningen: GION.
- Laukkanen, R. (1995) The formation of evaluation policies in education in Finland. In Y. Yrjosuuri (Ed.), *Evaluating Education in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Leung, C. (2005) Accountability Versus School Development: Self-Evaluation in an International School in Hong Kong, *International Studies in Educational Administration*, 33 (1), 2-14.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J. and Bell, S. (1996) *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-evaluation*. London: NUT
- MacBeath, J. (2006) New Relationships for Old Inspection and self evaluation in England and Hong Kong, *International Studies in Educational Administration*, 34 (2), 2-18.
- MacBeath, J. (2008) Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership and Management*, 28 (4), 385-399.
- MacBeath J. and Mortimore, P. (2001) *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Moelands, H. and Ouborg, M. (1998) School Self Evaluation in Primary Education in the Netherlands. Paper presented at the *European Conference on Educational Research (ECER98)*, Ljubljana, Slovenia, 20 September.
- Mortimore, P. (1998) *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Mulford, B. (2005) Accountability policies and their effects. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, and D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy*. Dordrecht: Springer
- Murphy, J. (2001) Pitfalls to avoid in applying school effectiveness research to school improvement efforts, *Education*, 106 (1), 67-71.
- Nivo, D. (2001) School evaluation: Internal or external?, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Peng, W.J., Thomas, S., Yang, X. and Li, J. (2006) Developing school evaluation methods to improve the quality of schooling in China: a pilot 'value added' study, *Assessment in Education*, 13 (2), 135-154.
- Pedder, D. and MacBeath, J. (2008) Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice, *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 207-224.
- Plowright, D. and Godfrey, R. (2008) School Self-evaluation: Can Head Teachers Meet the New Challenge? *International Studies in Educational Leadership*, 36 (3), 35-58.

- Saunders, L. (1999) Who or What is School 'Self'-Evaluation for?, *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 414-429.
- Schildkamp, K., Visscher, A. and Luyten, H. (2009) The effects of the use of a school self-evaluation instrument, *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), 69-88.
- Schoen, L. and Teddlie, C. (2008) A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.
- Stoll, L. and Wikeley, F. (1998) Issues on linking school effectiveness and school improvement. In W. Th. J. G. Hoeben (Ed.), *Effective school improvement: State of the art contribution to a discussion*. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen
- Sun, H., Creemers, B. and de Jong, R. (2007) Contextual Factors and Effective School Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), 93-122.
- Teddlie, C., Reynolds, D., Hopkins, D. and S. Stringfield (2000) School effectiveness and school improvement. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer
- Townsend, T., Clarke, P. and Ainscow, M. (1999) *Third Millenium Schools: A World of Difference in School Effectiveness and School Improvement*. Lisse: Swets and Zeitlinger
- Wroe, A. and Halsall, R. (2001) School self-evaluation Measurement and reflection in the school improvement process, *Research in Education*, 65, 41-52.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (χ.χ.) *Σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_scholikis_monadas.pdf (ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2010).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Απρίλιος 2009) *Πρόταση για ένα νέο σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf (ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2010).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Σεπτέμβριος 2010) *Πρόταση για ένα νέο σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf (ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2011).

Δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η Κύπρος στην Ευρώπη: Δράσεις για την Ευρωπαϊκή Προεδρία



Μαριάννα Φωκαΐδου¹, Ph.D, Έφη Κυπριανίδου¹, Ph.D, Χρυστάλλα Καλογήρου¹, Ph.D

Η Κυπριακή Δημοκρατία αναλαμβάνει για πρώτη φορά την Προεδρία του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την 1^η Ιουλίου μέχρι την 31^η Δεκεμβρίου 2012. Αυτό αποτελεί μια σημαντική πρόκληση και στρατηγική επένδυση για τη χώρα μας. Η Κύπρος ως προεδρεύουσα χώρα θα έχει την ευκαιρία να διαμορφώσει σε συνεργασία με τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. τις αποφάσεις που λαμβάνει η Ένωση και αφορούν το σύνολο των Ευρωπαίων πολιτών. Επίσης θα έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις δικές της προτεραιότητες, τα πολιτικά και κοινωνικά της οράματα, τις ιδέες και τις πρωτοβουλίες της για το μέλλον και την περαιτέρω ισχυροποίηση της ενωμένης Ευρώπης, ενισχύοντας έτσι την παρουσία της.

Για να είναι επιτυχής η άσκηση της Προεδρίας της Ε.Ε. είναι βασική η ενεργός και συνειδησιακή συμμετοχή των πολιτών ως μέρος του ευρύτερου ευρωπαϊκού γίγνεσθαι. Ο κεντρικός άξονας της κυπριακής Προεδρίας της Ε.Ε. αφορά στην ιδέα μιας καλύτερης Ευρώπης. Αυτό σημαίνει την επιστροφή στις βασικές αξίες, την ειρηνική συμβίωση των λαών, την αλληλεγγύη ανάμεσα στους ευρωπαϊκούς λαούς και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των Ευρωπαίων πολιτών.

Ένας σημαντικός στόχος που έχει η Κύπρος ως προεδρεύουσα χώρα είναι να συμβάλει στο μεγαλύτερο βαθμό, ώστε η Ε.Ε. μέσα από τις πολιτικές της να λειτουργεί ως δύναμη προόδου, ειρήνης, σταθερότητας και ευημερίας στη διεθνή σκηνή. Επιδίωξη είναι να διευκολύνουμε με εισηγήσεις, προτάσεις και πρωτοβουλίες το σχεδιασμό και την εφαρμογή των ευρωπαϊκών στρατηγικών που έχουμε συνομολογή-

σει, καθώς επίσης και πολιτικών που είναι προς το συμφέρον του Ευρωπαίου πολίτη.

Στο πιο πάνω πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού συμμετέχει στην προετοιμασία και διαχείριση της Κυπριακής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ε.Ε.. Η προετοιμασία και η ανάληψη της προεδρίας του Συμβουλίου της Ε.Ε. είναι μια μοναδική ευκαιρία για την ανάδειξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και στην πληροφόρηση των εταίρων μας για τις διάφορες δράσεις που γίνονται μέσα στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.

Μέσα από τις διάφορες δράσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια της προεδρίας, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές της Κύπρου είχαν και θα έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις διάφορες δομές και τον τρόπο λειτουργίας των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι μαθητές/τριες είχαν και θα έχουν τη δυνατότητα μέσα από διάφορες δράσεις να εμπλακούν ενεργά σε σημαντικά θέματα, όπως είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα άτομα, και να αντιληφθούν ότι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Στο πιο πάνω πλαίσιο, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έθεσε για τη σχολική χρονιά 2011-2012 ανάμεσα σε άλλους και τον στόχο Η Κύπρος στην Ευρώπη. Μέσα από την προώθηση αυτού του στόχου επιδιώχθηκε να δοθεί η ευκαιρία πληροφόρησης των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για τις

¹ Η Μαριάννα Φωκαΐδου, η Έφη Κυπριανίδου και η Χρυστάλλα Καλογήρου είναι Λειτουργοί του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

δομές και τη λειτουργία των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε.. Μεγαλύτερο όμως κέρδος ήταν η δυνατότητα ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση θέσεων πάνω σε ζητήματα που τους αφορούν άμεσα, όπως είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο γραμματισμός και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους.

Με αυτό το σκεπτικό διοργανώθηκαν δύο ημερίδες στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Λεμεσού και Λευκωσίας με θέμα *η Κύπρος στην Ευρώπη. Δράσεις για την Ευρωπαϊκή Προεδρία*. Συνδιοργανωτές ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, το Γραφείο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων, το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Κύπρο και η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Κύπρο.

Μέσα από τις εισηγήσεις της ημερίδας δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να ενημερωθούν για την ΕΕ ως γνωστικό αντικείμενο και ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία σε σχολεία της Δημοτικής, Μέσης και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης να παρουσιάσουν καλές πρακτικές στα πλαίσια του στόχου *η Κύπρος στην Ευρώπη* και να προβάλουν τις διάφορες δράσεις που υλοποιήθηκαν με σκοπό τη συζήτηση και τον προβληματισμό για καλύτερα αποτελέσματα προώθησης του στόχου μέσα από συζήτηση και αλληλεπίδραση.

Η πρώτη ημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου στο Π.Ι. Λεμεσού και σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της επαρχίας Λεμεσού και Πάφου. Η δεύτερη ημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 23 Φεβρουαρίου στο Π.Ι.- Λευκωσίας και σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της επαρχίας Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου.

Ο Επικεφαλής του Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Κύπρο κύριος Τάσος Γεωργίου, ο οποίος παρουσίασε διεξοδικά τις δομές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα όργανα λειτουργίας των θεσμών της, ενώ απάντησε στις ερωτήσεις των συνέδρων. Στη

συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για τον τρόπο λειτουργίας ευρωπαϊκών θεσμών, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για τα ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το θέμα του δεύτερου μέρους της ημερίδας ήταν η Ε.Ε ως γνωστικό αντικείμενο και ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Εισηγητές ήταν ο κύριος Τάσος Γεωργίου, Επικεφαλής Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Κύπρο και στη δεύτερη εισήγηση ο κύριος Χαρίλαος Μπουζούρας και η κυρία Λίνα Γρηγοριάδου, λειτουργοί της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Κύπρο.

Στο τρίτο μέρος της ημερίδας έγινε παρουσίαση του έντυπου διαθέσιμου υλικού της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Κύπρο από τη δρ Μαριάννα Φωκαΐδου, Λειτουργό του Π.Ι.

Το τελευταίο μέρος ήταν εργαστηριακό και περιελάμβανε παρουσίαση -δημιουργικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν μέσα στις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τρία εργαστήρια όπου συγκεκριμένα σχολεία παρουσίασαν πρακτικές εφαρμογές και σχέδια δράσης τα οποία εμπίπτουν στα πλαίσια του στόχου *Η Κύπρος στην Ευρώπη*. Στα εργαστήρια αυτά επεδείχθη ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των συμμετασχόντων. Σε αυτά δόθηκε η ευκαιρία για προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, καθώς και για δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρουσιάστηκαν δράσεις διαφόρων τύπων, όπως θεατρικά δράματα, projects που αφορούσαν όλη τη σχολική μονάδα, έργα τέχνης, οδηγοί, και διδακτικές προσεγγίσεις. Οι διάφορες αυτές προτάσεις θα αναρτηθούν σύντομα στον ιστοχώρο του Π.Ι..

Οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις αποτελούν καλή ευκαιρία τόσο για ενημέρωση από αρμόδια άτομα και φορείς, όσο και για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση της εργασίας μέσα στη σχολική μονάδα και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συνέδρια - Ημερίδες

Συνέδριο – Ημερίδα	Ημερομηνία	Τόπος
Συνέδριο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στα πλαίσια της Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «Literacy for All»	5 – 6 Σεπτεμβρίου 2012	Συνεδριακό Κέντρο «ΦΙΛΟΞΕΝΙΑ», Λευκωσία
Σεμινάριο Μικρής Διάρκειας στα πλαίσια του Προγράμματος PESTALOZZI του Συμβουλίου της Ευρώπης: «What does it mean to think historically? Promoting historical understanding in classrooms of mixed abilities and diverse backgrounds and developing channels of communication with the wider community»	25-28 Σεπτεμβρίου 2012	Ξενοδοχείο Classic, Λευκωσία
Ημερίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Αρχής Ραδιοτηλεόρασης με θέμα: «Παιδεία για τα Μέσα»	10 Οκτωβρίου 2012	Δημοσιογραφική Εστία, Λευκωσία
Συνέδριο της EUNEC (European Network of Education Councils) με θέμα: «Μετανάστευση και Εκπαίδευση» (Migration and Education)	15-17 Οκτωβρίου 2012	Ξενοδοχείο Lordos Beach, Λάρνακα
Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στα πλαίσια της Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «Improving skills: Evidence from secondary analysis of international surveys»	15-16 Νοεμβρίου 2012	Ξενοδοχείο Le Meridien, Λεμεσός
Συνέδριο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Υπουργείου Παιδείας Νορβηγίας και Ευρωπαϊκής Επιτροπής Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με θέμα: «Opening up education through ICT»	9-11 Δεκεμβρίου 2012	Όσλο, Νορβηγία