



ΤΕΥΧΟΣ 15 ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2013

δελτίο

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ



ΔΕΛΤΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΚΥΠΡΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μελέτες – Άρθρα

• Πρόλογος <i>Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου</i>	3
• Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών <i>Μαριλένα Παντζιαρά, Μαριάννα Καραμάνου</i>	5
• Νέο σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών Α΄ Δημοτικού: Μια επιτυχής διδακτική παρέμβαση <i>Τάσος Γεωργίου, Χρήστος Ηρακλέους, Παναγιώτης Ντουρής, Μαρία Αργυρού, Ανδρέας Θεοδωρίδης</i>	13
• Η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με τη <i>Φύση της Επιστήμης</i> , στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: Το παράδειγμα της Βιολογίας <i>Ανδρεανή Μπάιτελμαν</i>	19
• Η αποτελεσματικότητα μιας ενότητας στηριγμένης στη διερώτηση στη Βιολογία σχετικά με την ανθρώπινη αναπαραγωγή στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: Ερευνώντας την εννοιολογική κατανόηση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών Α΄ Γυμνασίου <i>Ανδρέας Χατζηχαμπής, Γιάννης Γεωργίου, Δήμητρα Παρασκευά-Χατζηχαμπή, Ελένη Α. Κύζα, π. Δημήτριος Μαππούρας</i>	26
• Αξιολόγηση επιμόρφωσης στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2011-2012 <i>Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Χριστίνα Παπασολομώντος</i>	33
• Η ερμηνεία των εννοιών του « <i>τυχαίου</i> » και του « <i>δίκαιου</i> »: Μια πειραματική διδακτική προσέγγιση στο μάθημα των Μαθηματικών <i>Ελένη Παπαγεωργίου</i>	41
• Εφαρμόζοντας φιλοσοφικές αρχές επιλογής αναδομητικού αναλυτικού σε μικροεπίπεδο διαθεματικής διδασκαλίας: Θρησκευτικά και Αγγλικά <i>Λιάνα Παπαδοπούλου</i>	49
• Συναδελφικός αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου <i>Πασεμίνια Καραγιώργη</i>	59
• Σύγχρονες προκλήσεις: Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας <i>Χαρά Μακρυγιάννη</i>	65
• Οι επιλογές των τελειόφοιτων μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση <i>Σίμος Συμεού, Αντρη Χριστοδούλου</i>	71

Βιβλιοπαρουσιάσεις

• Αρχαία Κυπριακή Γραμματοει. Πρακτικά ΙΣΤ΄ Συμποσίου Ανθολογίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματοειας <i>Ανδρέας Κρίγκος</i>	75
• Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου <i>Γιώργος Μύαρης</i>	80

Συνέδρια - Ημερίδες

Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης Αθηνά Μιχαηλίδου – Ευριπίδου <i>Διευθύντρια Π.Ι.</i>	Συντακτική Επιτροπή για Αξιολόγηση των Εργασιών Ανδριανή Μπάιτελμαν, Ελένη Παπαγεωργίου, Μαριάννα Φωκαΐδου, Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου
Γενική Εποπτεία Χριστίνα Παπασολομώντος <i>Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης</i>	Γλωσσική Επιμέλεια Ανδρέας Κρίγκος, Μαρία Παπαλεοντίου, Παναγιώτης Σάββα <i>Φιλόλογοι, Λειτουργοί Π.Ι.</i>
Επιμέλεια Έκδοσης Γιώργος Ορφανίδης <i>Φιλόλογος, Λειτουργός Π.Ι.</i>	Σχεδιασμός Έκδοσης Έλενα Ηλιάδου <i>Λειτουργός Υ.Α.Π.</i>

Συνέδρια - Ημερίδες 2013

Συνέδριο – Ημερίδα	Ημερομηνία	Τόπος
Ημερίδα με θέμα “ Science Education in non formal context ” στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου ESERA2013 “Science Education Research for Evidence-based Teaching and Coherence in Learning”	3 Σεπτεμβρίου 2013	Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αθαλάσσης
Διεθνές Συνέδριο με θέμα “ Slow island on Sustainable Tourism: The case of Slow Mediterranean Islands, paradigms, perspectives, networking ” μέσα στα πλαίσια του προγράμματος «Θάλασσες Πολιτισμού»	12-13 Οκτωβρίου 2013	Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά, Γυμνάσιο Πεδουλά
Ημερίδα με συζήτηση στρογγυλής τράπεζας στο πλαίσιο της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου στο δίκτυο SIRIUS European Policy Network on the education of children and young people with a migrant background	18 Οκτωβρίου 2013	Ξενοδοχείο Semeli, Λευκωσία
Συνέδριο με θέμα “ Δέκα χρόνια ΖΕΠ: Προκλήσεις και νέες προοπτικές ”, το οποίο θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του έργου: “Πρόγραμμα κατά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, της σχολικής αποτυχίας και της παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας”	18 Οκτωβρίου 2013	Ξενοδοχείο Palm Beach, Λάρνακα
Διεθνής συνάντηση στα πλαίσια του προγράμματος Codes “ Collaboration of School and Communities on Sustainable Development ”	20-23 Οκτωβρίου 2013	Ξενοδοχείο Semeli, Λευκωσία
Ημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και CARDET, UCLan, και Microsoft με θέμα: « Πνευματικά δικαιώματα και υποχρεώσεις στην ψηφιακή κοινωνία »	16 Νοεμβρίου 2013	UCLan, Λάρνακα
Σεμινάριο Μικρής Διάρκειας στα πλαίσια του προγράμματος PESTALOZZI του Συμβουλίου της Ευρώπης “ Enhancing sustainable democratic culture at schools: empowering teachers through mentoring and action research processes ”	26-29 Νοεμβρίου 2013	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία

Πρόλογος

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο της ενημέρωσης σε ποικίλα επιστημονικά θέματα και της ανάπτυξης ενός γόνιμου επιστημονικού διαλόγου, προχώρησε στην έκδοση του 15^{ου} τεύχους του Δελτίου του. Το παρόν τεύχος περιλαμβάνει μελέτες και άρθρα που προέρχονται από το έργο του Ινστιτούτου, μέσα από τις δράσεις του για ενίσχυση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες από αυτές τις εργασίες, πηγάζουν από τον προβληματισμό και την έρευνα στον χώρο της προώθησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση και προσθέτουν στη βιβλιογραφία για το θέμα. Όλες οι εργασίες του τεύχους αυτού σχετίζονται με τον εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και άλλα συναφή θέματα της τρέχουσας εκπαιδευτικής επικαιρότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πειραματική διδακτική προσέγγιση στο μάθημα των Μαθηματικών για την αποτελεσματική κατανόηση της θεωρητικής πιθανότητας και των εννοιών του «*τυχαίου*» και του «*δίκαιου*», μέσα από χρήση προσομοιώσεων των πειραμάτων με τροχούς τύχης. Σε άλλη μελέτη, προβάλλονται οι καλές πρακτικές και η προστιθέμενη αξία από την ανάληψη μιας διαθεματικής συνδιδασκαλίας μεταξύ Θρησκευτικών και Αγγλικών, σε μια τάξη μικτής ικανότητας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, με έμφαση στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού και την ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας και έρευνας αποτελεί σημείο διαπραγμάτευσης άλλης μελέτης, ενώ άλλο άρθρο εστιάζει στην πρακτική της παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφου εντός της σχολικής μονάδας, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έρευνας που διερευνά τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και το ενδιαφέρον/ αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών παρουσιάζονται και σχολιάζονται σε άλλο άρθρο, ενώ αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης για τις επιμορφωτικές δράσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα, στις οποίες συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2011 – 2012.

Στο επίκεντρο άλλης μελέτης είναι ο όρος '*Φύση της Επιστήμης*' και η σημασία της κατανόησης και εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με αυτόν, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών, με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας ενότητας της Βιολογίας σχετικά με την ανθρώπινη αναπαραγωγή, βασισμένης στη διερώτηση, και η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της εισαγωγής των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Οι θέσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το νέο σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών Α' Δημοτικού αποτελεί σημείο αναφοράς άλλης μελέτης.

Προσεγγίζεται επίσης το θέμα των προτιμήσεων και επιλογών των τελειόφοιτων μαθητών του Ενιαίου Λυκείου, ως κοινωνικά επикаθορισμένων, και γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής της αναγκαιότητας μιας κοινωνικής μεταρρύθμισης, πέραν της εκπαιδευτικής.

Στο παρόν τεύχος παρουσιάζονται επίσης δύο εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι οποίες αποτελούν τα Πρακτικά Επιστημονικών Συνεδρίων που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συνέδρια και οι ημερίδες που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το διάστημα Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου 2013.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με αυτή την έκδοση, επιδιώκει να προσθέσει στη συζήτηση για τα θέματα της προώθησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, προσεγγίζοντας θέματα της τρέχουσας επικαιρότητας και συμβάλλοντας στην προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου



Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών



Μαριλένα Παντζιαρά¹, Ph.D και Μαριάννα Καραμάνου², Ph.D

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας μεγαλύτερης έρευνας που διερευνά τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και το ενδιαφέρον/αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών. Συνελέγησαν δεδομένα από 100 εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη τριών παραγόντων που αναφέρονται στο ενδιαφέρον/αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την παραδοσιακή διδασκαλία/μάθηση και στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη συνεργατική-διερευνητική διδασκαλία/μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά, πεποιθήσεις, εκπαιδευτικοί, νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών

Εισαγωγή

Το 2010 ολοκληρώθηκε η συγγραφή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών και το 2011 άρχισε η σταδιακή εφαρμογή του στα σχολεία. Σκοπός της μεταρρύθμισης αυτής είναι ο εκσυγχρονισμός των παραδοσιακών προσεγγίσεων διδασκαλίας των Μαθηματικών και η εστίαση σε πιο συνεργατικές-διερευνητικές προσεγγίσεις. Είναι λοιπόν αναγκαία η διερεύνηση των παραγόντων που πιθανόν να επηρεάσουν την επιτυχή εφαρμογή της μεταρρύθμισης στα Μαθηματικά.

Συγκεκριμένες έρευνες στον τομέα της Μαθηματικής Παιδείας (Ernest, 1989; Hannula, Lepik, Põpere & Tuohilampi, 2013; Stipek, 2001; Wilkins, 2008) καταδεικνύουν τη σημασία των γνώσεων, των πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα και στην επιλογή των διδακτικών πρακτικών τους, όπως και στη διάθεσή τους να εφαρμόσουν καινοτομίες στα Μαθηματικά. Ως εκ τούτου, διερευνήσαμε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και το ενδιαφέρον/αυτο-

πεποίθησή τους αναφορικά με τα Μαθηματικά και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών.

Στο άρθρο αυτό, εστιάζουμε στη σύγκριση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των αρχών που διέπουν το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών. Επιπλέον, διερευνούμε τη σχέση του ενδιαφέροντος/αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Μαθηματικών και των πεποιθήσεών τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Ernest (1989), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε προσωπικές αντιλήψεις, πιστεύω και απόψεις που διαμορφώνουν τη διδακτική τους πρακτική. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται με βάση σχετικές εμπειρίες και τα συναισθήματα που σχετίζονται με κάθε εμπειρία προσδίδουν διαφορετική σημασία στις πεποιθήσεις (Wilkins, 2008). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι

1. Η Μαριλένα Παντζιαρά είναι Βοηθός Διευθύντρια, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

2. Η Μαριάννα Καραμάνου είναι Διευθύντρια στο Δ' Δημοτικό Σχολείο Λατσιών



οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δύσκολα διαφοροποιούνται (Hannula et al., 2013).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούνται από τα πιστεύω τους τόσο για την επιστήμη των Μαθηματικών όσο και για τη διδασκαλία και τη μάθησή τους. Οι πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, στις διδακτικές προσεγγίσεις, στις μαθηματικές διαδικασίες και στα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Handal & Herrington, 2003; Thompson, 1992).

Συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις (traditional beliefs) για την επιστήμη των Μαθηματικών και τη διδασκαλία/μάθησή τους. Οι πεποιθήσεις αυτές αναφέρονται στα Μαθηματικά ως ένα στατικό σώμα γνώσεων, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων και διαδικασιών που εφαρμόζονται για να παράγουν μια ορθή απάντηση. Έτσι, το να γνωρίζει κανείς Μαθηματικά αναφέρεται στην δεξιότητα εκτέλεσης διαδικασιών χωρίς κατ' ανάγκη την κατανόησή τους (Stipek et al., 2001; Thompson, 1992). Οι παραδοσιακές πεποιθήσεις περιλαμβάνουν τον έλεγχο της διδασκαλίας/μάθησης των Μαθηματικών από τον εκπαιδευτικό, διδάσκοντας διαδικασίες στους μαθητές βήμα με βήμα, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες για την εξάσκηση των διαδικασιών αυτών (Stipek et al., 2001; Thompson, 1992). Αντίθετα, πεποιθήσεις που εστιάζονται σε συνεργατική-διερευνητική διδασκαλία/μάθηση (inquiry-based beliefs) αποτελούνται από μια δυναμική θεώρηση των Μαθηματικών, ως ένα συνεχώς εξελισσόμενο πεδίο ανθρώπινης δημιουργίας και διερεύνησης (Stipek et al., 2001; Thompson, 1992). Οι πεποιθήσεις αυτές αναφέρονται στη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες στις οποίες ανακαλύπτουν τη γνώση, επιχειρηματολογούν, είναι δημιουργικοί και μοιράζονται τις ιδέες τους. Σε αυτή τη θεώρηση, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναλαμβάνουν από κοινού τον έλεγχο της διδασκαλίας/μάθησης με τον εκπαιδευτικό να έχει το ρόλο του «διευκολυντή», ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκπληρώνουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους.

Όσον αφορά τη μαθηματική ικανότητα, έρευνες κατέδειξαν (π.χ. Stipek et al., 2001) ότι οι εκπαιδευτικοί με πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις πιστεύουν ότι η μαθηματική ικανότητα είναι σταθερή και αμετάβλητη, περιορίζοντας τη σημασία της προσπάθειας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις που αναφέρονται στη συνεργατική-διερευνητική διδασκαλία/μάθηση πιστεύουν ότι η μαθηματική ικανότητα των μαθητών μεταβάλλεται με τη μάθηση και την προσπάθεια

(Curry et al., 2006). Όσον αφορά στα κίνητρα των μαθητών, έρευνες κατέδειξαν (Patrick et al., 2001; Stipek et al., 2001) ότι οι εκπαιδευτικοί με πιο παραδοσιακές απόψεις πιστεύουν στη σημασία των εξωτερικών κινήτρων, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις που αναφέρονται σε συνεργατική-διερευνητική διδασκαλία/μάθηση εκτιμούν τη σημασία των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών. Σημαντικά είναι τα ευρήματα ερευνών (Karp, 1991 in Wilkins, 2008; Stipek et al., 2001) που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με πιο παραδοσιακές αντιλήψεις έχουν λιγότερο ενδιαφέρον και χαμηλότερη αυτοπεποίθηση για τα Μαθηματικά από τους εκπαιδευτικούς με πεποιθήσεις που αναφέρονται στη συνεργατική-διερευνητική διδασκαλία/μάθηση.

Τη σημασία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ενός νέου αναλυτικού προγράμματος κατέδειξε μεγάλος αριθμός ερευνών (Charalambous & Philippou, 2010; Handal & Herrington, 2003; Thompson, 1992). Τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι, για να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών, οι πεποιθήσεις τους πρέπει να συμβαδίζουν με τις βασικές φιλοσοφικές αρχές που αποτελούν το θεμέλιο της καινοτομίας (Handal & Herrington, 2003).

Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τον Σεπτέμβριο του 2011 άρχισε η σταδιακή εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, διαδικασία που αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2017. Ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις στη Μαθηματική Παιδεία, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών παρουσιάζει τα Μαθηματικά ως ένα δυναμικό εργαλείο σκέψης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010).

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τέσσερις αρχές: (α) Οι μαθηματικές έννοιες διερευνούνται με τρόπο που υποκινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών, (β) το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει έμφαση στη λύση προβλήματος, (γ) η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθηματικής εκπαίδευσης, (δ) όλοι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα από ένα ποιοτικό πρόγραμμα Μαθηματικών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Οι αρχές αυτές είναι σύμφωνες με τη συνεργατική-διερευνητική μάθηση/διδασκαλία (National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Wilkins, 2008).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη

των Μαθηματικών διαφοροποιείται από την παραδοσιακή διδασκαλία, στην οποία ο εκπαιδευτικός μεταδίδει τη μαθηματική γνώση στους μαθητές, σε έναν διαφορετικό ρόλο. Ενώ οι μαθητές ασχολούνται με διερευνήσεις, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να αντιλαμβάνεται τις μαθηματικές ιδέες του Αναλυτικού Προγράμματος, να αναγνωρίζει σχέσεις μεταξύ των μαθηματικών εννοιών και να χρησιμοποιεί ποικιλία αναπαραστάσεων των μαθηματικών εννοιών. Ο εκπαιδευτικός αναμένεται να δημιουργήσει μια κοινότητα διερεύνησης όπου οι μαθητές ανταλλάζουν ιδέες και αιτιολογούν τις απόψεις τους με ευχέρεια (Manouchehri & Goodman, 2000; Wilkins, 2008). Όπως έρευνες καταδεικνύουν, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα Μαθηματικά και τις στρατηγικές και λύσεις των μαθητών, ενώ αναμένεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές κατά τη διαδικασία επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων (Manouchehri & Goodman, 2000; Wilkins, 2008).

Ερευνητές (Handal & Herrington, 2003; Manouchehri & Goodman, 2000; Wilkins, 2008) αναφέρουν ότι μεταρρυθμίσεις οδηγήθηκαν σε αποτυχία είτε λόγω έλλειψης γνώσης των εκπαιδευτικών για θέματα περιεχομένου και διδακτικής των Μαθηματικών αλλά συνάμα και γιατί οι πεποιοθήσεις τους δεν συμβάδιζαν με τις αρχές της μεταρρύθμισης. Είναι λοιπόν εμφανές ότι οι γνώσεις και οι πεποιοθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία της εφαρμογής του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει:

- τις πεποιοθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά πέντε διαστάσεις: (α) την επιστήμη των Μαθηματικών (διαδικασίες – σκέψη), (β) τη μάθηση Μαθηματικών (ορθές απαντήσεις – κατανόηση), (γ) τη φύση της μαθηματικής ικανότητας (σταθερή-μεταβαλλόμενη), (δ) τον έλεγχο της τάξης (έλεγχος από τον εκπαιδευτικό – αυτονομία μαθητών), (ε) κίνητρα (εξωτερικά – εσωτερικά),
- τη σχέση του ενδιαφέροντος/αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Μαθηματικών και τις πεποιοθήσεις τους.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευ-

τικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης από σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών. Η επιλογή έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Το 51% των εκπαιδευτικών δίδασκαν σε σχολεία της πόλης και οι υπόλοιποι σε σχολεία της υπαίθρου. Το 11% των εκπαιδευτικών ήταν άντρες και οι υπόλοιποι γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ποικίλες παιδαγωγικές εμπειρίες και μορφωτικό υπόβαθρο (Πίνακας 1). Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν περισσότερα από 10 χρόνια εμπειρία στο επάγγελμα, ενώ 66% είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Κατά την έναρξη της εφαρμογής του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών, 24% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε σχετικά επαγγελματικά σεμινάρια. Ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε τα σχετικά στοιχεία.

Πίνακας 1: Έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Έτη υπηρεσίας	Επίπεδο σπουδών		
	Πανεπιστημιακός Τίτλος	Μεταπτυχιακός Τίτλος	Διδακτορικός τίτλος
1 - 5	1	11	0
6 - 10	6	12	0
11 - 15	12	14	1
15 - 20	6	20	1
20 +	6	9	0
	31	66	2

Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας έγινε συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελούνταν από πέντε μέρη: (Α) δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, (Β) πεποιοθήσεις και ενδιαφέρον/αυτοπεποίθησή τους, (Γ) γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διδακτική και συγκεκριμένα την ενημέρωση που είχαν για το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών, (Δ) διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, και (Ε) μαθηματική γνώση τους. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μέρους Α' και Β' του ερωτηματολογίου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπως τον αριθμό των μαθημάτων στα Μαθηματικά που παρακολούθησαν στις προπτυχιακές τους σπουδές, καθώς και τα σεμινάρια που παρακολούθησαν στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης τόσο στη Μαθηματική Εκπαίδευση/διδακτική όσο και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών στα πλαίσια της μεταρρύθμισης. Επιπλέον, καταγράφηκε η εμπειρία τους στη διδασκαλία των Μαθηματικών, καθώς και η τάξη στην οποία

δίδασκαν τη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή χρονιά.

Το δεύτερο μέρος, που περιλάμβανε τις δηλώσεις για τις πεποιθήσεις και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της Stipek et al. (2001). Συγκεκριμένα, υπήρχαν 30 δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5= Συμφωνώ απόλυτα. Κάθε δήλωση συσχετιζόταν με μια από τις 5 διαστάσεις των Μαθηματικών και αναφερόταν είτε σε παραδοσιακή θεώρηση των Μαθηματικών είτε σε συνεργατική-διερευνητική θεώρηση και μια διάσταση που αφορούσε στο ενδιαφέρον/αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών: (α) τη φύση των Μαθηματικών (διαδικασίες – σκέψη), για παράδειγμα: «Ο καλύτερος τρόπος για να καταλάβεις τα Μαθηματικά είναι να λύνεις πολλές ασκήσεις», «Σε κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητά με τους μαθητές του για το πώς χρησιμοποιούνται τα Μαθηματικά που έχουν διδαχτεί στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων», (β) μάθηση Μαθηματικών (σωστές απαντήσεις – κατανόηση), για παράδειγμα: «Οι μαθητές που δίνουν ορθές απαντήσεις έχουν καλή κατανόηση των μαθηματικών εννοιών», «Είναι πιο σημαντικό να αξιολογώ τον συλλογισμό των μαθητών όταν επιλύουν ένα μαθηματικό πρόβλημα από το αν επέλυσαν το πρόβλημα ορθά», (γ) έλεγχος της τάξης (έλεγχος από τον εκπαιδευτικό – αυτονομία μαθητών), για παράδειγμα: «Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διατηρεί τον πλήρη έλεγχο ενός μαθήματος Μαθηματικών», «Οι καλοί εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές επιλογές όσον αφορά τις μαθηματικές δραστηριότητες», (δ) η φύση της μαθηματικής ικανότητας (σταθερή-μεταβαλλόμενη), για παράδειγμα: «Η μαθηματική ικανότητα είναι κάτι που παραμένει σχετικά αναλλοίωτο κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου», «Ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην βαθμολόγηση των μαθητών αφορά στην βελτίωση που επέδειξαν», (ε) κίνητρα (εξωτερικά – εσωτερικά), για παράδειγμα: «Μια καλή στρατηγική για να ολοκληρώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους στα Μαθηματικά, είναι η παροχή ανταμοιβής», «Όταν οι μαθητές δεν δουλεύουν, αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η δραστηριότητα δεν είναι αρκετά ενδιαφέρουσα», (στ) η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για τα Μαθηματικά, για παράδειγμα: «Θεωρώ τον εαυτό μου καλό στα Μαθηματικά».

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της έρευνας δόθηκε στους εκπαιδευτικούς από τους

ιδίους τους ερευνητές ή άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε στον χώρο εργασίας τους.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στα ερωτήματα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (principal component analysis) σε 30 δηλώσεις με ορθογώνια περιστροφή (orthogonal rotation - varimax). Ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin επιβεβαίωσε την επάρκεια της ανάλυσης, KMO=.72 («μεσαίες τιμές» σύμφωνα με τον Field, 2009), $\chi^2(276)=795.42$, $p<.001$, υποδεικνύοντας ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων ήταν επαρκείς για την ανάλυση. Μετά τη διαδικασία της ανάλυσης αποκλείστηκαν 6 δηλώσεις γιατί οι φορτίσεις στους παράγοντες ήταν χαμηλές. Οι τρεις παράγοντες στους οποίους καταλήξαμε επεξηγούν το 46.41% της διασποράς. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δηλώσεις κάθε παράγοντα.

Οι δηλώσεις του πρώτου παράγοντα αναφέρονταν στο ενδιαφέρον/αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος παράγοντας αναφερόταν στις παραδοσιακές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά και ο τρίτος παράγοντας στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για συνεργατική-διερευνητική διδασκαλία/μάθηση. Ο παράγοντας που αναφερόταν στην παραδοσιακή θεώρηση των Μαθηματικών και τη διδακτική/μάθηση τους αποτελούνταν από δηλώσεις των τεσσάρων διαστάσεων, τη φύση των Μαθηματικών, τη μάθηση των Μαθηματικών, τον έλεγχο της τάξης και τα κίνητρα. Στον παράγοντα αυτό δεν περιλήφθηκαν δηλώσεις που αναφέρονται στη φύση της ικανότητας των μαθητών για τα Μαθηματικά (σταθερή-μεταβαλλόμενη). Η συνεργατική-διερευνητική θεώρηση για τα Μαθηματικά και τη διδακτική/μάθησή τους περιλάμβανε δηλώσεις από τέσσερις διαστάσεις, τη φύση των Μαθηματικών, τη μάθηση των Μαθηματικών, την ικανότητα των μαθητών στα Μαθηματικά και τα κίνητρα. Δεν περιλήφθηκαν στον παράγοντα αυτό δηλώσεις που να αναφέρονται στον έλεγχο της τάξης (έλεγχος από τον εκπαιδευτικό-αυτονομία μαθητών).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτριο ενδιαφέρον και αυτοπεποίθηση για τα Μαθηματικά ($M=3.83/5$). Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται για τις παραδοσιακές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία/μάθηση των Μαθηματικών ($M=3.14/5$). Οι πεποιθήσεις τους για τη συνεργατική-διερευνητική θεώρηση των Μαθηματικών ήταν σε μέτριο επίπεδο ($M=3.78/5$)

Πίνακας 2. Παράγοντες και φορτίσεις παραγόντων

Δήλωση	Φορτίσεις παραγόντων		
	Αυτοπεποίθηση/ Ενδιαφέρον	Παραδοσιακές πεποιθήσεις	Συνεργατική- διερευνητική μάθηση
Θεωρώ τον εαυτό μου καλό στα Μαθηματικά.	.833		
Δεν απολαμβάνω να ασχολούμαι με τα Μαθηματικά. (αντίθετο)	.822		
Τα Μαθηματικά είναι το αγαπημένο μου μάθημα για να διδάσκω.	.801		
Απολαμβάνω να συναντώ στην καθημερινή μου ζωή καταστάσεις στις οποίες αναγκάζομαι να χρησιμοποιήσω Μαθηματικά για να λύσω προβλήματα.	.752		
Δεν είμαι αρκετά ικανός στα Μαθηματικά για να τα διδάξω πέραν του επιπέδου του Δημοτικού Σχολείου. (αντίθετο)	.647		
Όταν η απάντησή μου σε ένα μαθηματικό πρόβλημα διαφέρει από την απάντηση κάποιου άλλου συναδέλφου, συνήθως υποθέτω ότι εγώ έχω κάνει λάθος. (αντίθετο)	.631		
Όταν διδάσκω Μαθηματικά, το βρίσκω συνήθως δύσκολο να ερμηνεύω τις λάθος απαντήσεις των μαθητών. (αντίθετο)	.617		
Ο καλύτερος τρόπος για να καταλάβεις τα Μαθηματικά είναι να λύνεις πολλές ασκήσεις.		.807	
Οι μαθητές που δεν βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις χρειάζονται εξάσκηση σε περισσότερα προβλήματα.		.711	
Οι μαθητές που τελειώνουν την εργασία τους στα Μαθηματικά γρήγορα καταλαβαίνουν την ύλη καλύτερα από τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο.		.681	
Η ροή/εξέλιξη/πορεία ενός μαθήματος είναι σημαντικό να ελέγχεται από το δάσκαλο και όχι από τους μαθητές.		.653	
Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διατηρεί τον πλήρη έλεγχο ενός μαθήματος Μαθηματικών.		.647	
Οι μαθητές που δίνουν ορθές απαντήσεις έχουν καλή κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.		.561	
Όσο περισσότερο οι μαθητές ενδιαφέρονται για τον βαθμό και την επίδοσή τους, τόσο περισσότερο μαθαίνουν.		.460	
Οι μαθητές που πραγματικά καταλαβαίνουν τα Μαθηματικά βρίσκουν τις λύσεις γρήγορα.		.451	
Μια καλή στρατηγική για να ολοκληρώνουν οι μαθητές τις εργασίες τους στα Μαθηματικά, είναι η παροχή ανταμοιβής.		.450	
Οι μαθητές θα δουλέψουν σκληρά με δραστηριότητες Μαθηματικών οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον τους, άσχετα με το αν αυτές βαθμολογούνται ή όχι.			.805
Ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη βαθμολόγηση των μαθητών αφορά στη βελτίωση που επέδειξαν.			.689
Σε κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητά με τους μαθητές του για το πώς χρησιμοποιούνται τα Μαθηματικά που έχουν διδαχτεί στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων.			.628
Είναι πιο σημαντικό να αξιολογώ τον συλλογισμό των μαθητών όταν επιλύουν ένα μαθηματικό πρόβλημα από το αν επέλυσαν το πρόβλημα ορθά.			.602
Όσο περισσότερο οι μαθητές απολαμβάνουν να δουλεύουν σε μαθηματικές δραστηριότητες, τόσο περισσότερο μαθαίνουν.			.592
Ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην βαθμολόγηση των μαθητών αφορά στην προσπάθεια που καταβάλλουν.			.584
Συνήθως υπάρχει μόνο ένας τρόπος για να λύσεις ένα μαθηματικό πρόβλημα.			-.481
Όταν οι μαθητές δεν δουλεύουν, αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η δραστηριότητα δεν είναι αρκετά ενδιαφέρουσα.			.429
Ιδιαιτέρες (Eigenvalues)	5.50	3.19	2.40
% Διασπορά	23.13	13.30	9.98
Αξιοπιστία (Cronbach's α)	.85	.78	.63

αλλά υψηλότερες από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την παραδοσιακή θεώρηση.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των τριών παραγόντων, ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson's product moment correlation) κατέδειξε μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος/αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και των πεποιθήσεών τους για τη συνεργατική-διερευνητική θεώρηση των Μαθηματικών ($r=.276, p<0.5$), καθώς και μια σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος/αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και των πεποιθήσεών τους για την παραδοσιακή θεώρηση των Μαθηματικών ($r=-.247, p<0.5$).

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και του ενδιαφέροντος/αυτοπεποίθησής τους για τα Μαθηματικά και τη διδασκαλία/μάθηση καθώς και η σχέση των πεποιθήσεων αυτών με το ενδιαφέρον/αυτοπεποίθησή τους. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων: (α) το ενδιαφέρον/αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, (β) τις παραδοσιακές πεποιθήσεις για τα Μαθηματικά, τη διδασκαλία/μάθηση και (γ) τη συνεργατική-διερευνητική θεώρηση για τα Μαθηματικά και τη διδασκαλία/μάθηση.

Όσον αφορά στον πρώτο στόχο της έρευνας, όπως και στην έρευνα της Stipek et al. (2001), ο παράγοντας που αφορούσε στις παραδοσιακές πεποιθήσεις περιλάμβανε τη φύση των Μαθηματικών, τη μάθηση των Μαθηματικών, τον έλεγχο της τάξης και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα με τη Stipek et al. (2001), οι δηλώσεις που αφορούσαν στην ικανότητα των μαθητών για τα Μαθηματικά (σταθερή-μεταβαλλόμενη) δεν συμπεριλήφθηκαν στον παράγοντα αυτό. Στον παράγοντα που αφορούσε τη συνεργατική-διερευνητική θεώρηση για τα Μαθηματικά και τη διδακτική/μάθησή τους περιλαμβάνοντας δηλώσεις από τέσσερις διαστάσεις, τη φύση των Μαθηματικών, τη μάθηση των Μαθηματικών, την ικανότητα των μαθητών στα Μαθηματικά και τα εσωτερικά κίνητρα, σύμφωνα και με την έρευνα της Stipek et al. (2001). Στον παράγοντα δεν περιλήφθηκαν δηλώσεις που να αναφέρονται στον έλεγχο της τάξης (έλεγχος από τον εκπαιδευτικό-αυτονομία μαθητών). Το γεγονός ότι μια διάσταση από καθένα από τους δύο παράγοντες δεν συμπεριλήφθηκε στους παράγοντες, μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο έγινε η έρευνα. Οι Hannula et al. (2013) υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό πλαίσιο όπως η επίσημη εκπαιδευτική

πολιτική του κράτους, το σχολικό πλαίσιο καθώς και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Η συνεργατική-διερευνητική θεώρηση για το μάθημα των Μαθηματικών και τη διδασκαλία/μάθησή τους ήταν υψηλότερη από τις παραδοσιακές πεποιθήσεις τους για το μάθημα, όμοια με τα αποτελέσματα της έρευνας του Hannula et al. (2013) που περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από τη Λιθουανία, την Εσθονία και τη Φιλανδία. Στην έρευνα διαφάνηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά και από τις δύο θεωρήσεις. Το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με έρευνες που επισημαίνουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία των Μαθηματικών δεν διαχωρίζονται ξεκάθαρα σε μια από τις δύο θεωρήσεις (Andrews & Sayers, 2013; Hannula et al., 2013).

Όσον αφορά στον δεύτερο στόχο της έρευνας, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν πιο συνεργατική-διερευνητική θεώρηση για τα Μαθηματικά είχαν και υψηλότερο ενδιαφέρον/αυτοπεποίθηση για το μάθημα, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Manouchchri & Goodman, 2000; Stipek et al., 2001). Συγκεκριμένα, οι Manouchchri and Goodman (2000) ανέφεραν ότι η απουσία υψηλής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών είχε καταλυτικό ρόλο στην εφαρμογή των νέων σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών ενώ οι Stipek et al. (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υψηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αντίληψη των μαθητών σχετικά με τη μαθηματική τους ικανότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν περιθώρια ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης και των πεποιθήσεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Αν και ορισμένοι ερευνητές (Cohen & Ball, 1990; Stipek et al., 2001) αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δύσκολα διαφοροποιούνται, πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Αριθμός ερευνητών υποστηρίζει ότι για να υπάρξει διαρκής αλλαγή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αυτοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα που να περιλαμβάνουν ανάμεσα σε άλλα και πρακτικές για την ανάπτυξη των πεποιθήσεών τους (Charalambous & Philippou, 2010; Manouchchri & Goodman, 2000; Wilkins, 2008). Τέτοια προγράμματα συμπεριλαμβάνουν τη συμμετοχή στην προετοιμασία και εφαρμογή διδακτικών προτάσεων βασισμένων στη φιλοσοφία του νέου Αναλυτικού

Προγράμματος Μαθηματικών, στα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, να τις εφαρμόσουν στη δική τους τάξη και να αναστοχαστούν για τις εφαρμογές αυτές σε ένα κλίμα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς (Handal, & Herrington, 2003; Manouchehri & Goodman, 2000; Stipek et al., 2001; Tunks & Weller, 2009).

Επίσης, στο κοινωνικό πλαίσιο, λόγω και του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι υπεύθυνοι φορείς για την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους στηρίζοντας τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Μαθηματικών μπορεί να συμβάλουν και στη διαφοροποίηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα, ο διευθυντής και τα διαθέσιμα μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, εποπτικά μέσα μαθηματικών) μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη της συνεργατικής-διερευνητικής θεώρησης των εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά (Hannula, 2013).

Στην έρευνα αυτή εντοπίζονται περιορισμοί. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Επίσης, ενδιαφέρον θα έχει η σύγκριση των απόψεων μεγάλου δείγματος εκπαιδευτικών που έτυχαν επιμορφώσεων για τη φιλοσοφία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Μαθηματικών, με εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν σε επιμορφώσεις.

Η σημασία των γνώσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή τους με τις πρακτικές του εκπαιδευτικού στην τάξη και, κατά συνέπεια, η συσχέτισή τους με τα γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών (Stipek et., 2001) καταδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης των παραγόντων εκείνων που αναπτύσσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργατική-διερευνητική θεώρηση των Μαθηματικών. Η ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών και των πεποιθήσεών τους σχετικά με τη συνεργατική-διερευνητική θεώρηση των Μαθηματικών είναι επιτακτική για τη διευκόλυνση της επιτυχούς εφαρμογής του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών.

Βιβλιογραφία

Andrews, P. & Sayers, J. (2013) Comparative studies of mathematics teaching: Does the means of analysis determine the outcome? *ZDM*, 45 (1), 133–144.

Charalambous, C. & Philippou, G. (2010) Teachers' concerns and efficacy beliefs about implementing

a mathematics curriculum reform: integrating two lines of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, 75 (1), 1-21.

Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1990) Relations between policy and practice: A commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 331-338.

Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D. & Moller, A. (2006) The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), 666-679.

Ernest, P. (1989) The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.

Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.

Handal, B. & Herrington, A. (2003) Mathematics Teachers' Beliefs and Curriculum Reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.

Hannula, S. M., Lepik, M., Pipere, A. & Tuohilampi, L. (2013) Mathematics teachers' beliefs in Estonia, Latvia and Finland. *Eighth Congress of European Research in Mathematics Education*. Retrived from http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/wg11_papers.html.

Manouchehri, A. & Goodman, T. (2000) Implementing mathematics reform: The challenge within. *Educational Studies in Mathematics*, 42 (1), 1-34.

National Council of Teachers of Mathematics (2000) *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: VA, NCTM.

Partrick, H., Anderman, L., Ryan, A., Edelin K. & Midgley, C. (2001) Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 101(1), 35-58.

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, M. & MacGyvers V. (2001) Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education* 17(2), 213-226.

Thompson, A. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A Grouws (Ed.), *Handbook of Research on*



- Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: MacMillan Publishing Company.
- Tunks, J. & Weller, K. (2009) Changing practice, changing minds, from arithmetical to algebraic thinking: an application of the concerns-based adoption model (CBAM). *Educational Studies in Mathematics*, 72 (2), 161–183.
- Wilkins, J. (2008) The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11 (2), 139-164.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Νέο σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών Α' Δημοτικού: Μια επιτυχής διδακτική παρέμβαση



Τάσος Γεωργίου¹, M.Ed, Χρήστος Ηρακλέους¹, M.A,
Παναγιώτης Ντουρής¹, Πτυχίο Θεολογίας, Μαρία Αργυρού¹, M.Ed,
Ανδρέας Θεοδωρίδης², Ph.D

Η συγγραφή ενός σχολικού διδακτικού εγχειριδίου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απλώνεται σε εύρος χρόνου και διέρχεται του σταδίου του σχεδιασμού, της συγγραφής και της αξιολόγησής του. Κατά τη σχολική χρονιά 2012 - 2013, τέθηκε σε πιλοτική βάση η πλήρης διδακτική εφαρμογή του ολοκληρωμένου σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών Α' Δημοτικού, το οποίο στη συνέχεια αξιολογήθηκε. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν δύο πρακτικές διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται σε μια αρχική ανάλυση περιεχομένου και σε μια τελική αξιολόγηση εφαρμογής, με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν και εφαρμόσαν το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Η έρευνα, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της δεύτερης αυτής πρακτικής αξιολόγησης και αφορά τη θεματική του παρόντος άρθρου, σφυγμομέτρησε τις θέσεις και τις στάσεις 170 εκπαιδευτικών, ώστε να πάρει την απαραίτητη ανατροφοδότηση για περαιτέρω διόρθωση και βελτίωση του εγχειριδίου. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν πολύ θετικά προσκείμενοι στο υλικό που παράχθηκε, δηλώνοντας πολύ ικανοποιημένοι από την ποιότητα και λειτουργικότητα του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό εγχειρίδιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μάθημα Θρησκευτικών Α' Δημοτικού, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί, αναμφισβήτητα, ένα μορφωτικό αγαθό, που λειτουργεί ως αγωγός προαγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή εκφράζεται διαχρονικά μέσα από το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνδέεται άμεσα και άρρηκτα με το τελευταίο, εκφράζοντας ευρύτερα τον σκοπό της αγωγής και τα μέσα, με τα οποία επιδιώκεται η επίτευξη του σκοπού αυτού. Κατά συνέπεια, η οποιαδήποτε αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα οδηγεί και σε συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, έτσι ώστε η αλλαγή αυτή να μετουσιωθεί σε πράξη και να οδηγήσει σε επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής

πολιτικής (Duke & Sanchez, 2001). Η όποια αναντιστοιχία και ο μη συντονισμός αποβαίνει σίγουρα εις βάρος όλων των υποκειμένων της μαθησιακής διαδικασίας και, κυρίως, του συνόλου των μαθητών (Becerra, 2006). Στα πλαίσια και τις διαστάσεις που σκιαγραφεί η πιο πάνω προβληματική και εντός των παραμέτρων που δημιούργησε η πρόσφατη αναδιμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η ομάδα στήριξης του μαθήματος των Θρησκευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εργάζεται στην κατεύθυνση εκπόνησης νέων σχολικών εγχειριδίων για όλες τις βαθμίδες της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

1. Ο Τάσος Γεωργίου, ο Χρήστος Ηρακλέους, ο Παναγιώτης Ντουρής και η Μαρία Αργυρού είναι μέλη της ομάδας στήριξης του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

2. Ο Ανδρέας Θεοδωρίδης είναι Επιθεωρητής Γενικών Μαθημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και σύνδεσμος Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα των Θρησκευτικών



Η συγγραφή, ασφαλώς, ενός σχολικού εγχειριδίου αποτελεί μια ιδιαίτερα υπεύθυνη διαδικασία, η οποία διακρίνεται ποικιλοτρόπως από τη συγγραφή ενός οποιουδήποτε άλλου βιβλίου. Οφείλει, ενσυνειδήτως, να υπακούει σε προϋποθέσεις, αλλά και να διέρχεται μέσα από κάποια ειδοποιά στάδια (Mertens, 2005). Το μείζον συγγραφικό στάδιο έπεται του καθολικού προσανατολισμού και σχεδιασμού της συγγραφικής ομάδας και ακολουθείται, ίσως από το πιο σημαντικό στάδιο, που είναι η αξιολόγηση της λειτουργικότητας και της διδακτικής πραγμάτωσής του. Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου σχετικά με την εφαρμογή του στη σχολική τάξη, όπως προκύπτει και μέσα από τα πορίσματα της παρούσης ερευνητικής εργασίας, θα μπορούσε να συντελέσει άμεσα στη βελτίωση του παραγόμενου έργου και, περαιτέρω, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της λειτουργίας της ανατροφοδότησης (Carnine, 1999). Αν το σχεδιαστικό και συγγραφικό στάδιο αποτελούν κλειστές διαδικασίες εντός της συγγραφικής ομάδας, με ελλοχεύον τον κίνδυνο της μονολιθικότητας και της αποστασιοποίησης από τη διδακτική και μαθησιακή πραγματικότητα, το στάδιο της αξιολόγησης αποτελεί την κίνηση του σχολικού εγχειριδίου προς τα έξω, ώστε να αποκτήσει σφαιρικότητα και προσβασιμότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή, οι απόψεις των διαχειριστών του διδακτικού αυτού εργαλείου, που είναι οι εκπαιδευτικοί, θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμες και ουσιώδεις στη διαδικασία της ανατροφοδότησης της συγγραφικής ομάδας (McCulloch, 2004).

Κατά την απερχόμενη σχολική χρονιά 2012 – 2013, η ομάδα των Θρησκευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρέδωσε και έθεσε σε πλήρη διδακτική εφαρμογή ολοκληρωμένο σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών Α' Δημοτικού, ανεπτυγμένο σε δύο τεύχη. Η διδακτική εφαρμογή ήταν πιλοτική και έτυχε αξιολόγησης μέσα από τη χρήση δύο διαφορετικών πρακτικών διαδικασιών, ώστε να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν άρτια διόρθωσή του. Η πρώτη αφορούσε στην ανάλυση του σχεδιασμού και στην αξιολόγηση του υπάρχοντος κειμένου και των δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (coursebooks assessment), που κατά βάση χρησιμοποιείται σε αυτές τις περιπτώσεις (Harmer, 2001). Στην περίπτωση αυτή, η ομάδα επικεντρώθηκε στην εξέταση ζητημάτων που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του εγχειριδίου, όπως για παράδειγμα, την αντιστοιχία του με τους σκοπούς και στόχους που διατυπώνονται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς, και με τις ιδιάζουσες διδακτικές αρχές του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η δεύτερη διαδικασία αφορούσε την πρακτική αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου μέσα από την

εφαρμογή του (coursebooks evaluation), η οποία και αναφέρεται στη χρηστικότητα, δηλαδή στις δυνατότητες και στα προβλήματα εφαρμογής του εγχειριδίου στη σχολική τάξη (Lambert, 2002). Εδώ, η ομάδα συνέταξε και χορήγησε στους εκπαιδευτικούς που διδασκαν το μάθημα των Θρησκευτικών στην Α' Δημοτικού ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείτο από πέντε μέρη με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων τους απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο που για πρώτη φορά χρησιμοποιούσαν. Ο προσανατολισμός του παρόντος άρθρου επικεντρώνεται αποκλειστικά στη δεύτερη αυτή πρακτική διαδικασία αξιολόγησης, καθώς η πρώτη αφορούσε περισσότερο ένα εντός της συγγραφικής ομάδας μηχανισμό ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης.

Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

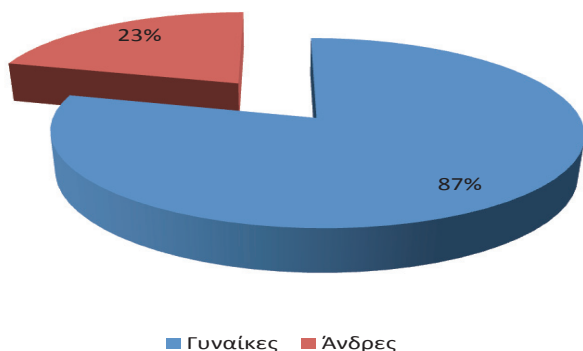
Σκοπός της έρευνας ήταν να διαφανούν οι γενικότερες τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού, αναφορικά με μια σειρά κριτηρίων που καθορίζουν την ποιότητα και λειτουργικότητά του. Τα κριτήρια αυτά αναφέρονται, ασφαλώς, στα τέσσερα δομικά στοιχεία ενός σχολικού εγχειριδίου, δηλαδή τους στόχους μάθησης (όπως αυτοί αναπτύσσονται μέσα από τα σχέδια μαθήματος), το περιεχόμενο διδασκαλίας (διδασκτέα ύλη και επιπρόσθετο υλικό, που βρίσκεται αναρτημένο στο διαδίκτυο), τις διδακτικές μεθόδους, καθώς και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Περαιτέρω, τέθηκαν κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι, που κωδικοποιούνται μέσα από τις ακόλουθες τρεις παραμέτρους: (α) κριτική επισκόπηση των πλεονεκτημάτων και των σημείων του νέου σχολικού εγχειριδίου που επιδέχονται βελτίωση σε σύγκριση με τα προηγούμενα (assessment for accountability), (β) διερεύνηση των μειονεκτημάτων του συγκεκριμένου εγχειριδίου, ώστε να προταθούν τρόποι απάλειψής τους μέσω κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και παρεμβάσεων (assessment for development) και (γ) σφυγμομέτρηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το παραχθέν υλικό (assessment of satisfaction) (Ματσαγγούρας, 2006).

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 170 εκπαιδευτικούς από όλες τις επαρχίες της Κύπρου, οι οποίοι συμμετείχαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια, που διοργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, αναφορικά με τη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευ-

τικών και το νεοπαρχθέν εκπαιδευτικό υλικό της Α' τάξης. Το δείγμα της έρευνας, όπως παρουσιάζει και το Διάγραμμα 1, αποτελείτο από 148 γυναίκες εκπαιδευτικούς (87%) και 22 άνδρες εκπαιδευτικούς (23%), έχοντας ένα πολύ υψηλό δείκτη αντιπροσωπευτικότητας (περίπου 45% του συνόλου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Θρησκευτικά στην Α' Δημοτικού).



Διάγραμμα 1: Δείγμα έρευνας

Το 22% των εκπαιδευτικών (N=37) είχαν 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας, το 22% (N=38) είχαν 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας, το 29% (N=49) είχαν 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας και το 27% (N=46) 16 χρόνια υπηρεσίας και πάνω.

Πίνακας 1: Έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	N	%
1- 5	37	22
6 - 10	38	22
11 - 15	49	29
16 +	46	27
Σύνολο	170	

Την ίδια στιγμή, ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι μοιράζονται το μάθημα με άλλο συνάδελφο, κάτι που υπογραμμίζει έκδηλα το γεγονός ότι το μάθημα των Θρησκευτικών τυγχάνει διαφορετικής αντιμετώπισης, κατά τη διαδικασία του σχολικού προγραμματισμού, σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στους συμμετέχοντες στην έρευνα δόθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνητική ομάδα για τις ανάγκες του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος. Χορηγήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας σε κατάλληλο χώρο και χωρίς τον οποιοδήποτε χρονικό περιορισμό, κατά τις επιμορφωτικές συναντήσεις που έλαβαν χώρα σε σχολικές μονάδες

όλων των επαρχιών. Εξασφαλίστηκε η απαραίτητη εμπιστευτικότητα, καθώς τηρήθηκε η ανωνυμία, ενώ η συλλογή των ερωτηματολογίων και η επεξεργασία των δεδομένων τους έγινε από τα μέλη της ομάδας στήριξης του μαθήματος των Θρησκευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.

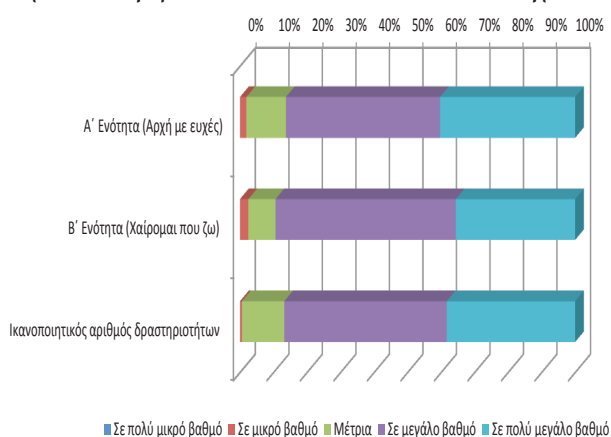
Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη, με απαντήσεις στην κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων όπου 1=σε πολύ μικρό βαθμό, 2=σε μικρό βαθμό, 3=μέτρια, 4=σε μεγάλο βαθμό και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό και ένα πέμπτο μέρος, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν σε ένα ανοικτού τύπου ερώτημα να καταγράψουν τις όποιες παρατηρήσεις, υποδείξεις ή και σχόλιά τους αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών. Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήματα καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος της έρευνας. Το δεύτερο μέρος περιείχε 30 ερωτήματα, που αφορούσαν το περιεχόμενο και την ευρύτερη εικόνα του σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού. Το τρίτο μέρος αποτελείτο από δύο υποενοότητες. Η πρώτη ερευνούσε μέσα από δέκα ερωτήματα το πεδίο του περιεχομένου του σχεδίου μαθήματος των διδακτικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου και η δεύτερη κατέγραφε το βαθμό εντύπωσης των εκπαιδευτικών με το επιπρόσθετο εμπλουτιστικό υλικό της κάθε διδακτικής ενότητας του βιβλίου των Θρησκευτικών και το οποίο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Τέλος, το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνούσε μέσα από πέντε ερωτήματα τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών, αλλά και την επιμόρφωση που έτυχαν γύρω από αυτό.

Αποτελέσματα

Περιεχόμενο και εικόνα σχολικού εγχειριδίου Θρησκευτικών Α' Δημοτικού

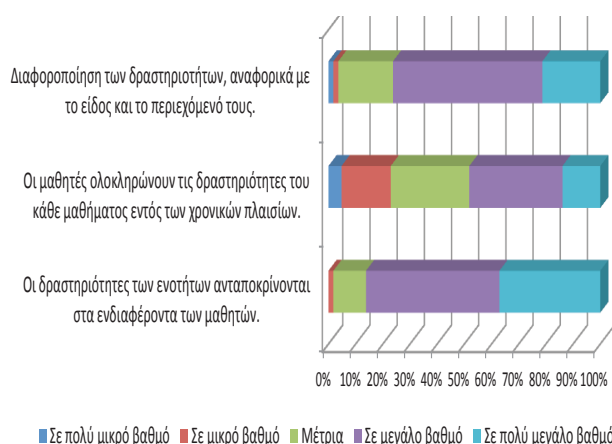
Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν σχηματίσει μια πολύ θετική εικόνα απέναντι στο ευρύτερο περιεχόμενο και την εικόνα του καινούριου σχολικού εγχειριδίου Θρησκευτικών, που κλήθηκαν να διδάξουν. Αυτό προκύπτει μέσα από την τοποθέτησή τους σε τριάντα ερωτήματα, που σχετίζονται με τη μορφή, το είδος, την έκταση και το πλαίσιο του κειμενικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, το 86% του δείγματος τοποθετείται στο θετικό μέρος της κλίμακας (4=σε μεγάλο βαθμό και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) και πιστεύει ότι το περιεχόμενο της Α' Ενότητας συμβαδίζει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό με το αντιληπτικό επίπεδο των

μαθητών της Α' τάξης, ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 91% αναφορικά με το περιεχόμενο της Β' Ενότητας του σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών. Όσον αφορά τον αριθμό των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στις διδακτικές ενότητες, το 90% των εκπαιδευτικών (4=σε μεγάλο βαθμό και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) δηλώνουν ικανοποιημένοι με τον αριθμό, ενώ το 75% δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των οδηγιών των δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων κυμαίνεται γύρω στο 14% του συνόλου του δείγματος.



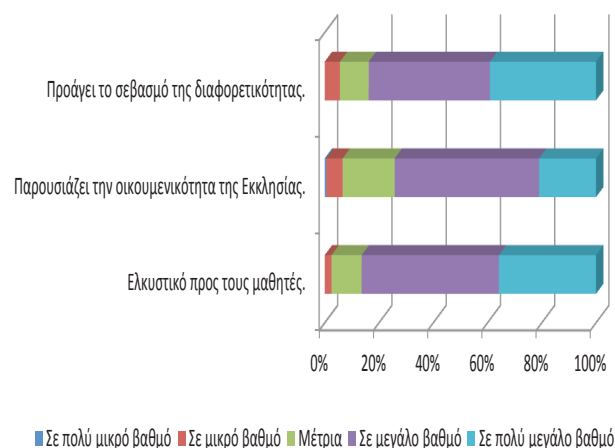
Διάγραμμα 2: Αποψεις αναφορικά με το περιεχόμενο των εγχειριδίων

Την ίδια στιγμή, οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών φαίνεται να ελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως δηλώνει ένα ποσοστό 87% του δείγματος (Διάγραμμα 3). Πρόκειται για δραστηριότητες που ωθούν την αυτενέργεια των μαθητών, όπως δηλώνει ένα ποσοστό 68% του δείγματος, ενώ φαίνεται να μη συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συνεργατικότητας των μαθητών, αφού περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν έχουν εντοπίσει κάτι τέτοιο. Αυτό, κατά συνέπεια, είναι ένα πεδίο πάνω στο οποίο είναι δυνατό να γίνει περαιτέρω εργασία όσον αφορά το διδακτικό εγχειρίδιο, ώστε να αναστραφεί η συγκεκριμένη παράμετρος. Επίσης, προβληματίζει το γεγονός πως μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές ολοκληρώνουν στο σύνολό τους τις δραστηριότητες εντός των χρονικών πλαισίων του μαθήματος. Αντίθετα, όσον αφορά το πεδίο της διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων ως προς το περιεχόμενο και το είδος τους, φαίνεται πως έχει επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό, καθώς ποσοστό 76% έχει εντοπίσει την παρουσία της σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς φαίνεται στο πιο κάτω διάγραμμα. Αντίστοιχα, ποσοστό 60% του δείγματος της έρευνας έχει εντοπίσει και την παρουσία διαφοροποίησης αναφορικά με το επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών.



Διάγραμμα 3: Αποψεις αναφορικά με τις δραστηριότητες των εγχειριδίων

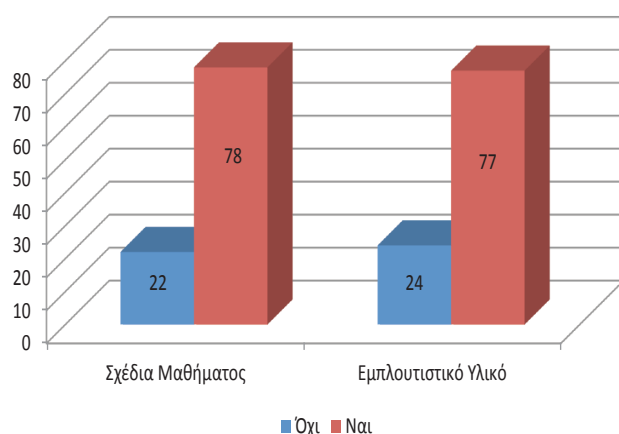
Η θετική εικόνα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται και ως προς το κομμάτι της ευρύτερης εμφάνισης και επιμέλειας του σχολικού εγχειριδίου, όπως αυτή καθορίζεται από την εικονογράφηση, το σχεδιασμό και τη σελίδωσή του. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 4, το εικονιστικό υλικό που υπάρχει στις ενότητες είναι ελκυστικό προς τους μαθητές, όπως δηλώνει ένα ποσοστό 86% του δείγματος, με το ίδιο ποσοστό να δηλώνει πως αυτό το εικονιστικό υλικό δίνει ευκαιρίες για αφορμή και συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Παράλληλα, ποσοστό 85% του δείγματος δηλώνει πως το εικονιστικό αυτό υλικό προάγει τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Όμοια, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εντοπίζει τη δυναμική του εικονιστικού υλικού ως προς την παρουσίαση της οικουμενικότητας της Εκκλησίας, αλλά και του πολιτιστικού της ρόλου ως φορέα έργων τέχνης, που εμπλουτίζει τον πολιτισμό. Τέλος, ο γραφικός σχεδιασμός που συνοδεύει τις δραστηριότητες υποβοηθά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων από μέρους των μαθητών, όπως καταγράφει ένα ποσοστό 86% του δείγματος της έρευνας.



Διάγραμμα 4: Αποψεις αναφορικά με το εικονιστικό υλικό των εγχειριδίων.

Σχέδια μαθήματος και επιπρόσθετο εμπλουτιστικό υλικό διαδικτύου

Το τρίτο μέρος της έρευνας αναλώθηκε στη σφύγμο-μέτρηση των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών, ως προς τα σχέδια μαθήματος των διδακτικών ενοτήτων του νέου σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθώς και του επιπρόσθετου εμπλουτιστικού υλικού, που είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 5, το 78% του δείγματος δήλωσε πως χρησιμοποιεί τα σχέδια μαθήματος που είναι αναρτημένα στο διαδίκτυο, την ίδια στιγμή που το 77% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το επιπρόσθετο εμπλουτιστικό υλικό των διδακτικών ενοτήτων, που και αυτό βρίσκεται αναρτημένο στην ίδια ιστοσελίδα. Υπάρχει, λοιπόν, περιθώριο να ανεθούν τα ποσοστά αυτά, καθώς τόσο τα σχέδια μαθήματος όσο και το εμπλουτιστικό υλικό έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αναβαθμίζοντας και, συνάμα, διευκολύνοντας τη διδακτική τους παρέμβαση.



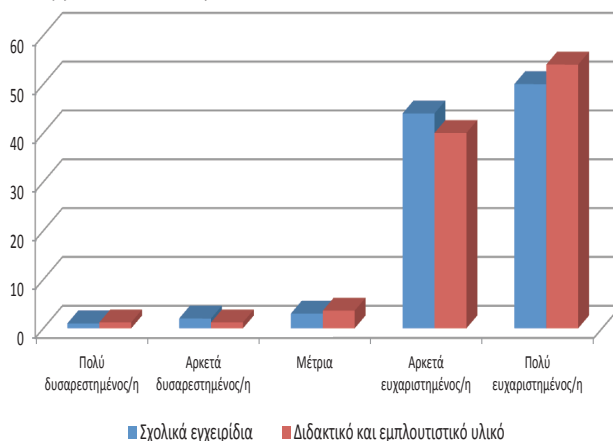
Διάγραμμα 5: Χρήση σχεδίων μαθήματος και εμπλουτιστικού υλικού

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με ποσοστό που κυμαίνεται στο 92% και έκαναν χρήση του σχεδίου μαθήματος δήλωσαν πως συσχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις διδακτικές ενότητες, τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που τα πλαισιώνουν. Ταυτόχρονα, είναι προσίτα προς τους εκπαιδευτικούς, (90%), περιγράφοντας με σαφήνεια την προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας (94%). Περαιτέρω, παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό που αγγίζει το 92%) ταύτιση των σχεδίων μαθήματος, όπως αναπτύχθηκαν στο διαδίκτυο, με τις αρχές, τους άξονες και τους πυλώνες των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τέλος, το μισό μέρος περίπου από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζουν πως τα σχέδια μαθήματος

προσφέρουν σε μικρό και μεγάλο βαθμό εναλλακτικές πορείες διδασκαλίας και διαφοροποίηση στο μάθημα των Θρησκευτικών, όπως αυτό σχεδιάστηκε και αναπτύσσεται. Όσον αφορά, δε, το επιπρόσθετο εμπλουτιστικό υλικό, που παρουσιάζεται στο διαδίκτυο για κάθε διδακτική ενότητα, διαφαίνεται πως έχει συγκεντρώσει την απόλυτη σχεδόν θετική εικόνα των εκπαιδευτικών (πέραν του 90%). Είναι πλούσιο και επαρκές, υποβοηθώντας το έργο του εκπαιδευτικού, προσφέροντάς του εναλλαξιμότητα και διαφοροποίηση, ώστε να κάνει το μάθημά του πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον προς τους μαθητές.

Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού

Αρκετά υψηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Θρησκευτικά στην Α' Δημοτικού αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο, που για πρώτη φορά χρησιμοποιούσαν (Διάγραμμα 6). Στο ερώτημα «Γενικά, πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από τα σχολικά εγχειρίδια που παράχθηκαν στο μάθημα των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού;», οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι πολύ ευχαριστημένοι, 44% ότι είναι αρκετά ευχαριστημένοι και μόνο ένας στους σαράντα δύο δήλωσε αρκετά ή πολύ δυσαρεστημένος. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Γενικά, πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από το διδακτικό και εμπλουτιστικό υλικό που παράχθηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού;». Πολύ ευχαριστημένοι/ες δήλωσαν το 54%, αρκετά ευχαριστημένοι το 40% και μόνο 2% εξέφρασαν δυσαρέσκεια.



Διάγραμμα 6: Ικανοποίηση από τη χρήση του νέου εγχειριδίου Θρησκευτικών Α' Δημοτικού

Ακόμα πιο θετικές είναι οι απαντήσεις στην ερώτηση «Πόσο πιθανό είναι να επέλεγες να διδάξεις το μάθημα των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού κατά την

επόμενη σχολική χρονιά;». Σχεδόν τρεις στους/στις τέσσερις θεωρούν πολύ πιθανό να επιλέξουν το μάθημα κατά την επόμενη σχολική χρονιά, 17% αρκετά πιθανό, ενώ κανένας/καμία δεν το θεωρεί τελείως απίθανο. Επιπρόσθετα, το μάθημα των Θρησκευτικών γενικά δεν φαίνεται να αποτελεί σοβαρή πηγή άγχους για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο ερώτημα «Γενικά, πόσο αγχώδη βρίσκεις τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α' Δημοτικού;» δεν υπήρξε απάντηση «πάρα πολύ», λιγότερο από 2% δήλωσαν «αρκετά», ενώ πέραν του 60% ανέφεραν ότι δεν τη βρίσκουν καθόλου αγχώδη. Τέλος, σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση για τη διδασκαλία του μαθήματος εκφράζεται γενικά ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν «Γενικά, πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από την επιμόρφωση που έτυχε γύρω από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού;». Σχεδόν οι μισοί/ες απάντησαν «αρκετά ευχαριστημένος/η», πέραν του ενός τρίτου «πολύ ευχαριστημένος/η», ενώ δεν υπήρξαν απαντήσεις «πολύ δυσαρεστημένος/η».

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση εφαρμογής ενός σχολικού εγχειριδίου δυνάμει λειτουργεί αποτελεσματικά, ως εργαλείο και δίοδος ανατροφοδότησης για τη συγγραφική ομάδα του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Μέσα από αυτήν αποκομίζει και προσροφά τις διορθωτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, που είναι οι άμεσοι χρήστες του παιδαγωγικού αυτού εργαλείου, για να οδηγηθεί στην αναδιαμόρφωση του υλικού, ώστε αυτό να γίνει πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό (Μπονίδης, 2005). Αυτό, ακριβώς, συνέβηκε και στην περίπτωση του νέου σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού, που οι τοποθετήσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθόρισαν κατά μεγάλο ποσοστό την έκταση της διόρθωσης και αναδιαμόρφωσής του. Αν και το συγκεκριμένο αυτό σχολικό εγχειρίδιο ικανοποίησε σε πολύ μεγάλο βαθμό την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα, εντούτοις οι όποιες παρατηρήσεις σταχυολογήθηκαν και λήφθηκαν πολύ σοβαρά υπόψη από τη συγγραφική ομάδα στην επανεκτύπωση του εγχειριδίου. Την ίδια στιγμή, η επιτυχής αυτή διδακτική παρέμβαση συγγραφής

του σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών της Α' Δημοτικού δεν μπορεί παρά να λειτουργεί και ως φάρος και οδοδείκτης μελλοντικών πονημάτων, που θα αναλάβει να περαιώσει η συγγραφική ομάδα στήριξης του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Becerra, C. (2006) Materials Assessment: A shared responsibility among teachers and students. *National University of Colombia, Faculty of Humanities, Department of Foreign Languages*, (7), 31-45.
- Carnine, D. (1999) Perspective: Campaigns for moving research into practice. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 2-6.
- Duke, R. & Sanchez, R. (2001) *Assessing Writing Across the Curriculum*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Lambert, D. (2002) Textbook pedagogy. In M. Horsley (Ed.), *Perspectives on Textbooks* (pp. 18-33). Sydney, Australia: TREAT
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2006) Διδαχτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- McCulloch, Gray. (2004) *Documentary Research in Education: History and the social sciences*. London: Routledge Falmer.
- Mertens, D. (2005) *Research and Evaluation in Education and Psychology*. California: Sage Publications Inc.
- Μπονίδης, Κ. (2005) Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου (Επιμ.) *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές* (σσ. 106-119). Πρακτικά Συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με τη Φύση της Επιστήμης, στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: το παράδειγμα της Βιολογίας



Ανδρεανή Μπάιτελμαν¹, M.Sc., M.Ed.

Στην παρούσα εργασία αναλύεται ο όρος *Φύση της Επιστήμης* (Nature of Science) και η σημασία της κατανόησης και εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με τη Φύση της Επιστήμης στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών, με βάση τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Ν.Α.Π.) για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Επιπλέον, δίνονται παραδείγματα τρόπων προώθησης της κατανόησης και εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με τη φύση της Επιστήμης, σύμφωνα με το νέο βιβλίο δραστηριοτήτων της Βιολογίας Α' Γυμνασίου (έκδοση της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων), το οποίο αναπτύχθηκε με βάση τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, Φύση της Επιστήμης, Φυσικές Επιστήμες.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένας μεγάλος αριθμός παιδαγωγών και επιστημόνων της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) έχει χαρακτηρίσει την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης ως μια πρωταρχική διδακτική - μαθησιακή επιδίωξη της διδασκαλίας των Φ.Ε. (Bell, 2004; Lederman, 2004; McComas, 2000). Παράλληλα, μια σημαντική ομάδα ερευνητών έχει διαπιστώσει την ανάγκη προώθησης της κατανόησης της Φύσης της Επιστήμης στα μαθήματα των Φ.Ε., σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης (Carey et al, 1989; Khishfe & Abb El Khalick, 2001; Lederman, 1992).

Παρόλη, όμως, τη διαπίστωση για την ανάγκη προώθησης της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης, εντούτοις μέχρι σήμερα τα συμβατικά Προγράμματα Σπουδών των Φ.Ε. δεν έχουν δώσει την απαιτούμενη σημασία και έμφαση στο θέμα αυτό. Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

(Ν.Α.Π.) για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), τα Προγράμματα Σπουδών των Φ.Ε. φιλοδοξούν να προωθήσουν την κατανόηση και εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτή αποτελεί μια πολύ βασική συνιστώσα της μάθησης των Φ.Ε.. Το βιβλίο δραστηριοτήτων της Βιολογίας Α' Γυμνασίου (Μπάιτελμαν κ.ά., 2012) που αναπτύχθηκε σύμφωνα με τα Ν.Α.Π., αποτελεί ένα παράδειγμα της όλης προσπάθειας που επιχειρείται σήμερα για την προώθηση της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο.

Φύση της Επιστήμης

Ορισμός της Φύσης της Επιστήμης

Η Φύση της Επιστήμης αφορά στο τι είναι Επιστήμη και στον τρόπο που παράγεται, αξιολογείται και

1. Η Ανδρεανή Μπάιτελμαν είναι Λειτουργός Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων



εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση. Παρόλο που δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των φιλοσόφων της Επιστήμης για τον ορισμό της Φύσης της Επιστήμης, εντούτοις υπάρχει συναίνεση όσον αφορά σε μια σειρά από σημαντικές πτυχές της (Sandoval, 2003). Οι πτυχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Ο ρόλος των θεωριών στην Επιστήμη και η διαφορά τους από τους νόμους

Οι θεωρίες είναι ανθρώπινα οικοδομήματα που στοχεύουν στην πρόβλεψη φαινομένων του φυσικού κόσμου, αλλά μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση νέα δεδομένα που προκύπτουν. Χαρακτηρίζονται, συνήθως, από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Αντίθετα, οι νόμοι είναι περιγραφικές δηλώσεις για διάφορες επιμέρους παραμέτρους των φαινομένων του φυσικού κόσμου και, συνήθως, αποτελούν μέρος των θεωριών (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Lederman et al., 2002).

2. Ο ρόλος του πειράματος και των εμπειρικών δεδομένων στην Επιστήμη

Παρόλο που το πείραμα δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας για την εξέλιξη της Επιστήμης, εντούτοις ο ρόλος του είναι ουσιαστικός για την πρόοδο της Επιστήμης και την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης. Οι Abd-El-Khalick & Lederman (2000) υποστηρίζουν ότι ο κύριος σκοπός του πειράματος είναι η στήριξη της εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας θεωρίας (υπόθεσης).

3. Ο αβέβαιος, σχετικός χαρακτήρας της Επιστήμης και η υποκειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης

Η εκάστοτε τρέχουσα επιστημονική γνώση είναι η πιο αξιόπιστη και έγκυρη για την εποχή της, αλλά μπορεί να διαφοροποιηθεί λόγω της εμφάνισης νέων δεδομένων αλλά και λόγω της επινόησης νέων υποθέσεων (Lederman, 2004).

4. Η επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου της κάθε εποχής στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης

Οι επιστήμονες εργάζονται και δρουν σ' ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και δημιουργούν. Για παράδειγμα, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει τις προτεραιότητες των επιστημόνων, όσον αφορά στα ερευνητικά πεδία που επιλέγουν, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουν, τις υποθέσεις που οικοδομούν, τις ερμη-

νείες των αποτελεσμάτων της διερεύνησής τους κτλ. (Bell, 2004; Bell et al., 2000).

Σημασία της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης

Σημαντικός αριθμός ερευνητών και επιστημόνων της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών υποστηρίζει ότι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης είναι απαραίτητη στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία των Φ.Ε. για τους ακόλουθους λόγους:

- Η καλύτερη κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών/τριών, όσον αφορά έννοιες και φαινόμενα των Φ.Ε. (Lederman, 2004).
- Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με πτυχές που αφορούν στη Φύση της Επιστήμης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς την Επιστήμη καθώς ενισχύει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών/τριών για εμπλοκή σε διερευνητικές διαδικασίες (Lederman, 2004).
- Η εμπλοκή των μαθητών/τριών με δραστηριότητες που αφορούν στη Φύση της Επιστήμης (σχεδιασμός πειράματος, έλεγχος μεταβλητών, ανάπτυξη επιστημονικών μοντέλων κτλ.), μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην καλλιέργεια συλλογιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Gott & Dugan, 1996; 2003).
- Η κατανόηση του ρόλου, των δυνατοτήτων και των περιορισμών της Επιστήμης μπορούν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη και ορθότερη αξιοποίησή της από τους μαθητές/τριες, ως μελλοντικούς πολίτες, για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, καθώς και για τη λήψη απόφασης για κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Kolsto, 2001a; 2001b). Επίσης, μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των κινδύνων που εμπεριέχονται σε διάφορα επιστημονικά επιτεύγματα, καθώς και στην ουσιαστικότερη αξιολόγηση ηθικών διλημμάτων που ανακύπτουν μέσα από τα διάφορα επιστημονικά επιτεύγματα και τις διάφορες επιλογές που προσφέρει η Επιστήμη.

Σύμφωνα, όμως, με την υπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία, προκύπτει ότι σήμερα η κατανόηση των μαθητών/τριών για τη Φύση της Επιστήμης είναι περιορισμένη, και ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρί-

σματα της Επιστήμης (Lederman, 1992; Lederman et al., 2002). Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ θεωρίας ή υπόθεσης και δεδομένων, τον ρόλο του πειράματος στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, τη σχέση πειράματος και υπόθεσης, τη σχέση παρατήρησης και ερμηνείας της παρατήρησης (Sandoval & Morrison, 2000; 2003; Smith et al., 2000; Zimmerman, 2005), καθώς και το πώς αναπτύσσεται και εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση. Γενικά, έχει διαπιστωθεί, μέσα από επιστημονικές μελέτες, ότι οι μαθητές/τριες Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επιστημονική γνώση είναι απλή και σίγουρη, και ότι οι επιστημονικές θεωρίες είναι αποδεδειγμένες υποθέσεις, οι οποίες έχουν ελεγχθεί πολλές φορές και γι' αυτό αντιστέκονται στην οποιαδήποτε αλλαγή (Sandoval & Morrison, 2000). Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορετικές απόψεις στην Επιστήμη μπορεί να προκύπτουν μέσα από διαφορετικές προοπτικές ή από διαφορετικά πλαίσια εργασίας, και γι' αυτόν τον λόγο ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορές (Smith et al., 2000). Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν μια πολύ στατική εικόνα για την Επιστήμη και τη θεωρούν ως μια σταθερή, αναλλοίωτη συγκέντρωση γεγονότων για τον κόσμο (Lederman, 1992; Linn & Songer, 1993).

Τρόποι προώθησης της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης

Σύμφωνα με την υπάρχουσα επιστημονική έρευνα, η κατανόηση και εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης είναι μια περίπλοκη διαδικασία και δεν αναπτύσσεται με απλή εμπλοκή σε πειραματικές διαδικασίες (Carey et al, 1989; Carey & Smith, 1993). Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να βελτιώσουν με επιτυχία την εξοικείωση των παιδιών με τη Φύση της Επιστήμης είναι αυτές που απευθύνονται ρητά και με σαφήνεια προς αυτή, και στις οποίες οι μαθητές/τριες έχουν ευκαιρίες να αναστοχάζονται σχετικά με τα όσα πραγματεύονται στο μάθημα της Επιστήμης (Carey et al, 1989; Khishfe & Abb El Khalick, 2001; Lederman, 1992).

Συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις που προτείνονται στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία ως κατάλληλες για την προώθηση της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης είναι οι ακόλουθες:

- Ρητή αναφορά σε θέματα που αφορούν στο τι είναι Επιστήμη, στον ρόλο, στις δυνατότητες και

στους περιορισμούς της Επιστήμης (Carey et al, 1989; Khishfe & Abb El Khalick, 2001; Lederman, 1992).

- Διδακτικές παρεμβάσεις βασισμένες σε διερευνητικές διαδικασίες (Smith et al., 2000).
- Διδακτικές παρεμβάσεις βασισμένες στη διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής (Posner et al., 1982).
- Αξιοποίηση της Ιστορίας της Επιστήμης (Matthews, 1994).
- Αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων ως συγκεκριμένου διερευνήσιμου (Kolsto, 2001a; 2001b; Zeidler et al., 2009).

Παραδείγματα προώθησης της Φύσης της Επιστήμης μέσα από το βιβλίο δραστηριοτήτων Βιολογίας Α' Γυμνασίου, σύμφωνα με τα Ν.Α.Π.

Στο πλαίσιο ανάπτυξης διδακτικού υλικού για το μάθημα της Βιολογίας για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, με βάση τα Ν.Α.Π., γίνεται συντονισμένη προσπάθεια προώθησης όλων των συνιστωσών της μάθησης των Φ.Ε.: εννοιολογική κατανόηση, επιστημολογική επάρκεια (Φύση της Επιστήμης), δεξιότητες συλλογισμού, επιστημονικές και πρακτικές δεξιότητες, στάσεις και εμπειρίες. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι η μάθηση στις Φ.Ε. προκύπτει μέσα από την ενιαία ανάπτυξη όλων των επιμέρους συνιστωσών της (Papadouris & Constantinou, 2007).

Στη συνέχεια, δίνονται παραδείγματα προώθησης της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης, μέσα από τις διάφορες ενότητες του βιβλίου δραστηριοτήτων της Βιολογίας Α' Γυμνασίου (Μπάιτελμαν κ.ά., 2012) που αναπτύχθηκε σύμφωνα με τα Ν.Α.Π.:

1. Ρητή αναφορά στη Φύση της Επιστήμης

Στην πρώτη ενότητα του βιβλίου «Ζώντας στην εποχή της Βιολογίας», οι μαθητές/τριες - με βάση σειρά δραστηριοτήτων - πραγματεύονται θέματα που αφορούν στην επιστημονική μεθοδολογία, στη σχέση ερευνητικού ερωτήματος, υπόθεσης και πειράματος, στη σημασία της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του πειράματος, στη σχέση δεδομένων και συμπερασμάτων κτλ. Επιπλέον, σχολιάζονται οι αρχές και οι αξίες με βάση τις οποίες οι επιστήμονες θα πρέπει να διεξαγάγουν την επιστημονική τους εργασία, αλλά και το πώς θα πρέπει να αξιοποιούνται τα επιτεύγ-

ματα της Επιστήμης από την κοινωνία και τις διάφορες κυβερνήσεις. Επίσης, δίνονται ερωτήματα για προβληματισμό όσον αφορά ηθικά διλήμματα που μπορεί να προκύψουν μέσα από επιστημονικά επιτεύγματα.

Στη δεύτερη ενότητα του βιβλίου «Η οργάνωση των οργανισμών», οι μαθητές/τριες -μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων- καλούνται να ταξινομήσουν ζωντανούς οργανισμούς της Κύπρου με βάση επιστημονικά κριτήρια ταξινόμησης. Μέσα από όλη τη διερευνητική διαδικασία που ακολουθείται, προκύπτει ότι Επιστήμη δεν είναι απλώς η συσσώρευση γνώσεων αλλά και ο τρόπος μέσα από τον οποίο αναπτύσσεται και εγκυροποιείται η νέα γνώση.

Στην τρίτη ενότητα του βιβλίου «Ανακαλύπτοντας την οργάνωση των ζωντανών οργανισμών» γίνεται ρητή αναφορά στην έννοια της θεωρίας και των επιστημονικών μοντέλων και συζητείται ο ρόλος τους στην Επιστήμη. Δίνεται έμφαση στο να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες ότι οι θεωρίες στην Επιστήμη είναι ανθρώπινο κατασκεύασμα -αποτέλεσμα μιας σειράς παρατηρήσεων, υποθέσεων, πειραμάτων, αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων- οι οποίες έχουν στόχο να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν διάφορα φαινόμενα του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, και να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα του ανθρώπου. Οι θεωρίες μπορούν να διαφοροποιηθούν στην περίπτωση που οι επιστήμονες έχουν στη διάθεσή τους νέα στοιχεία και νέα δεδομένα, τα οποία οδηγούν σε νέες υποθέσεις και νέα συμπεράσματα. Επίσης, όσον αφορά στα μοντέλα, γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι η επινόηση, η παραγωγή και η χρησιμοποίηση μοντέλων στην Επιστήμη είναι σύμφυτη με την ίδια τη λειτουργία της Επιστήμης και του επιστημονικού τρόπου σκέψης και προσέγγισης. Στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων της τρίτης ενότητας του βιβλίου, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν και να επεξεργαστούν ή και να δημιουργήσουν επιστημονικά μοντέλα, για να κατανοήσουν έννοιες και φαινόμενα που αφορούν στη ζωή (π.χ. το κύτταρο).

2. Παρεμβάσεις βασισμένες σε διερευνητικές διαδικασίες

Στο πλαίσιο των διαφόρων διερευνητικών δραστηριοτήτων της τέταρτης ενότητας του βιβλίου «Ερευνώντας τη φωτοσύνθεση», δίνεται έμφαση στις ακόλουθες παραμέτρους που αφορούν στη Φύση της Επιστήμης:

- Σχέση θεωρίας /υπόθεσης και πειράματος
- Ρόλος του πειράματος

- Ρόλος της δημιουργικότητας του επιστήμονα στην επινόηση θεωριών/υποθέσεων, στον σχεδιασμό πειραμάτων και έλεγχο μεταβλητών, στην ερμηνεία αποτελεσμάτων της πειραματικής διαδικασίας
- Διάκριση μεταξύ παρατήρησης και ερμηνείας της παρατήρησης
- Αβέβαιος χαρακτήρας της επιστημονικής γνώσης και των επιστημονικών θεωριών.

Συγκεκριμένα, για τη μελέτη των παραγόντων που είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία της φωτοσύνθεσης στους φυτικούς οργανισμούς, ζητείται από τους μαθητές/τριες να γράψουν υποθέσεις για το ποιοι παράγοντες είναι απαραίτητοι για να γίνει η διαδικασία της φωτοσύνθεσης στα φυτά, να σχεδιάσουν πειράματα με βάση τα οποία μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους, να καταγράψουν τις μεταβλητές του πειράματός τους (παράγοντες που κρατούν σταθερούς, παράγοντες που μεταβάλλουν, παράγοντες που μετρούν), να περιγράψουν τα όργανα και υλικά που θα χρειαστούν, καθώς και την πορεία διεξαγωγής του πειράματος.

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διερευνητική διαδικασία που τους επιτρέπει να αναστοχαστούν, να συζητήσουν και να κατανοήσουν τη σχέση θεωρίας/υπόθεσης και πειράματος. Επίσης, μπορούν να αντιληφθούν -μέσα από μια τέτοια διερευνητική δραστηριότητα- τη δυνατότητα διατύπωσης πολλαπλών υποθέσεων για ένα ερευνητικό ερώτημα, καθώς και τον σχεδιασμό διαφορετικών πειραματικών δραστηριοτήτων για έλεγχο μιας υπόθεσης. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αναστοχαστούν γύρω από την υποκειμενικότητα στην Επιστήμη και τον ρόλο της φαντασίας και της δημιουργικότητας των επιστημόνων στην προσπάθεια ανάπτυξης και εγκυροποίησης της επιστημονικής γνώσης.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες καλούνται να διεξαγάγουν πειράματα, να κάνουν παρατηρήσεις, να τις ερμηνεύσουν και να εξαγάγουν συμπεράσματα. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές/τριες να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ παρατήρησης και ερμηνείας της παρατήρησης και να κατανοήσουν την κάποιου βαθμού υποκειμενικότητα που εμπεριέχεται σε μια τέτοια διαδικασία. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες -μέσα από την όλη διερευνητική διαδικασία- έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι η επιστημονική γνώση είναι ανθρώπινο δημιούργημα με λογική συνέπεια και μπορεί να διαφοροποιηθεί, με βάση πιθανά νέα δεδομένα που ενδεχομένως θα προκύψουν με την πάροδο του χρόνου.

Επίσης, στην πέμπτη ενότητα του βιβλίου «Μελετώντας τις τροφικές σχέσεις μεταξύ των ζωντανών οργανισμών», οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διερευνητική διαδικασία, για να μπορέσουν να επιλύσουν ένα πρόβλημα που αφορά στο δάσος της Πάφου, στην επαρχία Πάφου, στην Κύπρο. Συγκεκριμένα καλούνται να συλλέξουν δεδομένα, να τα αξιολογήσουν, να τα επεξεργαστούν και να εξηγήσουν τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η απομάκρυνση του αγρινού από το οικοσύστημα του δάσους Πάφου. Η όλη διαδικασία συνεισφέρει στην γενικότερη κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης της γνώσης στην Επιστήμη.

3. Αξιοποίηση της Ιστορίας της Επιστήμης και της εννοιολογικής αλλαγής

Σε διάφορες ενότητες του βιβλίου, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε επιστημολογικές συζητήσεις για τη φύση της Επιστήμης, μέσα από τη μελέτη και επεξεργασία ιστορικών πειραμάτων. Για παράδειγμα, στην ενότητα που αφορά στη φωτοσύνθεση, οι μαθητές/τριες μελετούν πειράματα του Βαν Χέλμοντ (Jan Baptist van Helmont) (1579-1644 μ.χ.) και του Τζόζεφ Πρίστλεϊ (Joseph Priestley) (1733-1804 μ.Χ.) σχετικά με τη διατροφή των φυτών και τη φωτοσύνθεση. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν γύρω από τα ιστορικά πειράματα των δύο επιστημόνων, τις παρατηρήσεις και ερμηνείες των παρατηρήσεών τους, καθώς επίσης να προβληματισθούν για τη σημασία των πειραμάτων τους για την ανάπτυξη της μετέπειτα επιστημονικής γνώσης γύρω από τη διατροφή των φυτών και τη φωτοσύνθεση.

Η επεξεργασία ιστορικών πειραμάτων βοηθά στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης για δύο λόγους: α) Οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα την αβέβαιη και, πολλές φορές, προσωρινή πτυχή της επιστημονικής γνώσης, τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης από τον άνθρωπο και την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου κάθε εποχής στην πρόοδο της Επιστήμης. β) Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να παραλληλίσουν τις ιδέες των επιστημόνων παλαιότερων εποχών με τις δικές τους εναλλακτικές ιδέες και να οδηγηθούν στον εντοπισμό των παρανοήσεών τους, και στη συνέχεια, στην εννοιολογική αλλαγή. Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σκέψη των παιδιών παρουσιάζει εντυπωσιακές ομοιότητες με την προεπιστημονική θεωρητική σκέψη, η οποία -σε πολλές περιπτώσεις- κυριάρχησε επί αιώνες και είχε αποτελέσει ένα είδος αλήθειας για τον ευρωπαϊκό στοχασμό (Μπάιτελμαν, 2007).

4. Αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων ως συγκειμένου διερεύνησης

Στην έκτη ενότητα του βιβλίου «Αναπαραγωγή στον άνθρωπο - Δημιουργώντας απογόνους», οι μαθητές/τριες καλούνται -μέσα από μια διερευνητική διαδικασία- να λάβουν απόφαση κατά πόσο ένα νεαρό ζευγάρι με προβλήματα τεκνοποίησης θα πρέπει να προχωρήσει σε εξωσωματική γονιμοποίηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές -έχοντας στη διάθεσή τους πολλαπλές πληροφορίες, προερχόμενες από διαφορετικές πηγές, από διαφορετικούς επιστημονικούς ισχυρισμούς και προσεγγίσεις- καλούνται να διαμορφώσουν δική τους άποψη και να πάρουν μια τεκμηριωμένη απόφαση για το ερώτημα: «Να προχωρήσουν η Άρτεμις και ο Κώστας σε εξωσωματική γονιμοποίηση;». Μέσα από την όλη διερευνητική διαδικασία -με τη διαχείριση πολλαπλών πληροφοριών, την εκτίμηση και αξιολόγηση των πληροφοριών, τη σύνδεση της Επιστήμης με το ηθικό δίλημμα της εξωσωματικής γονιμοποίησης που αντιμετωπίζει το νεαρό ζευγάρι του κοινωνικο-επιστημονικού ζητήματος που τίθεται- οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία και την αξία των Φ.Ε. στην κοινωνία, την προσφορά τους στον άνθρωπο και τον ανθρώπινο πολιτισμό, καθώς και την ανάγκη κριτικής τοποθέτησής τους με επιχειρήματα, όσον αφορά σε κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα που τους απασχολούν.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε ανάλυση του όρου *Φύση της Επιστήμης* (Nature of Science), εξηγήθηκε η σημασία της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης και προτάθηκαν τρόποι προώθησής της στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας των Φ.Ε.. Επιπλέον, δόθηκαν παραδείγματα προώθησης της κατανόησης και εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη Φύση της Επιστήμης, μέσα από το νέο βιβλίο δραστηριοτήτων της Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου, (Μπάιτελμαν κ.ά., 2012), σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Βιβλιογραφία

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

- the Nature of Science* (pp. 427-446). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bell, R. L., Lederman, N. G. & Abd-El-Khalick, F. (2000) Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (5), 563-581.
- Carey, S. & Smith, C. (1993) On understanding the nature of scientific knowledge. *Educational Psychologist*, 28 (2), 235-251.
- Carey, S., Evans, R., Honda, M., Unger, C. & Jay, E. (1989) An experiment is when you try it and see if it works: A study of grade 7 students' understandings of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11 (5), 514-529.
- Gott, R. & Duggan, S. (1996) Practical work: its role in the understanding of evidence in science. *International Journal of Science Education*, 18 (8), 791-806.
- Gott, R. & Duggan, S. (2003) *Understanding and Using Scientific Evidence*. London: Sage Publications.
- Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002) Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, (7), 551-578.
- Kolsto, S. D. (2001a) Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85 (2), 291-310.
- Kolsto, 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.
- Lederman, N.G. (1992) Students' and teachers' conceptions at the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331-360.
- 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 the Nature of Science* (pp.301-317). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. & Schwartz, R. S. (2002) Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (4), 497-521.
- Linn, M. C. & Songer, N. B. (1993) How do students make sense of science? *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 47-73.
- Matthews, M.R. (1994) *Science Teaching: The role of history and philosophy of science*. London: Routledge.
- McComas, F.W. (2000) *The Nature of Science in Science Education: Rationales and strategies*. Dordrecht Kluwer Academic Publishers.
- Μπάιτελμαν, Α. (2007) *Συνδυασμένη Προώθηση της Ανάπτυξης Επιστημολογικής Επάρκειας και Εννοιολογικής Κατανόησης για Θέματα ΟικολογίαςμέσααπόένασυνεργατικόΔιαδικτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες», στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπάιτελμαν, Α, Χατζηχαμπής, Α. & Μαπούρας, π.Δ. (2012) *Βιολογία Α' Γυμνασίου-Βιβλίο Δραστηριοτήτων*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Papadouris N. & Constantinou, C. (2007) *Cyprus: Journal of Curriculum Studies*. Nicosia: Department of Educational Sciences, University of Cyprus.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982) Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Sandoval, W. (2003) The inquiry paradox: Why doing science doesn't necessary change ideas about science. In C. P. Constantinou and Z. Zacharia (Eds). *New Technologies and their Applications in Education. The Proceedings of the Computer Based Learning in Science*, (pp. 825-834). Nicosia: Department of Educational Sciences, University of Cyprus.
- Sandoval, W. & Morrison, K. (2000) "You can't believe a theory if it's wrong": High school students' ideas about theory and theory change. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 24 – 28 April 2000, New Orleans, United States of America.

- Sandoval, A. W. & Morrison, K. (2003) High school students' ideas about theories and theory change after a biological inquiry unit. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (4), 369-392.
- Smith, C.L., Maclin, D., Houghton C. & Hennessey (2000) Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on Epistemological Development. *Cognition and Instruction*, 18 (3), 349-422.
- 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.
- Zimmerman, C. (2005). *The Development of Scientific Reasoning Skills: What Psychologists Contribute to an Understanding of Elementary Science Learning*. Available online at www7.nationalacademies.org/bose/Corinne_Zimmerman_Final_Paper.pdf (accessed 5 December 2006).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.



Η αποτελεσματικότητα μιας ενότητας στηριγμένης στη διερώτηση στη Βιολογία, σχετικά με την ανθρώπινη αναπαραγωγή, στα πλαίσια των ΝΑΠ: Ερευνώντας την εννοιολογική κατανόηση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών Α' Γυμνασίου



Ανδρέας Χατζηχαμπής¹, Ph.D., Πάννης Γεωργίου², M.Ed.,
Δήμητρα Παρασκευά-Χατζηχαμπή¹, Ph.D., Ελένη Α. Κύζα³, Ph.D.,
π. Δημήτριος Μαππούρας⁴, Ph.D.

Παρά τη σημασία της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο το ανθρώπινο αναπαραγωγικό σύστημα λειτουργεί, οι έφηβοι σε όλο τον κόσμο εμφανίζουν ασθενή εννοιολογική κατανόηση, γεγονός που επιφέρει σοβαρούς κινδύνους, όπως ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα μιας ενότητας στη Βιολογία σχετικά με την ανθρώπινη αναπαραγωγή, βασισμένης στη διερώτηση (inquiry) και η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην εννοιολογική κατανόηση και στα κίνητρα των μαθητών/τριών. Εντοπίστηκαν επίσης διαφορές με βάση το φύλο, που είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: ανθρώπινη αναπαραγωγή, εννοιολογική κατανόηση, κίνητρα, βιολογία, κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Εισαγωγή

Τα περισσότερα παιδιά, στην ηλικία των έντεκα, έχουν ήδη αποκτήσει κάποιες ιδέες σχετικά με ορισμένες πτυχές της ανθρώπινης αναπαραγωγής, όπως είναι οι μηχανισμοί της σεξουαλικής επαφής και ο ρόλος των δύο γονέων, ώστε να έρθουν σ' επαφή σπερματοζώαρια και ωάρια για να δημιουργηθεί ο νέος οργανισμός (Driver et al., 1994). Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει χαμηλά επίπεδα γνώσης μεταξύ των εφήβων σχετικά με την αναπαραγωγική φυσιολογία και άλλα συναφή ζητήματα, καθώς και μια σειρά από παρανοήσεις (Donati et al.,

2000; Sydsjö et al., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, το γεγονός ότι οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα όπως ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες, αμβλώσεις και σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα δεν προκαλεί καμιά έκπληξη (Blum & Nelson-Mmari, 2004). Τα προβλήματα αυτά κάνουν πασιφανή τη σημασία της εκπαίδευσης σχετικά με την ανθρώπινη αναπαραγωγή. Ως εκ τούτου, καλά σχεδιασμένες παρεμβάσεις στο μάθημα της Βιολογίας είναι κεντρικής σημασίας στον ζωτικό χώρο της εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών.

1. Ο Ανδρέας Χατζηχαμπής και η Δήμητρα Παρασκευά – Χατζηχαμπή είναι Λειτουργοί των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Βιολογίας

2. Ο Πάννης Γεωργίου είναι Ερευνητικός Συνεργάτης στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

3. Η Ελένη Α. Κύζα είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

4. Ο π. Δημήτριος Μαππούρας είναι Επιθεωρητής Μέσης Εκπαίδευσης Φυσιογνωστικών/Βιολογίας/Γεωγραφίας

Θεωρητικό πλαίσιο

Παρ' ότι η ανθρώπινη αναπαραγωγή αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικο-επιστημονικό θέμα, οι έρευνες σε σχέση με την ανάπτυξη και αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων που στηρίζονται στη διδακτική προσέγγιση της διερώτησης και αφορούν στην ανθρώπινη αναπαραγωγή είναι ελάχιστες. Επιπλέον, όπως έχει υποστηριχθεί, υπάρχουν κάποια θέματα μάθησης που κοινωνικά ή πολιτισμικά θεωρούνται ως «ανδρικά» ή «γυναικεία» και ότι αυτά τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Hyde & Durik, 2005). Σύμφωνα με τους Uitto et al. (2006), το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για το ενδιαφέρον και τη στάση των μαθητών απέναντι στην επιστήμη, με τα περισσότερα αγόρια να ενδιαφέρονται για τη Φυσική ενώ τα κορίτσια για τη Βιολογία. Σε ορισμένες έρευνες διαπιστώθηκαν διαφορές ακόμα και μεταξύ των ενοτήτων του ίδιου μαθήματος, αφού διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανθρώπινη Βιολογία, ενώ τα αγόρια ενδιαφέρονται περισσότερο για τις βασικές διαδικασίες της Βιολογίας, όπως οικολογικά και κυτταρικά φαινόμενα (Uitto et al., 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα μίας ενότητας Βιολογίας, η οποία εστιάζει στην ανθρώπινη αναπαραγωγή και βασίζεται στην προσέγγιση της διερώτησης (inquiry). Η διερώτηση αποτελεί το μοντέλο εργασίας που ακολουθούν οι επιστήμονες για να ανακαλύψουν νέα γνώση για τον φυσικό κόσμο. Παρομοίως, η μάθηση με διερώτηση έχει ως στόχο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών με τις διαδικασίες ανακάλυψης του φυσικού κόσμου γύρω τους και στηρίζεται στις αρχές της οικοδόμησης της γνώσης. Σύμφωνα με το National Research Council των Η.Π.Α. (NRC, 2006) η μάθηση με διερώτηση συμπεριλαμβάνει πολλές διαφορετικές δραστηριότητες όπως, για παράδειγμα, τη δημιουργία υποθέσεων, την παρατήρηση, τον πειραματισμό, τη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων. Ταυτόχρονα, η μάθηση με διερώτηση δίνει μεγάλη έμφαση στον επιστημονικό συλλογισμό και την τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία.

Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι η επίδραση της συγκεκριμένης ενότητας στην εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για την ανθρώπινη αναπαραγωγή;
- Σε ποιο βαθμό το φύλο και η αρχική εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για την ανθρώπινη

αναπαραγωγή επηρέασαν την εννοιολογική κατανόηση που διαμόρφωσαν;

- Ποια είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα κίνητρα των μαθητών;
- Σε ποιο βαθμό το φύλο και τα αρχικά κίνητρα των μαθητών επηρέασαν τα κίνητρα που διαμόρφωσαν;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γνώσης και των κινήτρων των μαθητών;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου της Κύπρου (N=6465). Το διαγνωστικό δοκίμιο για την εννοιολογική κατανόηση συμπληρώθηκε από όλους τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, 3205 αγόρια (50%) και 3260 κορίτσια (50%). Το δεύτερο διαγνωστικό δοκίμιο δόθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από το σύνολο των μαθητών της Α' Γυμνασίου, το οποίο περιλάμβανε 946 μαθητές, 433 αγόρια (46%) και 513 κορίτσια (54%). Η επιλογή των σχολείων έγινε σύμφωνα με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας.

Ερευνητικά εργαλεία

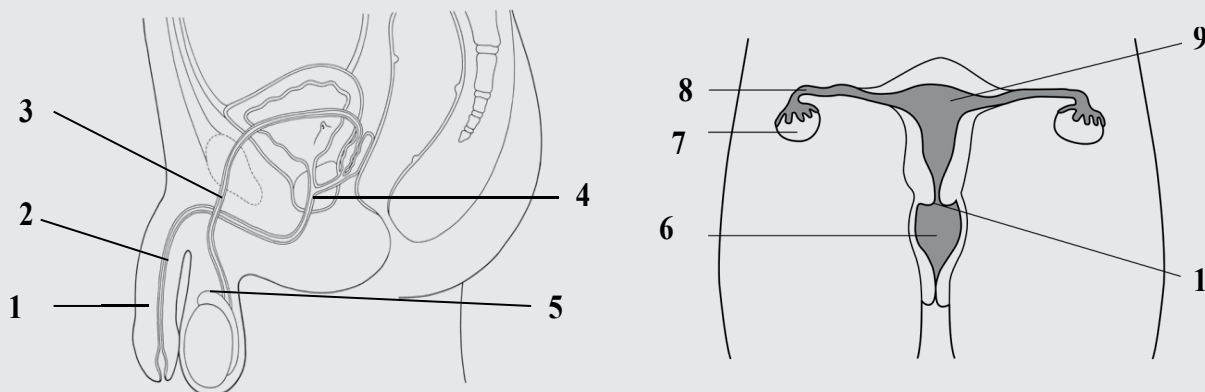
Δόθηκαν δύο διαγνωστικά δοκίμια, τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πρώτο διαγνωστικό δοκίμιο αναπτύχθηκε από την ομάδα συγγραφής της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και αποτελείτο από δέκα ερωτήματα, έξι ανοικτού τύπου και τέσσερα κλειστού τύπου. Είχε στόχο να διερευνήσει την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για το ανθρώπινο αναπαραγωγικό σύστημα και η μέγιστη συνολική βαθμολογία του ήταν το 20. Στην Εικόνα 1 φαίνονται παραδείγματα από το διαγνωστικό δοκίμιο για την εννοιολογική κατανόηση.

Το δεύτερο διαγνωστικό δοκίμιο αξιολόγησε τα κίνητρα των μαθητών, μέσω του ερωτηματολογίου MoLE (Motivational Learning Environment) που προτάθηκε από τον Bolte (2012). Το διαγνωστικό δοκίμιο για τα κίνητρα των μαθητών είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, στο Εκπαιδευτικό Υλικό της Βιολογίας.

Παρέμβαση

Αναπτύχθηκε μια διδακτική παρέμβαση, στην οποία

7. Σας δίνονται πιο κάτω σχεδιαγράμματα του αντρικού και του γυναικείου αναπαραγωγικού συστήματος. (8 x 0,5 = 4 μ)



Αφού τα παρατηρήσετε προσεκτικά να σημειώσετε τον αριθμό που αντιστοιχεί στα ακόλουθα όργανα:

Γρ/α	Όργανο	Αριθμός	Γρ/α	Όργανο	Αριθμός
A.	Κόλπος		E.	Ωαγωγός	
B.	Μήτρα		Στ.	Προστάτης	
Γ.	Επιδιδυμίδα		Z.	Ωοθήκη	
Δ.	Ουρήθρα		H.	Σπερματικός πόρος	

8. Η Βερόνικα είναι 30 χρονών και είναι παντρεμένη με τον Ορέστη εδώ και 2 χρόνια. Η Βερόνικα έχει κανονικό καταμήνιο κύκλο 28 ημερών. Αποφάσισαν να κάνουν ένα παιδάκι και σκέφτονται ότι πρέπει να βρουν ποιες είναι οι γόνιμες μέρες του κύκλου της Βερόνικας, για να μπορέσει να γίνει η γονιμοποίηση. Να απαντήσετε στα επόμενα ερωτήματα.

- α. Να υπολογίσετε ποιες μέρες του καταμήνιου κύκλου, η Βερόνικα, αν έχει σεξουαλική επαφή μπορεί να μείνει έγκυος, δεδομένου ότι είχε «περίοδο» (πρώτη μέρα του κύκλου της) στις 2 Απριλίου. 1 x 1 = 1 μ)

Απρίλιος 2012						
Δε	Τρ	Τε	Πε	Πα	Σά	Κυ
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Εικόνα 1: Δείγμα από το Διαγνωστικό δοκίμιο για την εννοιολογική κατανόηση

οι μαθητές διερεύννησαν ένα πρόβλημα που σχετιζόταν με την ανθρώπινη αναπαραγωγή. Σύμφωνα με το παιδαγωγικό σενάριο, οι μαθητές συμμετείχαν σε μια κοινωνικο-επιστημονική διερώτηση, προκειμένου να λάβουν μια τεκμηριωμένη απόφαση και να συμβουλευθούν ένα νεαρό ζευγάρι που αναζητεί ιατρική συμβουλή για να τεκνοποιήσει, κατά πόσο να

προχωρήσει με εξωσωματική γονιμοποίηση ή όχι.

Η ενότητα περιλαμβάνει τις ακόλουθες 6 υποενότητες:

1. Παρουσίαση του σεναρίου και της αποστολής των μαθητών

2. Ανδρικό αναπαραγωγικό σύστημα και αρσενικό γεννητικό κύτταρο
3. Γυναικείο αναπαραγωγικό σύστημα και γυναικείο γεννητικό κύτταρο
4. Γονιμοποίηση - στάδια ανάπτυξης του εμβρύου
5. Εξωσωματική Γονιμοποίηση - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα
6. Ολοκλήρωση της αποστολής και λήψη απόφασης

Σε αντίθεση με ένα παραδοσιακό μάθημα, όπου οι μαθητές λαμβάνουν έτοιμη τη γνώση, χωρίς να έχουν κάποια αποστολή, και στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήματα εμπέδωσης, η εν λόγω ενότητα ακολουθεί την προβληματοκεντρική προσέγγιση όπου καλούνται να επιλύσουν ένα κοινωνικο-επιστημονικό πρόβλημα. Στο στάδιο της διερώτησης, οι μαθητές συλλέγουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, τόσο από έντυπες πηγές όσο και από οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, κινούμενα γραφικά, παρουσιάσεις τύπου PowerPoint, κ.λπ.), για να απαντήσουν σε δομημένα φύλλα εργασίας. Στόχος ήταν να επιλύσουν το πρόβλημα και να πάρουν μια τεκμηριωμένη απόφαση, συμβουλευόντας κατάλληλα το ζευγάρι. Με την εν λόγω ενότητα, επιχειρείται η προώθηση των εφαρμογών και των επιπτώσεων της βιολογικής γνώσης στην καθημερινή ζωή και την κοινωνία, ώστε να γίνει πιο ευχάριστη και ουσιαστική η μελέτη της. Επιπλέον, ενσωματώνει και τα βιοηθικά διλήμματα που συνοδεύουν τις βιολογικές εφαρμογές στην καθημερινή ζωή και συγκεκριμένα τα διλήμματα που προκύπτουν από την εξωσωματική γονιμοποίηση.

Συλλογή Δεδομένων

Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 6 ογδοντάλεπτα και εφαρμόστηκε με όλους τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου της Κύπρου, αφού αποτελούσε μια από τις ενότητες που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010) και της τρέχουσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Τα διαγνωστικά δοκίμια δόθηκαν στους μαθητές από τους καθηγητές που τους δίδασκαν το μάθημα της Βιολογίας. Συμπληρώθηκαν μέσα στην τάξη στην παρουσία των καθηγητών τους.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα διαγνωστικά δοκίμια αναλύθηκαν στατιστικά.

Συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση των διαφορών μεταξύ των αποτελεσμάτων για την εννοιολογική κατανόηση και τα κίνητρα των μαθητών πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο t-τεστ για εξαρτημένους μέσους όρους (paired t-test) τόσο συνολικά όσο και ανά φύλο. Στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν το φύλο, η αρχική επίδοση των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους είχαν κάποια επίδραση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα διεξήχθη ανάλυση διπλής διακύμανσης (Two-Way ANOVA), στην οποία τα αποτελέσματα των διαγνωστικών δοκιμών μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ το φύλο και η αρχική επίδοση ως δύο κατηγοριακές ανεξάρτητες μεταβλητές. Αντίστοιχα, σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν το φύλο, τα αρχικά κίνητρα των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους είχαν κάποια επίδραση στα κίνητρά τους, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης με διερώτηση, διεξήχθη ανάλυση διπλής διακύμανσης, στην οποία τα αποτελέσματα για τα κίνητρα των μαθητών στη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ το φύλο και τα αρχικά τους κίνητρα ως δύο κατηγοριακές ανεξάρτητες μεταβλητές. Επιπλέον, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των κινήτρων των μαθητών για το μάθημα της Βιολογίας.

Αποτελέσματα

Εννοιολογική κατανόηση

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των διαγνωστικών δοκιμών, πριν και μετά την παρέμβαση, αναφορικά με την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών, κατέδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση μετά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, τόσο συνολικά όσο και ανά φύλο (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τα συνολικά ευρήματα, πριν από τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών ήταν =5.61 (SD=2.99) ενώ μετά από τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος επίδοσης ανήλθε στο =14.30, (SD=4.68), στατιστικό κριτήριο $t(6464)=-163.91$, $p<0.01$. Επιπλέον, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, παρ' ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια είχαν στατιστικά σημαντικά αύξηση στην εννοιολογική κατανόηση από το προ διαγνωστικό στο μεταδιαγνωστικό δοκίμιο, τα κορίτσια φαίνεται ότι εισήλθαν και εξήλθαν από την έρευνα με υψηλότερο μέσο όρο από ότι τα αγόρια.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, έλεγχος t-test για σύγκριση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση συνολικά και ανά φύλο

	N	Πριν		Μετά		t-test
		M	SD	M	SD	
Αγόρια	3205	5.10	2.97	13.68	4.85	-109.92**
Κορίτσια	3260	6.12	2.93	14.93	4.91	-122.47**
Σύνολο	6465	5.61	2.99	14.30	4.68	-163.91**

** $p < .01$

Στο πλαίσιο αυτό, η εννοιολογική κατανόηση των μαθητών, όπως μετρήθηκε μέσα από την επίδοση των μαθητών στο μεταδιαγνωστικό δοκίμιο, υποβλήθηκε σε στατιστικό έλεγχο διπλής διακύμανσης με ανεξάρτητες, κατηγοριακές μεταβλητές, το φύλο (αγόρι, κορίτσι) και την αρχική επίδοση (πολύ χαμηλή, χαμηλή, μέτρια, ψηλή, πολύ ψηλή).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, η αρχική επίδοση των μαθητών είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην τελική επίδοση των μαθητών ($F(4, 6455) = 314.41, p < 0.01$) αφού ο μέσος όρος στην εννοιολογική κατανόηση των μαθητών μετά από τα μαθήματα διερώτησης ήταν σημαντικά ψηλότερος για τους μαθητές που είχαν αρχικά πολύ ψηλή επίδοση σε σχέση με τους μαθητές με ψηλή, μέτρια, χαμηλή και πολύ χαμηλή αρχική επίδοση. Ωστόσο, το φύλο δεν φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην τελική επίδοση των μαθητών ($F(1, 6455) = 1.92, p > 0.05$) αλλά ούτε και η αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών, φύλο και αρχική επίδοση ($F(4, 6455) = 0.34, p > 0.05$).

Κίνητρα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τα κίνητρα των μαθητών, όπως μετρήθηκε από το ερωτηματολόγιο MoLE, κατέδειξε μια σημαντική αύξηση των κινήτρων των μαθητών στην υπό εξέταση ενότητα, σε σύγκριση με τα κίνητρα των μαθητών με την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας (Πίνακας 2). Σύμφωνα με τα συνολικά ευρήματα, πριν από τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος κινήτρων των μαθητών ήταν $=5.47$ ($SD=0.85$), ενώ μετά από τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος ανήλθε στο $=5.57$ ($SD=0.91$), στατιστικό κριτήριο $t(945) = -4.23, p < 0.01$. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 2, ενώ παρατηρήθηκε άνοδος στα κίνη-

τρα τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, μόνο στην περίπτωση των κοριτσιών οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ($t(512) = 4.32, p < 0.01$).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, έλεγχος t-test για σύγκριση των κινήτρων των μαθητών πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση συνολικά και ανά φύλο

	N	Πριν		Μετά		t-test
		M	SD	M	SD	
Αγόρια	433	5.38	0.91	5.46	1.02	-1.88
Κορίτσια	513	5.55	0.79	5.67	0.80	-4.32**
Σύνολο	946	5.47	0.85	5.57	0.91	-4.23**

** $p < .01$

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου διπλής διακύμανσης κατέδειξαν ότι τα αρχικά κίνητρα των μαθητών για τα μαθήματα της Βιολογίας είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών στη συγκεκριμένη ενότητα που στηρίζονταν στη διερώτηση ($F(2,940) = 198.62, p < 0.001$).

Επιπλέον, το φύλο των μαθητών είχε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών στην ενότητα διερώτησης ($F(1,940) = 198.62, p < 0.01$). Τέλος, η αλληλεπίδραση των δύο κατηγοριακών μεταβλητών (φύλο και αρχικά κίνητρα) είχε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών στα μαθήματα διερώτησης ($F(2, 940) = 198.62, p < 0.01$), υποδεικνύοντας ότι τα κορίτσια που είχαν αρχικά αυξημένη ενεργοποίηση είχαν ψηλότερα κίνητρα σε σχέση με τα αγόρια που είχαν επίσης αυξημένη αρχική ενεργοποίηση, ενώ με το ίδιο σκεπτικό ακολουθούν τα κορίτσια που είχαν μέτρια ενεργοποίηση σε σύγκριση με τα αγόρια.

Διερεύνηση της συσχέτισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των κινήτρων

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συσχέτιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των κινήτρων των μαθητών. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson έδειξε μια θετική συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων των μαθητών και των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση ($r = 0.33, p < 0.01$), η οποία ήταν στατιστικά σημαντική, υποδεικνύοντας πως όσο ψηλότερα ήταν τα κίνητρα των μαθητών τόσο ψηλότερη ήταν και η τελική τους επίδοση.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή κατέγραψε το χαμηλό επίπεδο των πρότερων γνώσεων των μαθητών της Α' Γυμνασίου

σχετικά με τα θέματα της ανθρώπινης αναπαραγωγής και υπογραμμίζει τη σημασία των μαθησιακών παρεμβάσεων για το θέμα αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα επισημαίνουν ότι ενότητες στηριγμένες στη διερώτηση, όπως η συγκεκριμένη, συντελούν σε αξιοσημείωτη και στατιστικά σημαντική βελτίωση τόσο στην εννοιολογική κατανόηση όσο και στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών. Παρά τα θετικά αυτά αποτελέσματα, θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί πως, καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα δεν συμπεριλήφθηκε ομάδα ελέγχου, δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα ώστε να τεκμηριωθεί πως η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να έχει πιο θετική επίδραση σε σύγκριση με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Λαμβάνοντας όμως υπόψη τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην τελική επίδοση των μαθητών και στα κίνητρά τους, αυτό που έχει διαφανεί είναι πως κατά το σχεδιασμό μαθησιακών ενότητων πρέπει να δίνεται η δέουσα σημασία στους δύο αυτούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Kochhar (1992), η ενεργοποίηση των μαθητών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους, καθώς χωρίς την ύπαρξη κινήτρων δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση και αντίστροφα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρόλο που τα κορίτσια ξεκίνησαν από ένα υψηλότερο επίπεδο εννοιολογικής κατανόησης και κατέληξαν σε ένα υψηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με τα αγόρια, το φύλο σε αντίθεση με την αρχική επίδοση, δεν φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην τελική επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα επισημαίνουν πως η αλληλεπίδραση του φύλου σε συνδυασμό με τα αρχικά κίνητρα των μαθητών είχαν σημαντική επίδραση στα μαθησιακά κίνητρα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, με τα κορίτσια που είχαν υψηλότερα αρχικά κίνητρα να ξεπερνούν όλους τους υπόλοιπους μαθητές κ.ο.κ. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί της Βιολογίας θα πρέπει να αναμένουν ότι τα αγόρια θα χρειαστούν πρόσθετη στήριξη για να φτάσουν στα ίδια επιτεύγματα μάθησης όπως τα κορίτσια, στο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, τα αγόρια χρειάζονται περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αυξήσουν τα κίνητρά τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κορίτσια είχαν πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Βιολογίας κι ως εκ τούτου υψηλότερα κίνητρα από τα αγόρια στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Makenzious et al. (2009), τα αγόρια χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη, ώστε να συμμετάσχουν πλήρως ως υπεύθυνοι εταίροι για τη βελτίωση και την προστασία τόσο της δικής τους σεξουαλικής υγείας όσο και των άλλων.

Σημείωση

Η έρευνα αυτή χρηματοδοτήθηκε μερικώς από το Πρόγραμμα «Επιστήμη στην Κοινωνία» του Έβδομου Προγράμματος Πλαισίου για την έρευνα (FP7) της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στο πλαίσιο της επιχορήγησης PROFILES (266.589). Οι γνώμες, τα πορίσματα και τα συμπεράσματα είναι αυτά των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις απόψεις του οργανισμού χρηματοδότησης. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους συναδέλφους μας που συμμετείχαν στον σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος όπως και τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Blum, R.W. and Nelson-Mmari, K. (2004) The health of young people in a global context, *Journal of Adolescent Health*, 35 (5), 402–418.
- Bolte, C. (2012) How to analyze and assess students motivation to learn chemistry. In *Student Active Learning in Science, Collection of Papers SALiS Final Conference*, 29- 30 August, 2012, Tbilisi, Georgia
- Donati, S., Medda, E., Spinelli, A. and Grandolfo, M. (2000) Sex education in secondary schools: an Italian experience, *Journal of Adolescent Health*, 26 (4), 303-308.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. and Wood-Robinson, V. (1994) *Making Sense of Secondary Science*. London: Routledge.
- Hyde, S.J. and Durik, M.A. (2005) Gender, competence, and motivation. In A.J. Elliot & G.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: Guilford Press.
- Kochhar, S. K. (1992) *Methods and Techniques of Teaching*. New Delhi: Sterling Publishers Pte. Ltd.
- Makenzius, M., Gadin, K.G., Tyden, T., Romild, U. and Larson, M. (2009) Male students' behavior, knowledge, attitudes, and needs in sexual and reproductive health matters. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 14(4), 268-276.
- NRC (2006) *National Science Education Standards*. Washington, D. C.: National Academy Press
- Sydsjö, G., Ekholm Selling, K., Nyström, K., Cecilia Oscarsson, C. and Kjellberg, S. (2006) Knowledge of reproduction in teenagers and young adults in Sweden. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 11(2), 117–125.



Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J. and Meisalo, V. (2006)
Students' interest in biology. *Journal of Biological
Education*, 40(3), 124-129.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010)

*Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής,
Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λευκωσία:
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία
Ανάπτυξης Προγραμμάτων.*

Αξιολόγηση επιμόρφωσης στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2011-2012



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

Η εισαγωγή Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ν.Α.Π.) στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα συνοδεύτηκε με μια σειρά μαζικών επιμορφωτικών συναντήσεων που εστίασαν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα προγράμματα αυτά. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας και ειδικότερα οι απόψεις τους για τον βαθμό επίτευξης των στόχων, σε αντιπαραβολή με την αίσθηση ετοιμότητας δράσης (self – efficacy). Παράλληλα, επισημάνθηκαν οι τομείς στους οποίους χρειάζεται περαιτέρω εμβάθυνση μέσω της επιμόρφωσης και η μορφή που θα πρέπει να έχει η διαδικασία αυτή. Με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων διαφάνηκε η επιτυχία της επιμορφωτικής δράσης σε ζητήματα ενημέρωσης αλλά και η ανάγκη μετακίνησης σε εστιασμένες αποκεντρωμένες μορφές. Οι επιμορφωτές ζήτησαν την επικοινωνία με τους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων για συντονισμό και για συζήτηση κοινών προβλημάτων ή οδηγιών. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόλυτα αρνητικοί για τις επιδράσεις της επιμόρφωσης εστίαζαν κυρίως στον θεωρητικό χαρακτήρα των σεμιναρίων και στην απουσία της πρακτικής διάστασης, ενώ οι εκπαιδευτές στη στάση των εκπαιδευτικών, στοιχεία που δίνουν ενδείξεις για την κατεύθυνση της προσπάθειας για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αλλαγή συνδέεται με τις αντιλήψεις και δράσεις των εκπαιδευτικών, αφού χωρίς την παρώθηση, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή τους στην αλλαγή, αυτή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία (Fullan, στο Ha et al, 2004; Ostermeie et al., 2010). Η εκ των άνω εισαγωγή ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος δεν διασφαλίζει την αλλαγή στη φιλοσοφία και την οπτική θεώρησης της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς (Barber and Mourshed, 2007; Clarke and Hollingsworth, 2002; Gorozidis and Papaioannou, 2011) και για αυτό υπάρχει η ανάγκη μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών από χρήστες Ανα-

λυτικού Προγράμματος σε ηγέτες Αναλυτικού Προγράμματος. Αναζητείται ουσιαστικά ένα μοντέλο εκπαιδευτικού με ενεργό “ακτιβιστική” ταυτότητα που εκφράζει μια κουλτούρα δημοκρατίας, έρευνας και συνεργασίας και η οποία συνδέεται όχι απλά με την αποδοχή αλλά με την προώθηση της αλλαγής (Day and Smethem, 2009; Ho, 2010).

Η προσφορά προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δεν συνεπάγεται την καθολική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να τοποθετηθούν αρνητικά (resisters), πραγματιστικά (conceptualizers) ή ενεργώς θετικά

1. Η Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου είναι Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

2. Η Χριστίνα Παπασολομώντος είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



(actualizers) απέναντι στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ως θετικά ενεργοί είναι αυτοί που συμφωνούν εξαρχής με την αλλαγή, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, και εφαρμόζουν την αλλαγή πλήρως. Η δεύτερη κατηγορία είναι εκείνοι που αποδέχονται μεν την αλλαγή αλλά νιώθουν ανασφαλείς και μη πλήρως ικανοί να την εφαρμόσουν ενώ η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε όσους είναι αρνητικοί και νιώθουν άβολα και ανασφαλείς. Ερευνητικά έχει διαφανεί ότι μόνο όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν σε μεγάλο βαθμό έτοιμοι και ικανοί (highly efficacious) είναι και θετικοί απέναντι στην υιοθέτηση αλλαγών (π.χ. υιοθέτηση παιδοκεντρικών μεθοδολογιών) (Gorozidis and Papaioannou, 2011). Αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η επαφή των εκπαιδευτικών με τις νέες προσεγγίσεις σε ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πλαίσιο σταδιακής εφαρμογής (Ostermeier et al., 2010), στο οποίο η επιμορφωτική δράση συνυπάρχει με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον στόχο και την ενεργό συμμετοχή και οργανωτική στήριξη των διευθυντικών στελεχών (Gorozidis and Papaioannou, 2011; Ha et al, 2004).

Η συγγραφή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ν.Α.Π.) αποτέλεσε κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και του εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιτυχία της σταδιακής εισαγωγής τους συνδέθηκε με τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση αυτών που εμπλέκονται στη διαδικασία εφαρμογής τους (Gorozidis and Papaioannou, 2011). Στο σχετικό ενημερωτικό έντυπο (Π.Ι., 2011) αναφέρεται ότι σκοπός της επιμόρφωσης είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων, με τις βασικές αρχές, τους στόχους και το περιεχόμενο των Ν.Α.Π. και η ενίσχυσή τους στη διαδικασία εφαρμογής τους. Ειδικά για τη χρονιά 2011-12, στόχος ήταν η στήριξη της εφαρμογής των Ν.Α.Π. εντός της σχολικής μονάδας με επιμόρφωση των συμμετεχόντων στα χαρακτηριστικά και στον τρόπο διαχείρισης των νέων Α.Π. και στα καινούργια στοιχεία που εισάγονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών των διάφορων μαθημάτων. Βασική επιδίωξη είναι το περιεχόμενο των επιμορφώσεων να είναι άμεσα συνδεδεμένο με την εργασία στη σχολική μονάδα.

Η παρούσα διερεύνηση επικεντρώνεται στη Γ' φάση επιμόρφωσης, στόχος της οποίας ήταν να αντιληφθούν οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί τα καινούργια στοιχεία των Ν.Α.Π. και των Προγραμμάτων Σπουδών των διαφόρων μαθημάτων (αρχές, περιεχόμενο, μέθοδοι) και να υιοθετήσουν τη νέα φιλοσοφία στη διδακτική πρακτική τους. Ειδικότερα, τα επιμορφω-

τικά σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν σε κεντρική βάση επεδίωξαν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των Ν.Α.Π., τον τρόπο διαχείρισής τους (φιλοσοφία, σκοπός, περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση) και τον τρόπο με τον οποίο η εφαρμογή τους επηρεάζει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ακόμη, στόχος ήταν η γνωριμία με τα καινούργια στοιχεία και η διασύνδεση του Προγράμματος Σπουδών κάθε γνωστικού αντικείμενου με τις γενικές αρχές των Ν.Α.Π., και την επιδίωξη για διαμόρφωση ενός επαρκούς και συνεκτικού σώματος γνώσεων, για ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που διακρίνουν τον δημοκρατικό πολίτη και για την καλλιέργεια κομβικών ιδιοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα (Υ.Π.Π., 2010). Ουσιαστικά επιδιώχθηκε η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών, η ενημέρωση και η εξοικείωση με το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές προτάσεις και προσεγγίσεις που σχεδιάστηκαν για τη διδασκαλία θεματικών ενοτήτων που ορίζουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Επιδίωξη ήταν, καταληκτικά, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διδακτικών προτάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας για τα Ν.Α.Π. Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό επίτευξης της συγκεκριμένης επιμορφωτικής διαδικασίας σε αντιπαραβολή με την αίσθηση ετοιμότητας δράσης (self – efficacy). Παράλληλα, επιδιώχθηκε να επισημανθούν οι τομείς στους οποίους χρειάζεται περαιτέρω εμβάθυνση μέσω της επιμορφωτικής διαδικασίας και η μορφή που θα πρέπει να έχει η διαδικασία αυτή.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1151 εκπαιδευτικοί από τη Μέση Εκπαίδευση, οι οποίοι παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα τη σχολική χρονιά 2011 – 2012, από τους οποίους 258 ήταν άντρες (23%) και 866 ήταν γυναίκες (77%) (27 άτομα δεν δήλωσαν φύλο).

Το 42% των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στο πρόγραμμα είχε από 4 – 10 έτη υπηρεσίας, το 35% 11 – 20 έτη υπηρεσίας, 10% από 0 – 3 και 14% πέραν των 21 ετών υπηρεσίας.

Διενεργήθηκαν, επίσης, 15 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές που δίδαξαν στο πρόγραμμα.

Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 μέρη. Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πεντάβαθμη κλίμακα (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ και 5=Πάρα πολύ) τον βαθμό ικανοποίησής τους από την ενημέρωσή για τα χαρακτηριστικά των Ν.Α.Π. και τον τρόπο διαχείρισής τους και τα καινούργια στοιχεία που εισάγονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματός τους.

Στο δεύτερο μέρος, η πεντάβαθμη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσουν πόσο έτοιμοι και ικανοί νιώθουν (self efficacy), μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, να διδάξουν με επιτυχία το μάθημά τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Το τρίτο μέρος διερευνούσε τομείς για τους οποίους ένιωθαν ότι έχουν ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση για προώθηση των τριών πυλώνων των Ν.Α.Π. μέσα από το μάθημά τους.

Στο τέταρτο μέρος, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα) για να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρούν ότι πρέπει να ακολουθήσουν για να θεμελιώσουν όσα έγιναν στις πρώτες φάσεις της επιμόρφωσης.

Το πέμπτο μέρος περιλάμβανε μια ανοικτού τύπου ερώτηση για να σημειώσουν άλλα σχόλια ή/και εισηγήσεις για τη Φάση Επιμόρφωσης που είχαν παρακολουθήσει.

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, οργανική θέση, φύλο και επαρχία.

Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτές – επιμορφωτές περιελάμβαναν κυρίως γύρω από τους στόχους που επιδιώχθηκαν με την επιμόρφωση, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να συνδέσουν το Πρόγραμμα Σπουδών του θέματός τους με τους τρεις πυλώνες των Ν.Α.Π. και σε ποιο βαθμό υπήρξε εξοικείωση με το εκπαιδευτικό υλικό. Η άλλη πτυχή που διερευ-

νήθηκε αφορούσε το περιεχόμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης, τι θα διαφοροποιούσαν αν ξανασχεδίαζαν την επιμόρφωση και πώς αυτή θα πρέπει να συνεχιστεί για επιτυχή εφαρμογή των Ν.Α.Π.

Πορεία Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα σχολεία των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα επιμόρφωσης. Το κάθε σχολείο ανέλαβε να συγκεντρώσει τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και να τα επιστρέψει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η οπτική των εκπαιδευτών

Οι διαπιστώσεις από τις συνεντεύξεις καταδεικνύουν συγκεκριμένα στοιχεία που διέπουν τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Παρά την διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου, υπάρχουν έντονες διαφορές στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της επιμόρφωσης, ενώ η διαφοροποίηση αυτή συναρτάται με το ζήτημα της συνεργασίας εντός της επιμορφωτικής – υποστηρικτικής ομάδας.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι συνεντεύξεις αναπτύχθηκαν γύρω από συγκεκριμένους άξονες και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση αυτούς:

Στόχοι της επιμόρφωσης

Εντός του πλάνου επιμόρφωσης και των στόχων της παρατηρούνται κοινές τάσεις ως προς το ζήτημα της στοχοθεσίας αλλά διαφοροποιήσεις και ανομοιογένεια ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιδιώχθηκε η πραγμάτωση των στόχων της επιμόρφωσης και η εφαρμογή στην τάξη.

Ο στόχος της ενημέρωσης και της κατανόησης των παιδαγωγικών αρχών και της φιλοσοφίας των Ν.Α.Π. ήταν το κοινό σημείο αναφοράς και φαίνεται, μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές, να προωθήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Αναφέρθηκαν επιμέρους θεματικές όπως το πώς δημιουργείται υλικό και πώς αξιοποιούνται τα εργαλεία αξιολόγησης, ή ζητήματα επιστημολογίας, ενώ γενικά υπό έμφαση ήταν ό,τι νέο εντάχθηκε στα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και η παραγωγή και εφαρμογή υλικού.

...Επειδή γράφεται νέο υλικό άρα η επιμόρφωση επικεντρώθηκε στη φιλοσοφία του συγκεκριμένου υλικού. Δηλαδή παίρναμε τις ενότητες βρίσκαμε τα κλει-



διά... Είχαμε την εξερεύνηση – διερεύνηση, κάποια προβλήματα, πώς θα αξιοποιηθούν.

Μορφή της επιμόρφωσης

Μια πρώτη αποτύπωση δίνει τη γενική τάση για το πώς αναπτύχθηκαν οι δράσεις. Με εξαίρεση συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, έγιναν κεντρικές επιμορφώσεις με διαφοροποιημένη, ανά γνωστικό αντικείμενο, τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών σε αυτές. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις έγινε συνδυασμός επιμόρφωσης σε μικρές ομάδες με αποκεντρωτικά χαρακτηριστικά: δειγματικές διδασκαλίες, δίκτυα σχολείων, εργαστήρια όπου γινόταν ανάλυση δειγματικών διδασκαλιών και σεναρίων διδασκαλίας ήταν οι βασικές μορφές που επιλέγηκαν. Επίσης, διαφάνηκε η εξάρτηση της επιτυχίας ή τουλάχιστον της αίσθησης επιτυχίας αυτών των επιλογών από τη συνεργασία και τις σχέσεις εντός της επιμορφωτικής ομάδας:

Κάθε φορά υπήρχε ένα θεωρητικό κομμάτι και μετά εργαστήριο. Για παράδειγμα για την αξιολόγηση μετά οι συνάδελφοι χωρίζονταν σε ομάδες να δουλέψουν και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια και ακολουθούσε συζήτηση... Τα δοκίμια που έφτιαξαν μου τα έστειλαν τα επεξεργάστηκα και τα έστειλα σε όλους.. Σε κάθε συνάντηση γινόταν παρουσίαση απορίες, οι δυσκολίες, δίνονταν και γραπτές οδηγίες.

Ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Το ερώτημα για τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, μετά τη συγκεκριμένη επιμόρφωση, έδωσε τη δυνατότητα αντιπαραβολής των στόχων της επιμόρφωσης με το τι πραγματικά έγινε, στο πλαίσιο της διαδικασίας αναστοχασμού και αυτοκριτικής των επιμορφωτών. Διαμορφώθηκαν δύο τάσεις μέσα από τις απαντήσεις τους: Η πρώτη είναι θετική, επισημαίνοντας την ανάγκη συνέχισης και υποστήριξης της οδού που ακολουθήθηκε, αφού υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό έτοιμοι, βέβαια είναι κάτι καινούργιο και πολλοί δεν έχουν κατανοήσει ότι απαιτεί αρκετή δουλειά... Γενικά υπάρχει θετική ανταπόκριση.

Στην αντίθετη όχθη υπήρχε η τάση αναδόμησης του τι εφαρμόστηκε μέχρι τώρα, δίνοντας έμφαση στον εκπαιδευτικό ως άτομο:

Οι καθηγητές που είναι δεκτικοί έμειναν ευχαριστημένοι... Τους άρεσε πολύ η χρήση τεχνολογίας αν και συχνά δίνουν έμφαση στο μέσο όχι στο σκοπό... Χρει-

άζεται ατομική στήριξη, να χρησιμοποιήσουν το υλικό και να το διαφοροποιήσουν

Ιδιαίτερα ενδεικτική είναι η αναστοχαστική προσπάθεια των Μαθηματικών ως προς τα στοιχεία που χρήζουν αλλαγής στην επιμορφωτική διαδικασία:

«Η επιμόρφωση ήταν σε μεγάλη ακροατήρια... άρα δεν μπορούσε αν γίνει εξατομίκευση να δοθεί χρόνος να συζητήσουν..Κάπου δεν μπορούσαμε να δούμε τις ιδιαιτερότητες του κάθε καθηγητή... Κάποιοι είχαν κατανοήσει πλήρως, κάποιοι είχαν δυσκολίες..»

Οι εκπαιδευτές εντοπίζουν προφανώς στις ομάδες τους και τα τρία μοντέλα αντίδρασης στην αλλαγή (Gorozidis and Papaioannou, 2011), αλλά θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις έχουν θετική επίδραση και μετακινούν τους εκπαιδευτικούς στην ομάδα των «ενεργά θετικών» απέναντι στην αλλαγή.

Αυτοί που πέρασαν από επιμόρφωση λένε ότι θέλουν να τα εφαρμόσουν... είναι όμως πολλοί που δεν παρακολουθήσαν και θα δουλέψουμε με δικτύωση σχολείων, θα γίνουν πολλαπλασιαστές...

Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτών εστιάζουν στην αλλαγή νοοτροπίας και ειδικότερα στον τρόπο διδασκαλίας, στην υιοθέτηση πρακτικών και μεθοδολογιών που πρέπει να υιοθετηθούν και που συνάδουν με τη φιλοσοφία των Ν.Α.Π., πάντοτε μέσα από το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο έχει κεντρικό ρόλο στην επιμόρφωση. Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει αισιοδοξία:

Ο τρόπος που επικοινωνούσαμε βοηθούσε αρκετά... έχουν αντιληφθεί τις αρχές... πιστεύω... θα φανεί στην πράξη. Στην αρχή η σκέψη ήταν στέκομαι στον πίνακα και λέω το μάθημα.. Δεν άφηναν το μαθητή να σκεφτεί, να προβληματιστεί μόνος του ένα σενάριο στην αρχή, να τον αφήσουν να προβληματιστεί. Δε θα πει ο καθηγητής σήμερα θα κάνουμε το τάδε μάθημα...

Προτάσεις εκπαιδευτών για τη συνέχεια της επιμόρφωσης

Οι προτάσεις των εκπαιδευτών κινούνται σε δύο χώρους: Ο πρώτος αφορά στην υποστήριξή τους από το σύστημα, ώστε η εργασία τους να διέπεται από συνέπεια. Οι εισηγήσεις αφορούν, για παράδειγμα, τεχνική στήριξη στην παραγωγή υλικού ή τη διαφοροποίηση του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να συνάδει με τις διδακτικές προτάσεις που παράγονται από τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τη μορφή της επιμόρφωσης και συγκεκριμένα τη διεύρυνση αποκεντρωμένων δράσεων, ώστε ο εκπαιδευτικός να δράσει και

να αναστοχαστεί ή την αναδιοργάνωση των δράσεων με δομημένη παρακολούθηση και στόχευση:

Το προτεινόμενο για να πηγαίνουμε στα σχολεία και να δουλεύουμε με δικτύωση θα είναι πιο αποτελεσματικό

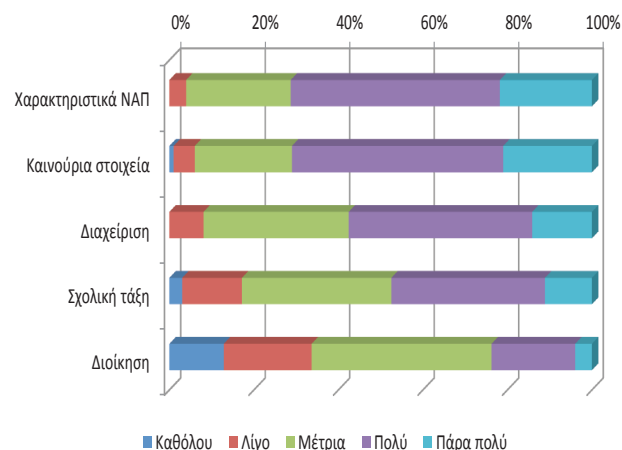
Την ανάγκη αποκεντρωμένων και εξατομικευμένων δράσεων αντικατοπτρίζουν όλα τα σχόλια που αναφέρονται σε σχεδιασμούς νέων δράσεων, επιδιώκοντας ουσιαστικά την ικανοποίηση των ατομικών επιμορφωτικών αναγκών.

Η οπτική των εκπαιδευομένων

Στο ερωτηματολόγιο, όπως ήδη αναφέρθηκε, περιλαμβάνονταν τέσσερις ομάδες δηλώσεων που αντιστοιχούσαν στα βασικά ερωτήματα – στόχους της έρευνας. Παράλληλα, δινόταν η δυνατότητα για έκφραση απόψεων για την επιμορφωτική δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν. Αν και δεν ήταν εκτενής η καταγραφή σχολίων, εντούτοις είναι ενδεικτική της εικόνας που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί. Αντιφάσεις αλλά και συμφωνίες παρουσιάζονται στα σχόλια τους και ενισχύουν ή ερμηνεύουν τις τάσεις που παρατηρούνται στα ερωτήματα κλειστού τύπου.

Βαθμός ικανοποίησης των στόχων της επιμόρφωσης

Με βάση τα στοιχεία του Διαγράμματος 1, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η επιμορφωτική δραστηριότητα συνέβαλε πολύ ή πάρα πολύ στην ενημέρωση για τα χαρακτηριστικά των ΝΑΠ (81%) και στο ποια είναι τα καινούργια στοιχεία που εισάγονται με τα νέα προγράμματα (71%), ενώ ακολουθεί η ενημέρωση για τον τρόπο διαχείρισης των νέων προγραμμάτων, με τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών να τοποθετούνται θετικά (67%).

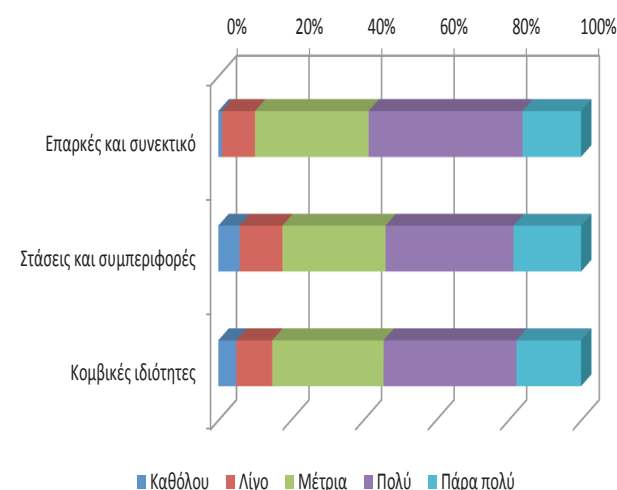


Διάγραμμα 1: Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση

Η ικανοποίηση από την επιμορφωτική δραστηριότητα ως προς την ενημέρωση για τα ΝΑΠ και τα καινούργια τους στοιχεία, αντικατοπτρίζεται και στις ανοικτές ερωτήσεις, καθώς επίσης και η σύνδεση της ικανοποίησης με τη δυνατότητα πρακτικών εφαρμογών των όσων παρουσιάζονται:

Η παρούσα φάση επιμόρφωσης περιλάμβανε εργαστήρια/μαθήματα για το γνωστικό περιεχόμενο ήταν πολύ χρήσιμη και εποικοδομητική

Στο Διάγραμμα 2 που ακολουθεί αποτυπώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο η επιμόρφωση συνέβαλε στο να ενημερωθούν για το πώς αντικατοπτρίζονται οι τρεις βασικοί πυλώνες των Ν.Α.Π. στο δικό τους γνωστικό αντικείμενο.



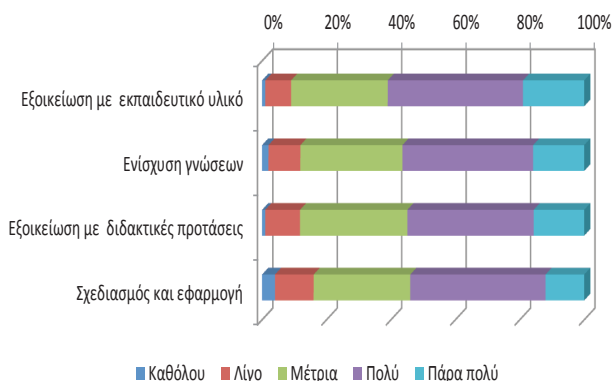
Διάγραμμα 2: Βαθμός στον οποίο η επιμόρφωση συνέβαλε στο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για το πώς αντικατοπτρίζονται στο γνωστικό τους αντικείμενο οι τρεις βασικοί πυλώνες των Ν.Α.Π.

Γενικά παρατηρείται ικανοποίηση ως προς την ενημέρωση γύρω από τους τρεις άξονες των Ν.Α.Π., με προβάδισμα να δίνεται στο «επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων», αφού 58% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι ο στόχος αυτός έχει επιτευχθεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ λίγο πιο πίσω ακολουθούν οι «στάσεις και συμπεριφορές του ενεργού πολίτη» (54%) και οι «κομβικές ιδιότητες» (55%). Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται και στις ανοικτές ερωτήσεις:

...Να γίνει επιμόρφωση όσον αφορά το μάθημα για την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη του 21ου αιώνα.

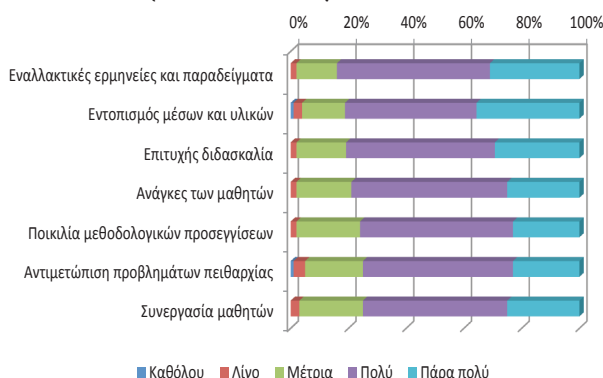
Μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης φαίνεται να υπάρχουν στους τομείς που αφορούν την πρακτική διάσταση της επιμόρφωσης, πέρα από την απλή ενημέρωση. Στο Διάγραμμα 3 που ακολουθεί φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα

αυτά, με βάση τις οποίες 2 στους 5 εκπαιδευτικούς τοποθετείται στο σημείο 4 (Πολύ) της πεντάβαθμης κλίμακας.



Διάγραμμα 3: Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την πρακτική διάσταση της επιμόρφωσης

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση αποκτά νέα διάσταση αν ιδωθεί σε αντιπαράθεση με το βαθμό ετοιμότητας που νιώθουν οι ίδιοι για να λειτουργήσουν μέσα στη σχολική τάξη ακολουθώντας τις βασικές παιδαγωγικές αρχές των Ν.Α.Π. (Βαθμός self-efficacy)



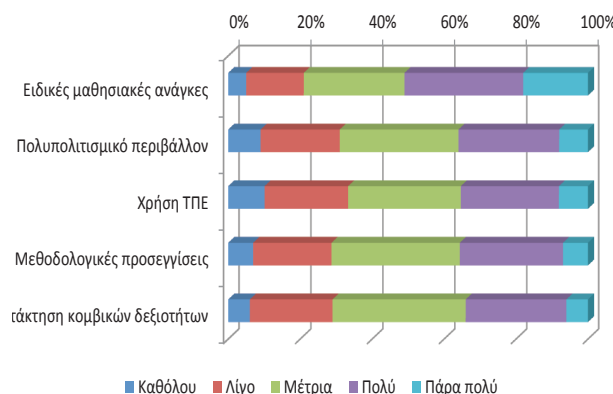
Διάγραμμα 4: Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών (self-efficacy)

Η εικόνα που αποτυπώνεται στο πιο πάνω Διάγραμμα είναι θετική αφού έχουμε πολύ μεγάλες συγκεντρώσεις, γύρω στο 75% στο θετικό τμήμα της κλίμακας. Αξιοσημείωτο είναι ότι 36% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό εντοπίζει υλικό και μέσα που χρειάζεται για τη διδασκαλία, ενώ ένας στους τέσσερις δηλώνει ότι νιώθει μέτρια ή ελάχιστα ικανός για να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών (25%) και να αντιμετωπίσει ζητήματα πειθαρχίας (25%) ή να υιοθετήσει ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων (24%).

Ανάγκες επιμόρφωσης

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κυριότερες επιμορφωτικές τους ανάγκες αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 5 που ακολουθεί, όπου παρουσιάζονται

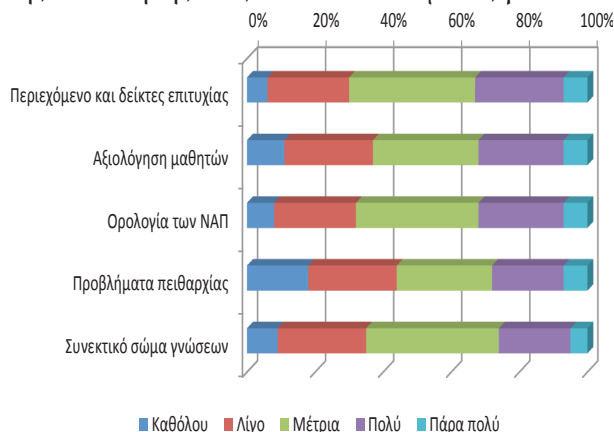
οι κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεών τους στα σχετικά ερωτήματα.



Διάγραμμα 5: Κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Με βάση τα στοιχεία του Διαγράμματος 5, παρατηρείται μια τριχοτόμηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Περίπου το ένα τρίτο δηλώνει ότι έχει σε μεγάλο βαθμό ανάγκη για επιμόρφωση σε όλα τα ζητήματα που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα, ένα τρίτο βρίσκεται στο αντίθετο άκρο και έχει αντίστοιχες επιμορφωτικές ανάγκες σε μικρό βαθμό και το υπόλοιπο ένα τρίτο δηλώνει ότι έχει σε μέτριο βαθμό αυτές τις ανάγκες. Η μόνη «απόκλιση» που παρατηρείται δείχνει ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι θα ήθελε να επιμορφωθεί σε θέματα ένταξης παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κατά την εφαρμογή των Ν.Α.Π. (50%).

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται οι δηλώσεις επιμορφωτικών αναγκών στις οποίες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν λιγότερη σημασία. Με βάση τα στοιχεία αυτά, 44% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας, κατά την εφαρμογή των Ν.Α.Π., βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο ενώ ελαχιστοποιούνται ως προς το ζήτημα της κατάκτησης ενός συνεκτικού σώματος γνώσεων.



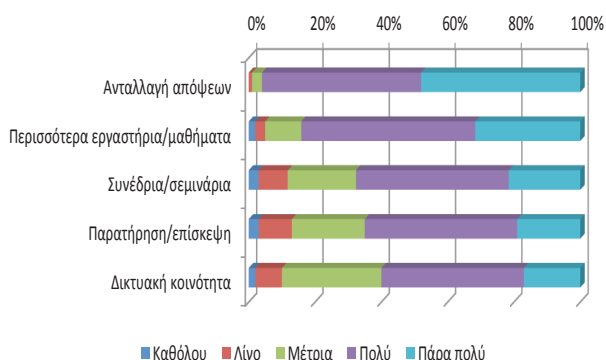
Διάγραμμα 6: Δευτερεύουσες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Στις ανοικτές ερωτήσεις διαφαίνεται ίσως πιο έντονα η επιμορφωτική ανάγκη που συνδέεται με δεξιότητες του εκπαιδευτικού για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ανταπόκριση στην ανομοιογένεια και την παρουσία ετερότητας στη σχολική τάξη. Η ανάγκη της πρακτικής διάστασης, με την έννοια της μεταφοράς της γνώσης στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, συνδέεται ουσιαστικά με τη μετατροπή των διδακτικών ενεργειών σε παιδαγωγικά αποτελέσματα. Έτσι, ό,τι εντάσσεται κάτω από την ομπρέλα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί το σημείο αιχμής και το σημείο δυσκολίας των εκπαιδευτικών, άρα και την περιοχή στην οποία θα πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που ήταν απόλυτα αρνητικοί εστίαζαν κυρίως στον θεωρητικό χαρακτήρα των σεμιναρίων και στην απουσία πρακτικού μέρους. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συνδέεται με την απουσία στοιχείων στην επιμόρφωση, τα οποία εντοπίζουν ή επισημαίνουν τις πραγματικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση των Ν.Α.Π. και δίνουν χειροπιαστές ενδείξεις, στην καθημερινή πράξη, του πώς μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τα αποτελέσματα των μαθητών τους.

Συνέχιση της επιμόρφωσης

Με βάση τα στοιχεία του Διαγράμματος 7, φαίνεται ότι τις μεγαλύτερες συγκεντρώσεις στο θετικό τμήμα της κλίμακας παρουσιάζουν οι μορφές επιμόρφωσης που εμπεριέχουν το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της ανταλλαγής εμπειριών.



Διάγραμμα 7: Επιθυμητές μορφές συνέχισης της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς

Συγκεκριμένα, 85% και 84% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα συμφωνούν με την επιμόρφωση μέσω ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους και μέσω διεξαγωγής εργαστηρίων.

Παράλληλα, και στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου τονίζεται η αποφυγή μεμονωμένων κεντρικών επιμορφώσεων και προτείνεται η τακτική

αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων. Επίσης, στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου υπερτονίζεται συχνά η αξία και η συμβολή των δειγματικών διδασκαλιών και της ομαδικής παρακολούθησης και συζήτησης.

Συχνότερα, όμως, αυτές οι αναφορές για την επιθυμητή μορφή της επιμόρφωσης φαίνεται να συνδέονται με την ανάγκη πιο ενεργής συμμετοχής στην όλη διαδικασία της εφαρμογής των Ν.Α.Π. και στην ανταπόκριση του συστήματος στις ανάγκες και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή στην τάξη. Τονίζεται, λοιπόν, ιδιαίτερα η ανάγκη συμμετοχής στη διαδικασία και η ύπαρξη βήματος για έκφραση απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση

Η επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί συνεργασία εκπαιδευτικών για εντοπισμό των γνωστικών περιοχών που αποτελούν πρόκληση για αλλαγή, για δοκιμή νέων μεθόδων και προσεγγίσεων και για διερεύνηση. Η συγκεκριμένη διερεύνηση ανέδειξε την επιτυχία της επιμορφωτικής δράσης σε ζητήματα ενημέρωσης αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη μετακίνησης σε εστιασμένες αποκεντρωμένες μορφές. Μικρά δίκτυα σχολείων προτείνονται ήδη από τους εκπαιδευτές και μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη και να διαμορφώσουν πλαίσιο συζήτησης και έρευνας (Ostermeier, Prenzel and Duit, 2010), ώστε τα όσα καταγράφονται στη διαδικασία επιμόρφωσης να συνδέονται με το τι γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Έτσι, ουσιαστικά οι επιμορφωτικές δράσεις και το υλικό θα διαμορφώνουν το πλαίσιο αναφοράς και ενίσχυσης του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη. Τις μεγαλύτερες συγκεντρώσεις στο θετικό τμήμα της κλίμακας παρουσιάζουν οι μορφές επιμόρφωσης που εμπεριέχουν το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της ανταλλαγής εμπειριών. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται και από τους εκπαιδευτές, οι οποίοι επίσης επιζητούν την επικοινωνία με τους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων όχι μόνο για συντονισμό αλλά κυρίως για συζήτηση κοινών προβλημάτων - π.χ. επικοινωνίας, διδακτικής μεθοδολογίας- στοιχείο που προτάθηκε ως βασικός άξονας προώθησης των Ν.Α.Π., στοιχείο που επισημάνθηκε και στις συζητήσεις που έγιναν στο Π.Ι. με τον εμπειρογνώμονα του Βρετανικού Συμβουλίου.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόλυτα αρνητικοί για τις επιδράσεις της επιμόρφωσης εστίαζαν κυρίως στο θεωρητικό χαρακτήρα των σεμιναρίων και στην απουσία της πρακτικής διάστασης. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να συνδέεται με την απουσία στοιχείων στην επιμόρφωση, τα οποία επισημαί-



νουν τις πραγματικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση των Ν.Α.Π. και δίνουν χειροπιαστές ενδείξεις στην καθημερινή πράξη του πώς μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τα αποτελέσματα των μαθητών τους. Το στοιχείο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα σε σχέση με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Barber & Mourshed, 2007) και βρίσκεται στο επίκεντρο του αναστοχασμού των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών.

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι η επιμορφωτική δράση ως συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους προσφέρει επαρκείς εμπειρίες εφαρμογής στην πράξη αλλά και να διαμορφώνει θετικές συναισθηματικές καταστάσεις ως βάση της ετοιμότητας δράσης (self efficacy) των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση των Κυπρίων εκπαιδευτικών, ο βαθμός ετοιμότητας και αυτοπεποίθησης που δηλώνουν είναι αρκετά υψηλός και φαίνεται να δημιουργεί στους περισσότερους ευκαιρίες επανεξέτασης των παιδαγωγικών τους επιλογών. Αυτό φάνηκε να είναι εμφανές στις ειδικότητες που χαρακτηρίζονταν από στενή συνεργασία εντός της ομάδας και συνεχή πολλαπλή επαφή με τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά επίπεδα (σεμινάρια, επισκέψεις, δειγματικές διδασκαλίες, δικτυώσεις, ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό υλικό).

Την ανάγκη αποκεντρωμένων και εξατομικευμένων δράσεων αντικατοπτρίζουν όλα τα σχόλια που αναφέρονται σε σχεδιασμούς νέων δράσεων, επιδιώκοντας ουσιαστικά την ικανοποίηση των ατομικών επιμορφωτικών αναγκών, όπως επισημαίνεται και στην πρώτη διεθνή διερεύνηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και των επιμορφωτικών αναγκών (TALIS) (OECD, 2009).

Ως προς τις ερμηνείες της αποτυχίας από την πλευρά των εκπαιδευτών, είναι ενδιαφέρον ότι η αιτιολόγηση της μη επίτευξης των στόχων σε επιθυμητό βαθμό αφορά τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Δύσκολα φαίνεται να αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα και η μη γραμμικότητα του μοντέλου αλλαγής των εκπαιδευτικών (Clarke and Hollingsworth, 2002) αλλά και η σημασία του τρόπου δόμησης του διδακτικού υλικού, το οποίο θα πρέπει να αποπνέει τον χαρακτήρα και τις βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών. Αυτό ακριβώς σύμφωνα με τους Davis & Krajcik (2005) διαφοροποιεί το διδακτικό υλικό (teaching material) και το μετατρέπει σε υλικό προώθησης Προγράμματος Σπουδών (curriculum material).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι αυτό που επιτάσσουν τα ευρήματα της έρευνας είναι όσα περικλείονται στο σχόλιο του εκπαιδευτικού, πως

«ο,τιδήποτε καινούργιο χρειάζεται χρόνο, επιμονή και βούληση. Χρειάζεται ομαδική εργασία και προθυμία εφαρμογής του νέου υλικού»

Βιβλιογραφία

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007) *How the World's Best-performing Schools Come out on top?* McKinsey and Co.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005) Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Day, C. & Smethem, L. (2009) The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10 (2 - 3), 141-157.
- Goroizidis, G. & Papaioannou, A. (2011) Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.
- Ha, A. S. C., Lee, J. C. K., Chan, D. W. K. & Sum, R. K. W. (2004) Teacher's Perceptions of In-service Teacher Training to Support Curriculum Change in Physical Education: The Hong Kong Experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421-438.
- Ho, D. C. W. (2010) Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (5), 613-624.
- OECD. (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing.
- Ostermeier, C., Prenzel, M. & Duit, R. (2010) Improving Science and Mathematics Instruction: The SINUS Project as an example for reform as teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 32(3), 303-327.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης: Τόμος Α' και Τόμος Β'.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Η ερμηνεία των εννοιών του «τυχαίου» και του «δίκαιου»: Μια πειραματική διδακτική προσέγγιση στο μάθημα των Μαθηματικών



Ελένη Παπαγεωργίου¹, Ph.D

Η εργασία παρουσιάζει μια διδακτική προσέγγιση -η οποία εφαρμόστηκε σε μαθητές ηλικίας 11 χρονών- για την κατανόηση της έννοιας της θεωρητικής πιθανότητας, μέσω της μοντελοποίησης του κανόνα των μεγάλων αριθμών σε περιβάλλον προσομοίωσης επαναλαμβανόμενων πειραμάτων με τροχούς της τύχης. Οι προσομοιώσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, οι οποίες παρουσίαζαν τη συχνότητα εμφάνισης κάθε χρώματος του τροχού της τύχης και την αντίστοιχη θεωρητική πιθανότητα για διαφορετικό πλήθος επαναλήψεων του πειράματος, συνέβαλαν στο να συσχετίσουν οι μαθητές τη θεωρητική πιθανότητα με τη σχετική συχνότητα και τον κανόνα των μεγάλων αριθμών και να κατανοήσουν γιατί το νόμισμα, το ζάρι ή ο τροχός τύχης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δίκαια μέσα για την επιλογή της σειράς με την οποία μπορούν να παίξουν οι παίκτες σε ένα παιχνίδι.

Λέξεις-κλειδιά: εμπειρική και θεωρητική πιθανότητα, κανόνας των μεγάλων αριθμών, μοντελοποίηση, προσομοίωση

Εισαγωγή

Οι πιθανότητες αποτελούν μια νέα περιοχή των Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών, ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς μέχρι πρόσφατα η διδασκαλία τους προσανατολιζόταν κυρίως στην αριθμητική, στην άλγεβρα, στη γεωμετρία και στη μέτρηση (Gal, 2005; Tatsis et al., 2008). Σύμφωνα με τις αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Μαθηματικών, η πιθανολογική σκέψη είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η συλλογή πληροφοριών, η οργάνωση και η ερμηνεία δεδομένων, η διαδικασία λήψης απόφασης και, γενικότερα, η κριτική σκέψη των μαθητών, και γι' αυτό η διδασκαλία τους αρχίζει από τις μικρές τάξεις του σχολείου (DfEE, 1999; NCTM, 2000).

Η διδασκαλία των πιθανοτήτων θεωρείται δύσκολη, κυρίως λόγω του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στη διαισθητική και στην εννοιολογική ανάπτυξη μιας έννοιας πιθανοτήτων, ανεξάρτητα από το αν αυτή θε-

ωρείται στοιχειώδης ή ανώτερου επιπέδου (Batanero & Diaz, 2012; Batanero et al., 2005). Η σύγκρουση αυτή ανάμεσα στη θεωρία πιθανοτήτων και στη διαισθητική γνώση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην περιορισμένη επαφή των μαθητών με την έννοια του τυχαίου, με αποτέλεσμα να προκαλούνται διάφορων τύπων παρανοήσεις (Kahneman & Tversky, 1982; Moore, 1990). Σημαντικός παράγοντας για τη διευκόλυνση της κατανόησης των εννοιών των πιθανοτήτων και την ανάπτυξη σωστών διαισθητικών και τυπικών μοντέλων είναι τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία παρουσιάζουν τις έννοιες αυτές σε ποικίλα πλαίσια εφαρμογής και βαθμό πολυπλοκότητας (Batanero et al., 2005; Smith et al., 1993).

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, τα παιδιά έχουν διαισθήσεις για έννοιες πιθανοτήτων, οι οποίες μπορούν να αξιολογηθούν σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα αντίληψης (Jones et al., 1999; Παπαγεωργίου & Χρίστου, 2001). Επιπρόσθετα, οι διαισθήσεις αυτές ανα-

1. Η Ελένη Παπαγεωργίου είναι Καθηγήτρια Μαθηματικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



δεικνύονται καλύτερα όταν τα παιδιά αυτενεργούν σε περιβάλλον ηλεκτρονικού υπολογιστή (Pratt, 2000), το οποίο χρησιμοποιείται ως «παράθυρο», μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μελετήσουν και να αναλύσουν τις αντιδράσεις των μαθητών (Noss & Hoyles, 1996). Συγκεκριμένα, τα δυναμικά περιβάλλοντα προσομοίωσης πιθανολογικών καταστάσεων θεωρούνται τα κατ' εξοχήν αποτελεσματικά διδακτικά εργαλεία για την κατανόηση στοιχείων από τη θεωρία πιθανοτήτων και τη μαθηματικοποίησή τους, καθώς αυτά επιτρέπουν αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης, συμβάλλουν στην άρση παρανοήσεων, υποστηρίζουν έγκυρες διαισθήσεις για τις έννοιες του τυχαίου και της πιθανότητας και ενθαρρύνουν την πειραματική και εξερευνητική προσέγγιση της μάθησης (Engel, 2007). Οι προσομοιώσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή προσφέρουν δυνατότητες αντικατάστασης μιας τυχαίας πραγματικής κατάστασης με ένα διαφορετικό πείραμα, το οποίο αποτελεί μοντέλο του αυθεντικού, αλλά εύκολα μπορεί να τύχει διαχείρισης και να αναλυθεί (Batanero et al., 2005). Επίσης, μια προσομοίωση που παρουσιάζεται μέσα από ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον στον ηλεκτρονικό υπολογιστή προσφέρει τη δυνατότητα τροποποίησης των συνθηκών των πειραμάτων και διατύπωσης και ελέγχου εικασιών για την εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων γενικεύσεων.

Η επεξεργασία των προσομοιώσεων γίνεται σε ένα ενδιάμεσο πεδίο μεταξύ του πραγματικού στο οποίο βρίσκεται η κατάσταση που θέλουμε να αναλύσουμε και του θεωρητικού πεδίου στο οποίο υπάρχει το θεωρητικό μοντέλο (Coutinho, 2001). Το ενδιάμεσο αυτό πεδίο χαρακτηρίζεται ως ψευδο-συγκεκριμένο και έχει ως ρόλο την ανάδειξη του θεωρητικού μοντέλου με έμμεσο τρόπο, ακόμα και όταν η μαθηματική τυποποίηση δεν είναι δυνατή (Henry, 1997). Στο ψευδο-συγκεκριμένο πεδίο, το παιδί είναι έξω από το πεδίο πραγματικότητας και εργάζεται με μια ιδανική κατάσταση που απαιτεί αφαιρετική ικανότητα (Coutinho, 2001). Καθώς το πείραμα προσομοίωσης που διαχειρίζεται το παιδί στο ψευδο-συγκεκριμένο επίπεδο είναι ταυτόχρονα ένα φυσικό και αλγοριθμικό μοντέλο της πραγματικής κατάστασης, επιτρέπει μια διαισθητική εργασία στο μοντέλο, η οποία διευκολύνει αργότερα τη μαθηματική τυποποίηση (Batanero et al., 2005). Επομένως, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο ως διδακτικό εργαλείο για την κατανόηση της έννοιας της πιθανότητας, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας συνεχούς σχέσης ανάμεσα στο συγκεκριμένο και στο αφαιρετικό επίπεδο και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης των μαθητών για την έννοια της πιθανότητας (Noss et al.,

1997; Paparistodemou et al., 2008).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν ο σχεδιασμός μιας διδακτικής πειραματικής προσέγγισης και η εφαρμογή της σε μαθητές ηλικίας 11 χρονών, για την αποτελεσματική κατανόηση της θεωρητικής πιθανότητας και των εννοιών του «τυχαίου» και του «δίκαιου», μέσα από χρήση προσομοιώσεων των πειραμάτων με τροχούς τύχης.

Η διδακτική προσέγγιση

Η προσέγγιση που προτείνεται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε στο πλαίσιο Σεμιναρίων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη Σχολική Βάση, που προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, για την αποτελεσματική διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Λευκωσίας σε δύο συνεχόμενες διδακτικές περιόδους των 40 λεπτών.

Αρχές σχεδιασμού

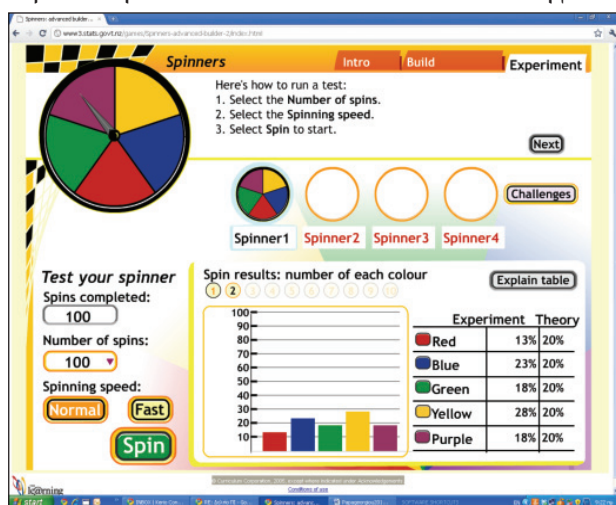
Βάση για τον σχεδιασμό της προσέγγισης αυτής αποτέλεσαν οι ειδικοί σκοποί περιεχομένου στην περιοχή των πιθανοτήτων και οι δείκτες επιτυχίας για τους μαθητές της Στ' τάξης, όπως αυτοί αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Οι διδακτικοί στόχοι της προσέγγισης συνοψίζονται στην κατανόηση και ερμηνεία των εννοιών «*συχνότητα*», «*σχετική συχνότητα*» και «*θεωρητική πιθανότητα*» και της συσχέτισής τους, με αναφορά στον κανόνα των μεγάλων αριθμών, καθώς επίσης και στην κατανόηση των εννοιών «*λιγότερο πιθανόν*», «*περισσότερο πιθανόν*» και «*δίκαιο*», με αναφορά στην έννοια της θεωρητικής πιθανότητας. Από την οπτική της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, η προτεινόμενη προσέγγιση παρουσιάζει πρακτικές διερεύνησης μαθηματικών σχέσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων συλλογισμού, επαγωγικής διαδικασίας γενίκευσης σχέσεων και σωστής χρήσης της τεχνολογίας για την αποτελεσματική διδασκαλία των Μαθηματικών, και ειδικότερα των πιθανοτήτων, στο Δημοτικό Σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα του ρόλου των προσομοιώσεων στην κατανόηση της έννοιας της θεωρητικής πιθανότητας και τα διαφορετικά επίπεδα στα οποία οι μαθητές πειραματίζονται με την έννοια, η προτεινόμενη προσέγγιση χρησιμοποιεί δυναμικό περιβάλλον προσομοίωσης, το οποίο ενσωματώνει το μοντέλο της διαισθητικής ιδέας της

«σταθερότητας» που βρίσκεται πίσω από τον κανόνα των μεγάλων αριθμών. Δηλαδή, ότι όσο περισσότερα δεδομένα συσσωρεύονται τόσο μεγαλύτερη βεβαιότητα έχουμε για τα συμπεράσματα. Η μοντελοποίηση αυτή οδηγεί στη δημιουργία μιας συνεχούς και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της συγκεκριμένης και της αφαιρετικής μαθηματικής σκέψης, για την έννοια της πιθανότητας ενδεχομένων στο συγκεκριμένο πλαίσιο, και επιτρέπει μια ομαλή μετάβαση από το επίπεδο της εμπειρικής πιθανότητας στο επίπεδο της θεωρητικής πιθανότητας.

Δραστηριότητες και διδακτικά εργαλεία

Για την επίτευξη των στόχων της προτεινόμενης προσέγγισης σχεδιάστηκαν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να περιστρέψουν πολλές φορές έναν τροχό τύχης και να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα των ενδείξεων των διάφορων χρωμάτων που περιλάμβανε, χρησιμοποιώντας το εφαρμογίδιο «Advanced Builder Spinner» (Spinner: Advanced builder, 2005) (Σχήμα 1). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, το εφαρμογίδιο αυτό προσφέρει δυνατότητες μοντελοποίησης του κανόνα των μεγάλων αριθμών, καθώς επιτρέπει διαφορετικό αριθμών επαναλήψεων κάθε πειράματος (10, 100, 1000 και 10000 περιστροφές του τροχού), σε κανονική και σε γρήγορη ταχύτητα. Επιπρόσθετα, το εφαρμογίδιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης κάθε χρώματος που υπάρχει στον τροχό τύχης σε γραφική παράσταση και σε μορφή ποσοστού. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται σε ποσοστιαία μορφή η θεωρητική πιθανότητα εμφάνισης κάθε χρώματος. Έτσι, το εφαρμογίδιο δίνει ευκαιρίες σύγκρισης της εμπειρικής και της θεωρητικής πιθανότητας και της μεταξύ τους σχέσης για την κάθε περίπτωση των 10, 100, 1000 και 10000 επαναλήψεων.



Σχήμα 1: Το εφαρμογίδιο Advanced Builder Spinner (Spinner: Advanced builder, 2005)

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια ή τριάδες σε περιβάλλον ηλεκτρονικού υπολογιστή, για να απαντήσουν ερωτήματα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης ενός χρώματος και τις συνθήκες για ένα δίκαιο παιχνίδι. Ο χωρισμός τους σε ομάδες έγινε με βάση το γνωστικό τους επίπεδο, σύμφωνα με την άποψη της δασκάλας της τάξης. Έτσι, δημιουργήθηκαν έξι τριάδες και δύο δυάδες μαθητών. Σε όλες τις ομάδες υπήρχε ομοιογένεια στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τρόπους που εφαρμόζουμε όταν πρέπει να κάνουμε μια επιλογή όπως, για παράδειγμα, ποιος θα παίξει πρώτος σε ένα παιχνίδι και γιατί επιλέγουμε τις συγκεκριμένες τεχνικές. Ανέφεραν την τεχνική της ρίψης νομίσματος, την κληρωτίδα που θα περιλαμβάνει τα ονόματα, τη ρίψη ζαριού, τη χρήση του παιχνιδιού «πέτρα-ψαλίδι-χαρτί» και την τεχνική του «πατητού», σύμφωνα με την οποία δύο παιδιά συναγωνίζονται ποιο θα πατήσει πρώτο το άλλο παιδί, αφού διανύσουν μια συγκεκριμένη απόσταση τοποθετώντας πάντα το ένα πόδι τους μετά το άλλο. Οι μαθητές συζήτησαν κατά πόσο οι τεχνικές αυτές μπορούν να αποτελούν δίκαια μέσα επιλογής, προβάλλοντας ανάλογα επιχειρήματα.

Ακολούθως, τους ζητήθηκε να σημειώσουν σε φύλλο εργασίας ένα παιχνίδι που θα ήθελαν να παίξουν με τα μέλη της ομάδας τους και να κατασκευάσουν έναν τροχό τύχης, χρησιμοποιώντας το εφαρμογίδιο Advanced Builder Spinner ως μέσο δίκαιας επιλογής της σειράς με την οποία θα παίξουν. Στο στάδιο αυτό συζητήθηκαν η έννοια του τυχαίου, η σημαντικότητα της τυχειότητας στη λήψη μιας δίκαιης απόφασης και η έννοια του δίκαιου παιχνιδιού στη φάση της επιλογής της σειράς των παικτών. Στη συνέχεια προχώρησαν στον πειραματικό έλεγχο του δίκαιου της κατασκευής τους, περιστρέφοντας τον τροχό 10 φορές, και συζήτησαν τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης κάθε χρώματος σε σχέση με την αντίστοιχη θεωρητική πιθανότητα που παρουσιάζει το εφαρμογίδιο. Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην ερμηνεία του όρου «θεωρητική πιθανότητα» και στα αποτελέσματα που δίνει το εφαρμογίδιο για τις συχνότητες εμφάνισης των χρωμάτων. Ακολούθως, ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν εικασίες για το τι θα μπορούσε να συμβεί αν επαναλάμβαναν το πείραμα 100, 1000 ή 10000 φορές και να ελέγξουν τις εικασίες κάνοντας το πείραμα.

Μετά την ολοκλήρωση της επαναληπτικής διαδικασίας του πειράματος, οι μαθητές προχώρησαν στη σύγκριση των αποτελεσμάτων των συχνοτήτων εμφάνισης με τις αντίστοιχες θεωρητικές πιθανότητες και σε σχέση με το πλήθος των επαναλήψεων του

πειράματος. Στο στάδιο αυτό αρχικά εργάστηκαν ατομικά στην εξαγωγή των δικών τους συμπερασμάτων, αλλά στη συνέχεια συζητήσαν με τα μέλη της ομάδας τους για να καταλήξουν σε ένα μόνο συμπέρασμα. Μερικά από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι μαθητές μετά από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων αναφέρονται παρακάτω:

«Όσο πιο πολλές φορές γυρίζει το βέλος, ο αριθμός που δείχνει πόσες φορές ήρθε το κάθε χρώμα κοντεύει στον αριθμό που γράφει στη στήλη με τη θεωρητική πιθανότητα».

«Όσες πιο πολλές φορές κάνουμε spin τόσο πιο πολύ ισορροπούμε και βγαίνει πιο δίκαιο το παιχνίδι. Το ποσοστό που δείχνει πόσες φορές ήρθε ένα χρώμα και η θεωρητική πιθανότητα που γράφει για το χρώμα αυτό, πλησιάζουν μεταξύ τους και γίνεται σχεδόν ίδια».

«Όσο πιο πολλές φορές γυρίζει ο τροχός τύχης, τόσο πιο πολύ ισοδυναμούν οι πιθανότητες».

«Όσο μεγαλώνουν οι περιστροφές τόσο πιο κοντά είναι ο ένας αριθμός με τον άλλο».

«Όσο πιο πολλές φορές γυρίζει το βέλος η διαφορά των τριών χρωμάτων μικραίνει με αποτέλεσμα στο τέλος να είναι σχεδόν ίσα».

«Παρατήρησα ότι στις 10000 φορές το αποτέλεσμα είναι πιο δίκαιο από όλες τις άλλες. Στη θεωρητική πιθανότητα είναι πάντα 50%».

«Παρατηρούμε κάθε φορά ότι ο αριθμός που δείχνει πόσες φορές ήρθε πράσινο χρώμα μεγαλώνει και το πράσινο και το κόκκινο χρώμα προσπαθούν να γίνουν ισόπαλα».

«Όσο πιο πολλές φορές γυρίζει το βέλος κοντεύει στη θεωρητική πιθανότητα».

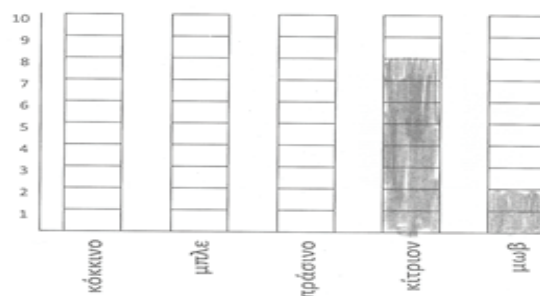
«Στις δέκα χιλιάδες φορές το αποτέλεσμα είναι πιο δίκαιο».

Μετά από τη γενίκευση στην οποία κατέληξε κάθε ομάδα ακολούθησε σχετική συζήτηση, η οποία επικεντρώθηκε στη σχέση των κυκλικών τομέων και στου ίσου ποσοστού εμφάνισης των χρωμάτων, που αντιστοιχεί στην ποσοστιαία έκφραση της θεωρητικής πιθανότητας, και στο γεγονός ότι όταν ο αριθμός των επαναλαμβανόμενων πειραμάτων αυξάνεται, η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται ένα χρώμα τείνει στον ποσοστιαίο αριθμό που αναγράφεται στη στήλη της θεωρητικής πιθανότητας. Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό έγινε προσπάθεια σύνδεσης του μέρους κάλυψης της επιφάνειας του κυκλικού

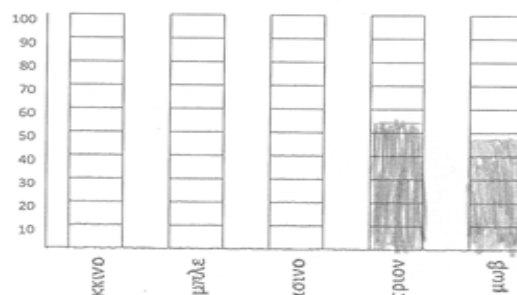
δίσκου με τη σχετική συχνότητα εμφάνισης ενός χρώματος (σε μορφή κλάσματος και ποσοστού) και την πιθανότητα ενδεχομένου. Στα Σχήματα 2 και 3 παρουσιάζονται παραδείγματα καταγραφής των αποτελεσμάτων στο φύλλο εργασίας μιας τριμελούς και μιας διμελούς ομάδας μαθητών για 10, 100, 1000 και 10000 περιστροφές του τροχού τύχης και τα συμπεράσματα στα οποία είχαν καταλήξει ως ομάδα.

Οι μαθητές κλήθηκαν στη συνέχεια να κατασκευάσουν και άλλους τροχούς τύχης, διαφορετικούς από τον πρώτο, που θα μπορούσαν να τους χρησιμοποιήσουν στην επιλογή της σειράς των παικτών και να αιτιολογήσουν την καταλληλότητα των κατασκευών τους με αναφορά στο δίκαιο της επιλογής της σειράς κάθε παίκτη. Στη δραστηριότητα αυτή τονίστηκε η ισοδυναμία κλασμάτων και μελετήθηκε η συμπεριφορά του κάθε τροχού της τύχης σε 10, 100, 1000 και 10000 περιστροφές, για να διαπιστωθεί και πάλι το δίκαιο στην κατασκευή και η έννοια της θεωρητικής πιθανότητας σε σχέση με τη σχετική συχνότητα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι πιο ικανοί μαθητές αναγνώρισαν τα ισοπίθανα ενδεχόμενα ανεξάρτητα με το ποιοι τομείς του κύκλου είχαν χρωματιστεί για να φτιάξουν, για παράδειγμα, το 3/12 ή το 2/6 κτλ. Αυτό φάνηκε και από την πιο σύνθετη κατανομή των χρωμάτων που έκαναν στους τροχούς της τύχης που κατασκεύασαν, οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν ως συνθετότερου βαθμού πολυπλοκότητας συγκριτικά με τους τροχούς τύχης που κατασκευάστηκαν από άλλους λιγότερο ικανούς μαθητές, οι οποίοι περιορίστηκαν στο να επιλέξουν κυκλικό δίσκο χωρισμένο σε τέταρτα ή έκτα και να χρωματίσουν διαδοχικούς κυκλικούς τομείς με το ίδιο χρώμα. Όταν ζητήθηκε από τους λιγότερο ικανούς μαθητές να συζητήσουν πόσο δίκαιος είναι ένας τροχός τύχης του οποίου κάθε 3/12 είναι χρωματισμένο με διαφορετικό χρώμα, αλλά τα 3/12 του ίδιου χρώματος δεν είναι τοποθετημένα διαδοχικά στον κυκλικό δίσκο, αρχικά θεώρησαν ότι τα ενδεχόμενα δεν είναι ισοπίθανα. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι όταν το χρώμα είναι «μαζεμένο», η πιθανότητα να έρθει το χρώμα αυτό είναι μεγαλύτερη από την περίπτωση που τα 3/12 είναι σε απόσταση μεταξύ τους. Δηλαδή, η πιθανότητα να έρθει ένα χρώμα όταν καλύπτει τρία διαδοχικά δωδέκατα του κύκλου θεωρείται μεγαλύτερη από την πιθανότητα να έρθει το χρώμα αυτό όταν μεταξύ των 3/12 του ίδιου χρώματος παρεμβαίνουν άλλα χρώματα. Η παρανόηση αυτή ξεπεράστηκε μετά από την εφαρμογή του πειράματος μέχρι και τις 10000 περιστροφές.

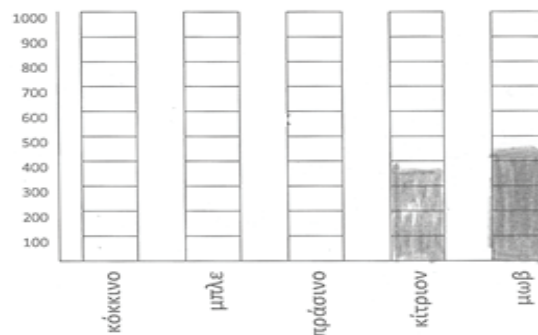
	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο	—	—	—
Μπλε	—	—	—
Πράσινο	—	—	—
Κίτρινο	8	80%	50%
Μωβ	2	20%	50%



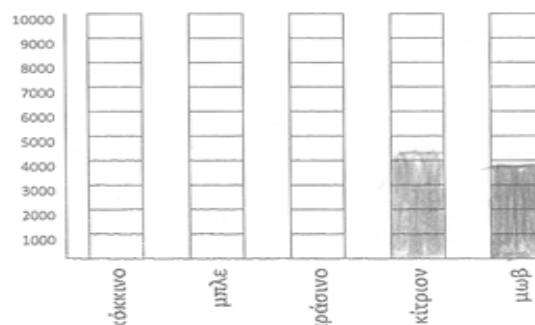
	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο	—	—	—
Μπλε	—	—	—
Πράσινο	—	—	—
Κίτρινο	51	51%	50%
Μωβ	49	49%	50%



	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο	—	—	—
Μπλε	—	—	—
Πράσινο	—	—	—
Κίτρινο	475	47,5%	50%
Μωβ	525	52,5%	50%



	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο	—	—	—
Μπλε	—	—	—
Πράσινο	—	—	—
Κίτρινο	5120	51,2%	50%
Μωβ	4880	48,8%	50%



(β) Να συγκρίνετε όλα τα αποτελέσματα και να γράψετε τις παρατηρήσεις σας.

Όσο μεγαλώνουν οι αριθμοί, τόσο πιο κοντά
ήσαν ο ένας αριθμός με τον άλλο.

Σχήμα 2: Παράδειγμα καταγραφής αποτελεσμάτων των περιστροφών των τροχών της τύχης και το συμπέρασμα μιας διμελούς ομάδας μαθητών

Συζήτηση

Η εργασία αυτή επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη μιας διδακτικής προσέγγισης για την κατανόηση της έννοιας της πιθανότητας, μέσω προσομοιώσεων πειραμάτων με τροχούς της τύχης που μοντελοποιούν τον κανόνα των μεγάλων αριθμών. Η χρήση των συγκεκριμένων προσομοιώσεων διευκόλυνε την

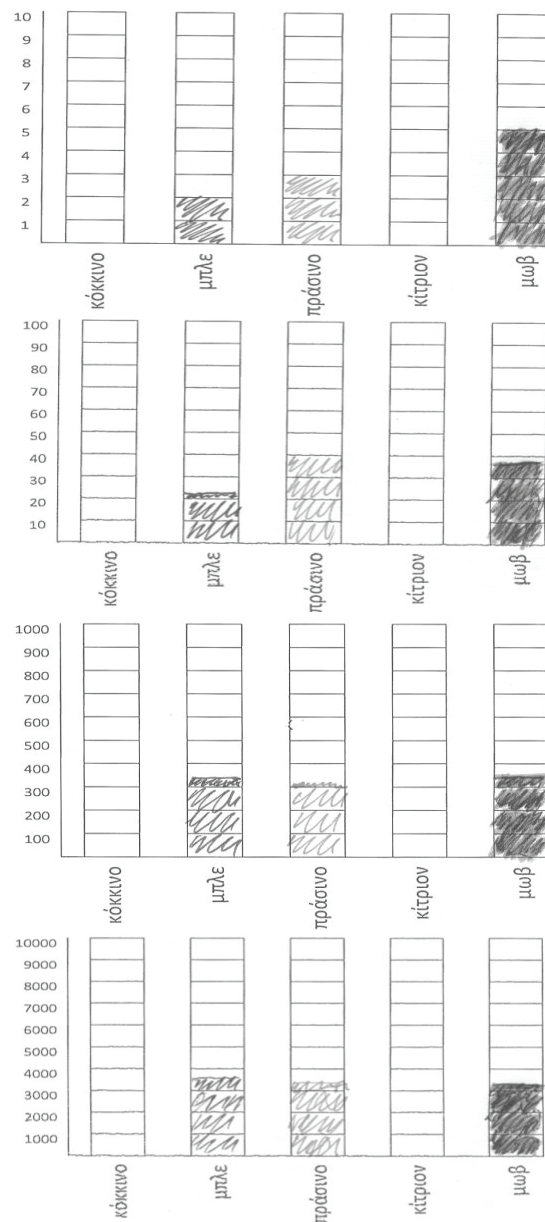
αντίληψη της έννοιας του τυχαίου στην ένδειξη των χρωμάτων του τροχού της τύχης αλλά και την κατανόηση της έννοιας του δίκαιου παιχνιδιού, από τη φάση της επιλογής της σειράς των παικτών μέχρι και τη διαδικασία ανάπτυξης του παιχνιδιού. Συνεπώς, διευκόλυνε τη μετάβαση από την εμπειρική κατάσταση των συχνοτήτων και των σχετικών συχνοτήτων στο θεωρητικό μοντέλο της πιθανότητας

	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο			
Μπλε	2	20%	33,3%
Πράσινο	3	30%	33,3%
Κίτρινο			
Μωβ	5	50%	33,3%

	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο			
Μπλε	22	22%	33,3%
Πράσινο	40	40%	33,3%
Κίτρινο			
Μωβ	38	38%	33,3%

	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο			
Μπλε	324	32,4%	33,3%
Πράσινο	321	32,1%	33,3%
Κίτρινο			
Μωβ	355	35,5%	33,3%

	Αριθμός εμφανίσεων	ποσοστό	Θεωρητική πιθανότητα
Κόκκινο			
Μπλε	3380	33,8%	33,3%
Πράσινο	3360	33,6%	33,3%
Κίτρινο			
Μωβ	3250	32,5%	33,3%



(β) Να συγκρίνετε όλα τα αποτελέσματα και να γράψετε τις παρατηρήσεις σας.

Όσο πιο πολλές φορές το κάνουμε, τόσο πιο ακριβώς
 συμπεριφέρεται και βγαίνει πιο δίπλα στο αναμενόμενο. Το
 πείραμα και η θεωρία είναι αλληλοεξαρτώμενα. Η θεωρία είναι
 η βάση.

Σχήμα 3: Παράδειγμα καταγραφής αποτελεσμάτων των περιστροφών των τροχών της τύχης και το συμπέρασμα μιας τριμελούς ομάδας μαθητών.

εμφάνισης των διάφορων χρωμάτων του τροχού της τύχης. Συγκεκριμένα, η μοντελοποίηση του κανόνα των μεγάλων αριθμών, μέσω της δυνατότητας των πολλών επαναλήψεων του πειράματος που προσφέρει το εφαρμογίδιο που χρησιμοποιήθηκε, συνέβαλε στο να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια της «σταθερότητας» που βρίσκεται πίσω από την έννοια του δίκαιου στις περιπτώσεις των ισοπίθανων ενδε-

χομένων. Το εφαρμογίδιο διευκόλυνε την οικοδόμηση ενός απλουστευμένου μοντέλου του κανόνα των μεγάλων αριθμών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορέσουν να παρατηρήσουν εύκολα τις αλλαγές στα αποτελέσματα της εμπειρικής πιθανότητας και τη σχέση τους με την αντίστοιχη θεωρητική πιθανότητα εμφάνισης κάθε χρώματος του τροχού της τύχης στον διαφορετικό αριθμό επαναλήψεων του πει-

ράματος (Engel & Vogel, 2004; Batanero et al., 2005).

Το περιβάλλον του συγκεκριμένου εφαρμογιδίου έχει αναδείξει διαφορετικές διαισθήσεις των μαθητών για την έννοια του δίκαιου και την έννοια της θεωρητικής πιθανότητας. Οι διαισθήσεις αυτές αντιστοιχούν στα διαφορετικά επίπεδα γνωστικής αντίληψης για την έννοια της πιθανότητας και του δίκαιου παιχνιδιού που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Jones et al., 1999; Παπαγεωργίου & Χρίστου, 2001). Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές εντόπισαν όλες τις επιμέρους σχέσεις ανάμεσα στον κανόνα των μεγάλων αριθμών, στη σχετική συχνότητα και στη θεωρητική πιθανότητα, και αντιλήφθηκαν τη δυναμική και αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στις τρεις συνιστώσες του πειράματος, χαρακτηρίζοντας τη σχέση αυτή με τις λέξεις «ισορροπία» και «ισοδυναμία». Άλλοι μαθητές επικεντρώθηκαν μόνο σε μια πτυχή του πειράματος που αφορούσε στη συχνότητα εμφάνισης των ενδεχομένων και στην αλλαγή των συχνοτήτων σε σχέση με τις φορές που περιστρεφόταν ο τροχός της τύχης, χωρίς να συγκρίνουν κάθε φορά με τη δεδομένη θεωρητική πιθανότητα. Για παράδειγμα, το συμπέρασμα «...κάθε φορά ο αριθμός που δείχνει πόσες φορές ήρθε το πράσινο χρώμα μεγαλώνει και το πράσινο και το κόκκινο προσπαθούν να γίνουν ισόπαλα», δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί επικεντρώθηκαν σε μερικά από τα στοιχεία του πειράματος για να καταλήξουν σε μια λιγότερο αφαιρετικού τύπου γενίκευση. Παρόλα αυτά, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης, η χρήση προσομοιώσεων διευκόλυνε τους μαθητές να αντιληφθούν τις έννοιες που αφορούν στα ισοπίθανα, στα λιγότερο και στα περισσότερα πιθανά ενδεχόμενα και να αντιληφθούν σε διαισθητικό επίπεδο ποικίλου βαθμού αφαιρετικότητας την επίδραση της αύξησης του αριθμού των επαναλήψεων στην ανάδειξη των ισοπίθανων ενδεχομένων. Η μοντελοποίηση του κανόνα των μεγάλων αριθμών δημιούργησε μια συνεχή και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της συγκεκριμένης και της αφαιρετικής μαθηματικής σκέψης, για την έννοια της πιθανότητας ενδεχομένων στο συγκεκριμένο περιβάλλον και θεματικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε η διδασκαλία. Η σχέση που αναπτύχθηκε επέτρεψε μια ομαλή μετάβαση από το επίπεδο της εμπειρικής πιθανότητας στο επίπεδο της θεωρητικής πιθανότητας, με τρόπο που να οικοδομηθεί η έννοια της θεωρητικής πιθανότητας, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εκφράστηκε (Noss et al., 1997; Paparistodemou et al., 2008).

Βιβλιογραφία

- Batanero, C. & Díaz, C. (2012) Training school teachers to teach probability. Reflections and challenges. *Chilean Journal of Statistics*, 3(1), 3-13.
- Batanero, C., Biehler, R., Engel, J., Maxara, C. & Vogel, M. (2005) Using Simulation to Bridge Teachers Content and Pedagogical Knowledge in Probability. In: *ICMI-Study 15 Online*: www.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/log_in.html
- Countinho, C. (2001) *Introduction aux situations aléatoires dès le Collège: de la modélisation à la simulation d'expériences de Bernoulli dans l'environnement informatique Cabri-géomètre-II*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Grenoble, France.
- DfEE (1999) The National Curriculum for England. London: DfEE.
- Engel, J. (2007) On teaching the bootstrap. *Bulletin of the International Statistical Institute* 56th Session, Lisbon.
- Engel, J. & Vogel, M. (2004) Mathematical problem solving as modeling process. In Henn, Wolfgang (Ed.). *ICMI Study 14 Pre-Conference Volume* (83-88). Universität Dortmund, Germany.
- Gal, I. (2005) Towards "probability literacy" for all citizens: building blocks and instructional dilemmas. In G. Jones (Ed.), *Exploring Probability in Schools: Challenges for Teaching and Learning* (pp. 39-63). New York: Springer
- Henry, M. (1997) Notion de modèle et modélisation en l'enseignement. In *Enseigner les probabilités au lycée* (pp. 77-84). Reims, France: Commission Inter-IREM.
- Jones, G. A., Langrall, C. W., Thornton, C. A. & Mogill, A. T. (1999) Student's probabilistic thinking in instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (5), 487-519.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1982) On the study of statistical intuitions. *Cognition*, 11, 123-141.
- Moore, D.S. (1990) Uncertainty. In L.A. Steen (Ed.), *On the shoulders of giants: new approaches to numeracy* (pp. 95-117). Washington, DC: National Academy Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) Principles and Standards for School Mathematics. Reston, Va: NCTM.
- Noss, R. & Hoyles, C. (1996) Windows on



- Mathematical Meanings: Learning cultures and computers. London: Kluwer Academic Publishers.
- Noss, R., Healy, L. & Hoyles, C. (1997) The Construction of Mathematical Meanings: Connecting the Visual with the Symbolic. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 203-233.
- Παπαγεωργίου. Ε. & Χρίστου, Κ. (2001) Τα επίπεδα σκέψης των μαθητών Δημοτικού Σχολείου στην έννοια της πιθανότητας. Στο Τζεκάκη Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση* (σσ. 262-268). Θεσσαλονίκη.
- Paparistodemou, E., Noss, R. & Pratt, D. (2008) The Interplay between fairness and randomness in a spatial computer game. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 13(2), 89-110.
- Pratt, D. (2000) Making sense of the total of two dice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(5), 602-625.
- Smith, J., diSessa, A. & Rochelle, J. (1993) Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- Spinners: advanced builder (TLF L2377 v2.0.0) (2005) Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www3.stats.govt.nz/games/Spinners-advanced-builder-2/index.html> (ανακτήθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2013).
- Tatsis, K., Kafoussi, S. & Skoumpourdi, Ch. (2008) Kindergarden children discussing the fairness of probabilistic games: the creation of a primary discursive community. *Early Childhood Education Journal*, 36, 221-226.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης* (Τόμος Β'). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Εφαρμόζοντας φιλοσοφικές απαρχές επιλογής αναδομητικού αναλυτικού σε μικροεπίπεδο διαθεματικής διδασκαλίας: Θρησκευτικά και Αγγλικά



Λιάνα Παπαδοπούλου¹, ΜΑ

Ο στόχος «Διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση» συνδέθηκε άμεσα την τρέχουσα πενταετία με την προέκταση της φιλοσοφίας της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη μιας ενοποιημένης Ευρώπης της διάχυσης της γνώσης, στη βάση του διαφοροποιημένου τοπικού πλαισίου ιδεωδών, λαμβάνοντας υπόψη τις ενδιάμεσες για το θέμα Εκθέσεις των Βρυξελλών του 1997 και 2004. Μέσα από μια ογδοντάλεπτη συνδιδασκαλία παρατίθενται οι καλές πρακτικές με στόχο την πρόκληση δευτερογενούς και τριτογενούς μετααναστοχασμού, ως προστιθέμενης αξίας στην όλη προσπάθεια, και προτείνονται στη διδακτική πράξη γειωμένες ιδέες προώθησης της άρσης της στεγανοποίησης του «διακριτού» των μαθησιακών πλεγμάτων σε συγκεκριμένες, «γνωστές», «συναφείς» περιοχές μάθησης σε οροθετημένες και λειτουργικά οριοθετημένες δυνατότητες λειτουργίας μιας αληθινής σχολικής τάξης μικτής ικανότητας, στο πλαίσιο των υφιστάμενων δομών του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: συγκεκριμένο, αναδομητισμός, σημεία εισόδου μάθησης, διαφοροποίηση, μεταγνώση

Αναλυτικό Πρόγραμμα, μεγασχεδιασμός και τοπική κοινωνία

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, σε μεγαεπίπεδο παραγωγής, αποτελεί «το φιλοσοφικό εκμαγείο της ιδεολογίας του συγκεκριμένου πλαισίου αξιών» (Παπαδοπούλου 2007, σ. 159). Οι ειδικοί, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον καθορισμό - ιδεολογικός κι αυτός - της ταυτοποίησης της αξιολογίας γνώσης (Κουτσελίνη 2001) που το συγκεκριμένο (ο πολιτισμός δηλαδή, η επικρατούσα θρησκεία και η πολιτική φιλοσοφία) προαπαιτεί, για να καθορίσουν με βάση αυτόν τη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, κινούμενοι από το ιδεολογικό πρόπλασμα -το μεγαεπίπεδο όπως ονομάζεται- στο μακροεπίπεδο, το επίπεδο διαμόρφωσης δηλαδή των γνωστικών περιοχών μάθησης.

Κοντά στη στοχοθεσία, το τι καθορίζεται «αξιόλογη γνώση» δεν θα μπορούσε ποτέ να νοηθεί ή να ερμηνευτεί μονοδιάστατα (Apple, 1981; Ball, 1987). Θεωρώ πως η επιδιωκόμενη παραγωγή της αξιολογίας γνώσης, φαντάζει παράδοξα δισυπόστατη: ριζωματικά φυσικοποιημένη και ιδεολογικά σύμφυτη, δηλαδή ως συνύπαρξη (Παπαδοπούλου 2010, σ. 30) αλλά και ως ταυτόχρονο παράγωγο του φιλοσοφικού πλαισίου σχεδιασμού- στη βάση πάντα του τοπικού συγκεκριμένου αξιών- που κανοναρχεί αυτή την υλοποίηση. Ξεκαθαρίζω πως η όποια φιλοσοφική διάσταση της θεώρησης για τον άνθρωπο (Ανθρωπολογία), στο εντός της λειτουργίας των Εκπαιδευτικών Συστημάτων πλαίσιο ιδεολογικών αποχρώσεων, είναι ευδιάκριτα διαφοροποιημένη και συγκεκριμένα: από το «διαμορφώνω» τον (όλο)

1. Η Λιάνα Παπαδοπούλου είναι Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου



άνθρωπο, ως το «παράγω» προς αναπαράγω αποσπασματικά-χρησιμοποιητικά «το προϊόν» - ανθρωποκατασκευάσμα. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2010) «Δεν είναι δύσκολο να εξαγγέλλονται αλλαγές. Όμως η αλλαγή και η μεταρρύθμιση έχει δύο μορφές: την εξωτερική- θεσμική και την εσωτερική, ουσιαστική και πρακτική. Η θεσμική είναι ευκολότερη, καταρρέει όμως και εύκολα, αν δεν υποστηρίζεται από την πρακτική» (σ. 136).

Εποικοδομώντας τη μάθηση σε μικροεπίπεδο εφαρμογών- Ώσμωση εναντίον Άρμωσης

Για την εφαρμογή ενός μοντέλου προσανατολισμού, σύνδεσης, ανασύνθεσης, διασύνδεσης και αναπροσαρμογής της νέας πληροφορίας, της εποικοδόμησης δηλαδή, χρειάζονται οραματιστές με παρηρησία λογοδοσίας εκπαιδευτικοί, έτοιμοι να καταστήσουν τους μαθητές τους συνεργάτες και συνθεμελιωτές στη διαδικασία της μάθησης.

Ουκ ολίγες φορές ένας οραματιστής, για αλλαγές, εκπαιδευτικός μπορεί να αποσκιρτήσει «ανορθόδοξα» της νόρμας από τον κύκλο της «καθιέρωσης» (Ball, 1987), δρώντας υπογείως αντίστροφα, εφαρμόζοντας τον δικό του υφέρπον προγραμματισμό και επινοώντας το δικό του υβριδικό «κρυφό ή λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα» (Κουτσελίνη, 2010, σ. 135).

Αυτό δεν είναι πάντα αρνητικό, με προϋπόθεση την από μέρους του γνώση και ετοιμότητα για λογοδοσία. Δύναται υπό αυτές τις προϋποθέσεις να καταστεί ο πλέον δυναμικός φορέας των αλλαγών που υπηρετούν συντελεστικά στην υλοποίηση της εποικοδόμησης. Τέτοιος προγραμματισμός, δεν βασίζεται ποτέ στο «βιβλιοκεντρισμό» (Πυργιωτάκης, 2000) και έρχεται σε ασυμφωνία με τον «επίσημο», την «καθιέρωση» που τυγχάνει πολλαπλών παραλογών και παρανοήσεων (Κουτσελίνη, 2010). Στην περίπτωση της εποικοδόμησης που είναι φύσει χρονοβόρα, παρανόηση θεωρείται η ταύτιση του Αναλυτικού Προγράμματος με τα σημεία ελέγχου συμπόρευσης ενός δοσμένου ετήσιου ημερολογιακού προγραμματισμού οριζοντιωμένης διάχυσης της διδακτέας ύλης, τον οποίο ετήσιο προγραμματισμό κάποιος, που συνήθως απέχουν από τη διδακτική ώσμωση, προαποφάσισαν.

Ώσμωση εναντίον Άρμωσης

Η άρμωση της απρόσωπης συμφωνίας της προγραμ-

ματισθείσας προς φυλλομέτρηση ημερήσιας ποσότητας σελίδων ενός διδακτικού εγχειριδίου -ωσάν να πρόκειται για έλεγχο εργοστασιακής μονάδας παραγωγής ελεγχόμενης με ακρίβεια από τον επόπτη- κατά την Αρχή της Λογικοκρατίας των Συστημάτων από την ημερολογιακή συρροή προγραμματισμών παραγωγικότητας:

Τι θέτει ως προτεραιότητα ένα συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Σύστημα; Την παιδεία ή τη χρησιμοποιητική κατάρτιση από ένα σχολείο το οποίο να προάγει μόνο τη διοικητική συμπεριφορά (administrative behavior) σε συνδυασμό με την προαγωγή της παγκοσμιοποιημένης ετοιμότητας για εργασιμότητα, ένα σχολείο που δεν διαφοροποιείται καθόλου από τη μηχανιστική αντίληψη των βεμπεριανών κοινωνικών συστημάτων; Με βάση την ιδεολογική προσέγγιση της λογικοκρατίας των συστημάτων (rational system approach), το σχολείο ως Κοινωνικό Σύστημα (Hoy & Miskel 2001) λειτουργεί όπως όλοι οι οικονομικοί οργανισμοί. Σε αυτό, όπως και στους οργανισμούς, διακρίνονται οι εισροές (inputs), η διαδικασία μετασχηματισμού των εισροών (transformation process) και το εξαγόμενο αποτέλεσμα (outputs). Στις εισροές τοποθετούνται στην ίδια (αξιολογική) βαθμίδα δεδομένων προς “επεξεργασία”, το ανθρώπινο δυναμικό, οι πρώτες ύλες και τα αρχικά κόστη. Οι εισροές μετασχηματίζονται μέσα από μια συγκεκριμένη και καλά οργανωμένη διαδικασία, την εκπαιδευτική πολιτική στην περίπτωση, με έναν και μόνο στόχο: το εξαγόμενο αποτέλεσμα: τα προϊόντα μεταξύ των οποίων ο μαθητής και οι υπηρεσίες (Παπαδοπούλου, 2007, σ.162).

Από τα προλεγόμενα, έχει γίνει αντιληπτό πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ιδεολογικό κείμενο και φορέας πολιτικής φιλοσοφίας του τοπικού, εκτεινόμενο σε τρεις ομόκεντρους κύκλους με πυρήνα το μεγαεπίπεδο (Επίπεδο 1), το επίπεδο του εθνικού σχεδιασμού που παραμένει αναλλοίωτος. Ο πυρήνας επηρεάζει και δημιουργεί ιδεολογικά και πρακτικά το μικροεπίπεδο (Επίπεδο 2). Για να φανεί αν έχει εφαρμοστεί σωστά η διάχυση της στοχοθεσίας από το μεγαεπίπεδο των εθνικών οραματισμών στο μικροεπίπεδο, το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην ολότητά του δηλαδή, χρειαζόμαστε και την τρίτη μεταβλητή, το μικροεπίπεδο (Επίπεδο 3), τη συγκεκριμένη δηλαδή γνωστική περιοχή, το μάθημα. Χρησιμοποιώντας την αριστοτελική μέθοδο της επαγωγής, από «το μέρος» δηλαδή στο «όλον», ελέγχω «το όλον», στην περίπτωση την επιτυχία των στόχων ως προς την εφαρμοσιμότητα του Αναλυτικού Προγράμματος, από την ιδεολογική σύλληψη ως την εφαρμογή του ανά διακριτό αντικείμενο. Για σκοπούς κατανόησης των προλεγόμενων, παρατίθεται στο σημείο που

ακολουθεί ο γενικός σκοπός σε μακροεπίπεδο της συγκεκριμένης υπό διερεύνηση γνωστικής περιοχής: του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει:

- Η συμφωνία του Γενικού Σκοπού του μαθήματος των Θρησκευτικών με τη συμφωνία των Γενικών Σκοπών και Στόχων της Παιδείας σε μεγαεπίπεδο (το επίπεδο δηλαδή της διατύπωσης των Εθνικών οραματισμών το οποίο παραμένει αναλλοίωτο στις κατά καιρόν αναθεωρήσεις Αναλυτικού Προγράμματος) όπως προνοούνται στο Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας (Άρθρα 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 18.1-18.8 και 108.1, 108.2).
- Η συμφωνία του Γενικού Σκοπού του μαθήματος των Θρησκευτικών με τις φιλοσοφικές απαρχές του Ανθρωπισμού, του Πραγματισμού και του Αναδομητισμού (τη φιλοσοφία δόμησης, δηλαδή, του τύπου του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος).

Ο Γενικός Σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Γενική Εκπαίδευση για το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Σε μακροεπίπεδο διδακτικού αντικείμενου έχει καθοριστεί το περιεχόμενο του θεολογικού όρου «*Κατ' εικόναν Θεού δημιουργία*». Ανάπτυξη των παραμέτρων του «*κατ' εικόναν*» από την Α' Δημοτικού μέχρι και την Γ' Λυκείου, με άξονα διαβάθμισης τα στάδια συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών στους οποίους απευθυνόμαστε. Όσον δε αφορά στη συμφωνία του Γενικού Σκοπού του μαθήματος -όπως αυτός σκιαγραφείται διά των πυρηνικών εννοιών - με τη γενική φιλοσοφία σε μακροεπίπεδο, η διατύπωση της στοχοθεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2008) είναι ξεκάθαρη: «*Αφετηρία της προσέγγισης αποτελούν ο σεβασμός του προσώπου κάθε παιδιού και η αφοσίωση στα ανθρώπινα δικαιώματα*» (σ. 4).

Ο σχεδιασμός της συνδιδασκαλίας

Η συνδιδασκαλία διοργανώθηκε στο πλαίσιο Δράσεων των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων 2012-2013 για το μάθημα των Θρησκευτικών, σε συνάρτηση με τη θεωρία και το υποστηρικτικό υλικό που δόθηκε στο προσφερόμενο Προαιρετικό Σεμινάριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για το 2012-2013 (ME04.003) «*Η ειδική διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών σύμφωνα με το Ν.Α.Π. για τη*

Μέση Εκπαίδευση». Στόχος του σεμιναρίου ήταν, αν κάτω από το συγκεκριμένο συλλογιστικό πλαίσιο, θα μπορούσαμε να βάλουμε μια ξεχωριστή πινελιά που να προσδώσει στο παιδαγωγικό ζητούμενο, πέρα από τη γνώση και τις ικανότητες, την προστιθέμενη αξία της πρωτοτυπίας του (μη απροβλημάτιστου) νέου εγχειρήματος: την ανάληψη μιας διαθεματικής συνδιδασκαλίας μεταξύ Θρησκευτικών και Αγγλικών στη βάση λύσης προβλήματος (Cross Curriculum Teaching) σε Α' τάξη Γυμνασίου, λαμβάνοντας υπόψη το ακόλουθο τρίπολο κριτηρίων: ψυχοπαιδαγωγικό κριτήριο, κριτήριο επιστημονικότητας ως προς την ανά στάδιο συμβατότητα του θεωρητικού πλαισίου φιλοσοφίας αναδομητικού με τον σχεδιασμό, κριτήριο λογοδοσίας.

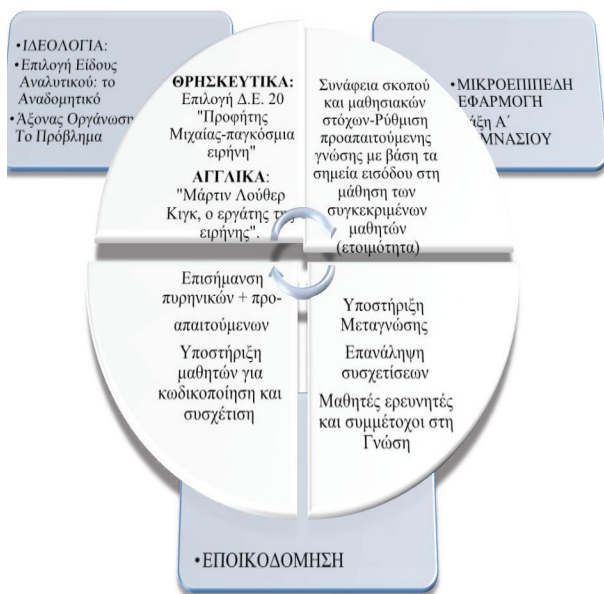
Κατά τον σχεδιασμό της συνδιδασκαλίας λήφθηκαν παιδαγωγικά υπόψη:

- Η καλλιέργεια της κριτικής αυτενέργειας του μαθητή με την ενεργοποίηση «πολλαπλών νοημοσύνων» (Αλαχιώτης, 2004; Farrar, 1991; Golemann, 1995; Κογκούλης, 1984 · 2007; Νούτσος, 1983).
- Η μετάβαση από την υλοκεντρική στην ανατροφοδοτική μορφή αποτελεσματικής μάθησης που οδηγεί στη μεταγνώση (Κουτσελίνη, 2001, 2008; McNeil, 1985).
- Η οριζοντίωση της γνώσης ως διαθεματικότητα μεταξύ διακριτών περιοχών του Αναλυτικού με αλληλοσχετιζόμενα περιεχόμενα που να καταργεί τα ανεξάρτητα, διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα στο πλαίσιο της επίτευξης της σχολικής γνώσης (Κουτσελίνη, 2008; Ματσαγγούρας, 2002). Επιδιώκεται μεταξύ άλλων:
 - Η σφαιρική οικείωση της πραγματικότητας που συνδέει τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών από τον κοινωνικό (Koutselini, 1997; Papastefanou, 2005) και τον φυσικό κόσμο (Ματσούκας, 1988; Παπανούτσος, 1963). Εμπλοκή φυσικού, ψυχολογικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Είδος Αναλυτικού: Ανθρωπιστικό και Αναδομητικό - Φιλοσοφία, Αναδομητισμός και Πραγματισμός.
 - Ο τονισμός της δυναμικής εξελικτικής διαδικασίας της γνώσης (Apple, 1979; Barham, 1996; Habermas, 1972). Η γνώση τίθεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση (Koutselini, 2006; Pinar, 2004). Ως εκ τούτου η μάθηση συντελείται στο πλαίσιο μιας συλλογικής, συνεχιζόμενης επικοινωνίας, που δεν μπορεί να εξα-

ντληθεί σε μια δεδομένη στιγμή στα πλαίσια μιας διδακτικής ενότητας και ενός συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά δίνεται έμφαση στο τι θα αποκομίσει το παιδί από την όλη διαδικασία, τη χρήσιμη εκείνη γνώση που θα κινηθεί αβίαστα και δυναμικά ως μαγιά, δηλαδή τη μεταγνώση.

- Η από μέρους των παιδιών ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που προαπαιτεί η δημιουργική κοινωνική ζωή (David, 1993; Morisson, 2008; Routledge & Kagan, 1971) και η όσο το δυνατό επιτυχημένη άσκηση του επαγγέλματος στην εποχή της εργασιομότητας.
- Η ενταξιακή διευκόλυνση κάθε κατηγορίας μαθητών ασχέτως προέλευσης και υποστατικών χαρακτηριστικών (Barnes, 2002; Βασιλόπουλος, 2008; Batson et al., 2002; Kapron, 2002; Papastephanou, 2003; Rique & Dyer, 2003).

Στο Σχεδιάγραμμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται το αντιδάνειο εφαρμογών με λέξεις-κλειδιά από το μακροεπίπεδο στο μικροεπίπεδο, με σκοπό την επίτευξη της εποικοδόμησης στην τάξη του σήμερα, διδάσκοντας ένα ανθρωπιστικό και αναδομητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην περίπτωση αυτή στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Κυπριακό Δημόσιο Σχολείο:



Σχεδιάγραμμα 1: Εφαρμογές από το Μακροεπίπεδο στο Μικροεπίπεδο σε ένα Αναδομητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με στόχο την Εποικοδόμηση της Γνώσης.

Το σχέδιο μαθήματος

Σχολείο: Γυμνάσιο Αγίου Αθανασίου Λεμεσού

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Ημερομηνία: 12/04/2013

Τμήμα: Α'

Μάθημα¹: Κεφάλαιο 20. «Ο προφήτης Μιχαίας: το όραμα της παγκόσμιας ειρήνης» (Διαθεματική προσέγγιση- Cross Curriculum)

Συνδιδασκαλία από²

- Φωτεινή Κλεάνθους, καθηγήτρια Θρησκευτικών
- Έλενα Αθανασιάδου, καθηγήτρια Αγγλικών

Λειτουργός Ν.Α.Π. και Π.Ι.: Παπαδοπούλου Λιάνα, Θεολόγος

Απαιτούμενος χρόνος: 2 διδακτικές περίοδοι (80')

Διδακτικοί στόχοι:

- Να πληροφορηθούν το έργο του προφήτη Μιχαία, καθώς και του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ (στα Αγγλικά), ως εργατών της δικαιοσύνης και ειρήνης σε δύο διαφορετικές εποχές.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η απώλεια της ειρήνης είναι αποτέλεσμα της έλλειψης δικαιοσύνης στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Όπου δικαιοσύνη, εκεί ειρήνη και ανάπτυξη.
- Να προβληματιστούν για την ηθική κατάπτωση της εποχής μας και τις συνέπειές της και να αναζητήσουν τρόπους αποκατάστασης της δικαιοσύνης και ειρήνης, παραθέτοντας τα δικά τους όνειρα για μια ειρηνική και δίκαιη κοινωνία.

Objectives:

- Students will use the English language as the medium to collect data for their Religion Education class.
- Students will be able to communicate the collected information and use the knowledge to express their ideals.
- Students will transfer background knowledge of mother language to define the meaning of English words (language awareness elements)
- The final activities will contribute to enhance awareness of democratic citizenship

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

- Οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της εποχής, καθώς και ο τρόπος ζωής των Ισραηλιτών, που χαρακτηριζόταν από την ηθική διαφθορά, την αδικία και την έλλειψη εσωτερικής ειρήνης, καθώς όλοι ζούσαν εγωιστικά το «κυνήγι» ματαιοτήτων.

Εποπτικά μέσα:

Σχολικός πίνακας, ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο, φύλλα εργασίας, υλικά ομάδων (χαρτόνια, μαρκαδόροι, γόμες, εποπτικό υλικό).

Πορεία διδασκαλίας:

- Ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος μέσω της κατ' οίκον εργασίας και ανάκλυση προϋπάρχουσας για το θέμα γνώσης.
- Μετάβαση στη νέα διδακτική ενότητα (ιδιοθύελλα).

ΜΕΡΟΣ Α' - «Μιχαίας, ο εργάτης της ειρήνης»:

- **Αφόρμηση.** Η εικόνα της πολιορκίας της Ιερουσαλήμ από τους Βαβυλώνιους, που επιβεβαιώνει την προειδοποίηση των προφητών.
- Καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν λεκτικά τα χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής και συμπεριφοράς των Ισραηλιτών την εποχή εκείνη (τι θυμάμαι, τι ξέρω). Έτσι έχουμε το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της εποχής αντλημένο από τους ίδιους τους μαθητές (ιδεοθύελλα καταγραμμένη στον πίνακα-ανάκληση προηγούμενης γνώσης).
- Στη συνέχεια, οι μαθητές έχουν μπροστά τους αποσπάσματα των λόγων του Μιχαία, τον οποίο ονομάσαμε αλλιώς «Εργάτη της ειρήνης και δικαιοσύνης». Οι μαθητές με στοχευμένες -στο συγκεκριμένο επίπεδό τους- ερωτήσεις καλούνται να εντοπίσουν στα τρία αποσπάσματα: 1. Ποιους θεωρούσε υπεύθυνους για το κοινωνικό πρόβλημα της εποχής ο προφήτης και γιατί 2. Τι προέτρεπε το λαό να κάνει 3. Πώς θα ζουν οι άνθρωποι, όταν επικρατήσει η παγκόσμια ειρήνη, εποχή του Μεσσία (όραμα του προφήτη Μιχαία).
- Συμπληρώνουμε φύλλο εργασίας για το πρώτο μέρος.

Σημειώσεις:

Οι λέξεις «όραμα» και «ειρήνη» δίνονται και στα αγγλικά (γράφονται κατόπιν στον πίνακα), για να γίνει

εισαγωγή στην παρουσίαση της συναδέλφου των Αγγλικών, με την οποία θα προβούμε στη συνδιασκαλία.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος επαναλαμβάνονται συχνά οι λέξεις – κλειδιά που συναντήσαμε ως τώρα: «Εσωτερική ειρήνη- δικαιοσύνη –κοινωνική αδικία – εργάτες ειρήνης –ειρήνη στο τέλος του κόσμου».

ΜΕΡΟΣ Β' - «Εργάτες της ειρήνης - τότε και τώρα»:

Οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώσουν πληροφορίες για ιστορικές προσωπικότητες που υπήρξαν αγωνιστές της ειρήνης και δικαιοσύνης. Ενώ κάθε μαθητής διαβάζει κύρια σημεία της ζωής και δράσης αυτών των ανθρώπων, προβάλλονται οι φωτογραφίες και αποφθέγματά τους, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως πηγές για να οδηγηθούν οι μαθητές στο ζητούμενο συμπέρασμα (ότι δηλαδή η δικαιοσύνη και η ειρήνη είναι αποτέλεσμα μεγάλων αγώνων και προσπαθειών και δεν κτώνται αβίαστα και αυτόματα).

ΜΕΡΟΣ Γ' - Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ - «I have a dream»:

Students are given a worksheet with Martin Louthier King's (hereafter MLK) simplified biography. They are asked to match each paragraph to a picture. The activity will give them an overview to MLK's life and the social background of Afro-Americans of his time.

They will then listen to a short extract from his speech 'I have a dream' and they will fill in a short cloze exercise. This will later be used as a springboard to help them communicate their dream about a better world.

ΜΕΡΟΣ Δ' - Διαπραγματεύεται τον κοινωνικό προβληματισμό:

«Εμείς θα μείνουμε αδιάφοροι μπροστά σ' αυτά που συμβαίνουν γύρω μας»

Μεταφερόμαστε στο σήμερα με ένα βίντεο που έχουμε δημιουργήσει και θέτουμε τους μαθητές μπροστά στο πρόβλημα. Με συγκεκριμένες ερωτήσεις προς τους μαθητές επιδιώκουμε λύσεις του κοινωνικού προβλήματος από τους ίδιους.

Αξιολόγηση:

Δραστηριότητες στην τάξη

- **Ομάδα 1: “I have a dream”:** φτιάχνω σελιδοδείκτες στα αγγλικά με ευχές για ένα καλύτερο



κόσμο, με βάση την ιστορική φράση του Martin Luther King στην ομιλία του κατά του ρατσισμού: “I have a dream” (βλέπε αντίστοιχη φωτογραφία δραστηριότητας).

- **Ομάδα 2: Το «δέντρο της γνώσης»:** το δέντρο ριζώνει στα ιδανικά: ισότητα, έλλειψη βίας, ρατσισμού, κοινωνικής αδικίας και πολέμων. Μεγαλώνει και φέρει ως καρπούς του την ειρήνη, αγάπη, ασφάλεια μεταξύ των πολιτών και την ανάπτυξη των πολιτισμών (βλέπε αντίστοιχη φωτογραφία δραστηριότητας).
- **Ομάδα 3: Κολλάζ με τίτλο «Για τούτο θα θρηνήσω και θα κλάψω»:** Τα παιδιά έχουν συγκεντρώσει εποπτικό υλικό από τον ημερήσιο τύπο με θέμα «Σύγχρονες μορφές κοινωνικής αδικίας» όπως ανεργία, φτώχεια, νεανική παραβατικότητα, πείνα, εκφοβισμός (βλέπε αντίστοιχη φωτογραφία δραστηριότητας).
- **Ομάδα 4: Κολλάζ με τίτλο «Ονειρεύομαι μια καινούργια εποχή...»:** Το εποπτικό υλικό που έχουν συνθέσει τα παιδιά, παραπέμπει σε έναν προτεινόμενο από τα ίδια κόσμο, με πανανθρώπινα ιδανικά που απορρέουν από τους διδακτικούς στόχους της συνδιδασκαλίας, όπως: αγάπη, συναλληλία, αντιρατσισμός (βλέπε αντίστοιχη φωτογραφία δραστηριότητας).
- **Ομάδα 5: Υπόδυση ρόλου: «Υψώνω τη φωνή μου στην Ευρωβουλή, στο Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στον Οργανισμό ΟΗΕ»** για:
 1. Τα παιδιά που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας σε χώρες Αφρικής και Ασίας.
 2. Τα παιδιά, θύματα πολέμου στα συμφέροντα των δυνατών του πλανήτη.
 3. «Κατηγορώ» για τους δυνατούς της Γης, που κλεισμένοι στα γραφεία τους αποφασίζουν για την τύχη της ανθρωπότητας, ισοπεδώνοντας τα πάντα με το πάτημα ενός κουμπιού.

Ανακοινώσεις δραστηριοτήτων στην τάξη - εμπέδωση

Η ανακεφαλαίωση γίνεται με την παρουσίαση των δραστηριοτήτων των πέντε ομάδων των μαθητών.

Στο σημείο αυτό παραθέτω το περιεχόμενο της Ομάδας 5, δραστηριότητα 3, με τίτλο: «Κατηγορώ για τους δυνατούς της Γης, που κλεισμένοι στα γραφεία τους αποφασίζουν για την τύχη της ανθρωπότητας, ισοπεδώνοντας τα πάντα με το πάτημα ενός κουμπιού», όπως διαβάστηκε στο τέλος του ογδοντάλεπτου από τα παιδιά της ομάδας που την συ-

νέταξαν υπό τη μορφή Ψηφίσματος, εκ μέρους όλης της τάξης ως η προστιθέμενη αξία, ως Στάση ζωής που απορρέει από την όλη διδασκαλία:

«Κυρίες και κύριοι,

μπορώ να έχω την προσοχή σας; Βρισκόμαστε σήμερα εδώ, ενώπιον όλων, για να σας καταγγείλουμε ένα σκάνδαλο που θα συγκλονίσει όλους, που συνδέεται με ζημιές και απώλειες. Οι αριθμοί αυξάνονται δραματικά. Όμως μην αναστατώνεστε, βάλτε τα κινητά σας στην τσάντα και μην πάρετε τους τραπεζίτες σας. Δεν χάνονται τα λεφτά αλλά η ανθρωπιά σας, που σας έχει εγκαταλείψει. Κάθε λεπτό που περνά, εκατομμύρια παιδιά, εργάτες και πονεμένοι πεθαίνουν της πείνας, το ντουφέκι του αντιπάλου και από την υπερκόπωση της δουλειάς τους και από αρρώστιες, χάρη σε εσάς. Παιδιά, απευθύνομαι σε εσάς! Αγωνιστείτε για το καλύτερο, για την υγεία όλων. Πείτε ναι στην εκπαίδευση και την ισότητα. Μην αφήσετε τα όνειρά σας να μείνουν μόνον όνειρα. Ελπίζουμε να μας λάβετε υπόψη και η παγκόσμια δικαιοσύνη να επικρατήσει!»

Ανατροφοδοτική αξιολόγηση:

Ανάθεση εργασίας για το σπίτι «Να ζωγραφίσετε στο τετράδιό σας το δικό σας όραμα για τη σύγχρονη κοινωνία».

Η προστιθέμενη αξία της συνδιδασκαλίας και το δικαίωμα του χαρακτηρισμού της ως «καινοτόμου δράσης» για το έτος 2012-2013

Με βάση τις Αρχές Ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως αυτές περιγράφονται από την Κουτσελίνη (2001) στο βιβλίο της «Ανάπτυξη Προγραμμάτων- Θεωρία-Ερευνα-Πράξη», διαγράφεται ξεκάθαρα στην πορεία της συνδιδασκαλίας η συνάφεια του «Άξονα Οργάνωσης του μαθήματος» (σε ποια παράμετρο –άξονα- δηλαδή ο εκπαιδευτικός δίνει τη βαρύτητα: την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων ή την χάραξη κινήτρων κινητοποίησης της κριτικής σκέψης των μαθητών του) σε επιμελημένη συνακολουθία με τον καθορισμό της «Αξιόλογης Γνώσης» (αυτό το κάτι που μένει ως εφόδιο ζωής στο μαθητή πέρα και έξω από το σχολείο) στην ίδια φιλοσοφική βάση: τη βάση Λύσης Προβλήματος. Η συνάφεια φιλοσοφίας του Άξονα Οργάνωσης με την προσδοκώμενη παραγωγή Τύπου Αξιόλογης Γνώσης, παραπέμπει στην τήρηση του Αναδομητικού Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό παρέχει στον κριτικά σκεπτόμενο μαθητή στη βάση σύγχρονων κοι-

νωνικών προβληματισμών με δεξιότητες που ξεκινούν από μια αρχή ένα Άξονα Οργάνωσης και έχουν ένα σκοπό, την Αξιόλογη Γνώση, τη Μεταγνώση: Από τη θεωρία στην πράξη, έχουμε:

- Άξονας οργάνωσης του μαθήματος: «*Το Πρόβλημα*». Το πρόβλημα κατανόησης των οραματισμών του ειρηνοποιού από τους ανθρώπους της εποχής του, άλλοτε και τώρα. Συνεπαγωγή: το αναδομητικό αναλυτικό: Βάση διαπραγματεύσεως του αναδομητισμού, η επαφή με την καθημερινότητα. (Φιλοσοφία: ο αναδομητισμός και ο πραγματισμός).
- Καθορισμός της αξιόλογης γνώσης υπό κριτική εφαρμογή στη βάση λύσης προβλήματος. Αξιόλογη γνώση: αυτό το κάτι, η μαγιά που διατηρείται στη ψυχή του μαθητή πέραν από τη χρονική λήξη της διδακτικής διαδικασίας και τον συνοδεύει ως εφόδιο ζωής στην καθημερινότητα.
- Άρση του βιβλιοκεντρισμού. Στο Αναδομητικό Αναλυτικό (ιδιαίτερα) το εγχειρίδιο δεν αποτελεί «ευαγγέλιο». Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι η επίσημα εξαγγελθείσα ατραπός ιδεολογίας που στοχεύει στην αντίστοιχη μεθόδευση στάσης ζωής από τον εκπαιδευτικό. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η αντίστοιχη μεθόδευση στάσης ζωής έγινε με τη χρήση του διαδικτύου που συνέβαλε στην υποκίνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών, μέσω της αναμενόμενης λειτουργίας της δύναμης της εικόνας. Το εγχειρίδιο αποτέλεσε την αφόρμηση χωρίς να εξοβελίζεται από τη διδακτική διαδικασία. Αυτό συντελεί στη σύνθεση και κατάταξη της νέας πληροφορίας αναπροσαρμοστικά σε σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και άξονα (βάση) τα σημεία εισόδου μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών, της συγκεκριμένης σχολικής τάξης. Σημείο εισόδου μάθησης στον χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων θεωρείται η διάγνωση της ετοιμότητας κάθε παιδιού ξεχωριστά στο να μπορέσει με ποικίλους τρόπους να μάθει. Στη συνδιδασκαλία επικράτησε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθησιακών προφίλ των παιδιών και δόθηκε έμφαση στην αξιοποίηση των πολλαπλών νοημοσύνων των μαθητών, μέσα από πέντε διαφορετικά δομημένες δραστηριότητες.
- Όσον αφορά στο μαθητή, κατέστη κάτοχος και οχηματογώγ της νεοαποκτηθείσας γνώσης με κίνητρο την προαποκτηθείσα, τις δικές του δηλαδή προ-εμπειρίες ως προς το Θέμα. Στόχος η μεταγνώση. Εφαρμοσμένη φιλοσοφία η προ- & κατά- & μετά- γνώση που λαμβάνει κατά τη δι-

δασκαλία. Το «Μετά» αφορά στην ανάπτυξη στάσεων ζωής.

- Το αντιδάνειο μεταξύ των δύο μαθημάτων, Θρησκευτικών και Αγγλικών, λειτούργησε μετασχηματιστικά και όχι μηχανιστικά στη βάση συγκεκριμένων τρόπων ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης: της «Αντιπαραβολής αιτίας και αποτελέσματος», της «Σύγκρισης και αντίθεσης» και της «Υπόδυσης και μετάθεσης ρόλου». Η γνώση μετασχηματίζεται σε κριτική εμπειρία και δεν μεταφέρεται ασπόνδυλα υπό τη μορφή στείρας παρούσας εννοιών προς αποστήθιση.
- Ο εκπαιδευτικός επιστήμονας και άνθρωπος: Καθιέρωση κλίματος συνεργατικής συμπεριφοράς μαθητών και εκπαιδευτικών με πρότυπο τις ομάδες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και άρση της στεγανοποίησης της αντίληψης του εγκλεισμού της γνώσης σε διακριτές περιοχές. Διασπορά και κριτική αξιοποίηση της γνώσης με στόχο τη δημιουργία του προβληματιζόμενου μαθητή, ελεύθερου αυριανού ενεργού πολίτη: ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητά του μέσα από τη φιλοσοφία του προσφερόμενου κύκλου μαθημάτων. Γνώση από μέρους των εκπαιδευτικών της θεωρίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της φιλοσοφίας που την διέπει, για να οδηγηθεί η συνδιδασκαλία στην επιτυχή πρακτική. Πληρότητα και ευελιξία στον χειρισμό της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Δεκτικότητα, διάθεση επαγγελματικού μοιράσματος, διάχυσης αποτελέσματος και εκπαιδευτικής λογοδοσίας.

Επίλογος

«Δεν είναι δύσκολο να εξαγγέλλονται αλλαγές. Όμως η αλλαγή και η μεταρρύθμιση έχει δύο μορφές: την εξωτερική - θεσμική και την εσωτερική, ουσιαστική και πρακτική» (Κουτσελίνη, 2010, σ. 136). Η αλλαγή ξεκινά από τον κάθε οραματιστή εκπαιδευτικό. Αυτός είναι η αλλαγή. Όλοι μας θυμόμαστε να έχουμε στη ζωή μας έναν τέτοιο ως πρότυπο στη δική μας πορεία, σε κάποια σχολική τάξη... «*Η ύλη είναι δύναμη, ενώ η μορφή εντελέχεια και μάλιστα με δύο έννοιες, από τη μια με την έννοια που λέμε ότι η επιστήμη είναι εντελέχεια, και από την άλλη με την έννοια που λέμε ότι η θεωρία είναι εντελέχεια*» Αριστοτέλους, Περί ψυχής, 412a, 9-11

Σημειώσεις

1. Το σχέδιο μαθήματος έγινε με βάση το δημοσιοποιημένο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό βοήθημα της Λιάνας



Παπαδοπούλου στον δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου: Υπερσύνδεσμος: «Εκπαιδευτικό υλικό λειτουργιών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου- Μάθημα Θρησκευτικά». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου: <http://www.pi.ac.cy> (αναρτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2012). Τίτλος ηλεκτρονικού βοηθήματος για τα Θρησκευτικά Γυμνασίου: «Η εισαγωγή της μεθόδου Project στη Μέση Γενική Εκπαίδευση: Μια πρόταση αναδόμησης με άξονα την Ερευνητική Διαθεματική Εργασία στην Κοινωνία της Γνώσης. Επιλεκτικά προτεινόμενες εφαρμογές». Συγκεκριμένη εφαρμογή: 4.2.2. «Το όραμα της παγκόσμιας ειρήνης, ο προφήτης Μιχαίας», σελίδες 1-5

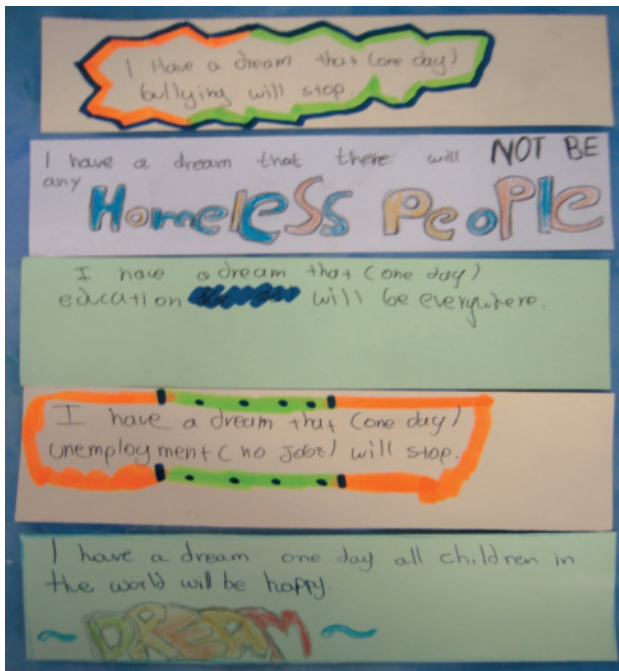
2. Για την προετοιμασία και υλοποίηση της συνδιδασκαλίας, τη συνεργασία και συνυπευθυνότητα είχαν οι εκπαιδευτικοί κ. Κλεάνθους Φωτεινή, Θεολόγος και κ. Αθανασιάδου Έλενα, Αγγλικής Φιλολογίας, καθηγήτριες στο Γυμνάσιο Αγίου Αθανασίου Λεμεσού, τις οποίες ευχαριστώ θερμά.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Στ. (2004) Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ. 5-36). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός,
- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Αρχαίοι Έλληνες Συγγραφείς (1954) *Αριστοτέλους, Περί ψυχής* Αρχαίον κείμενον. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Ν.Δ. Σωτηράκη και Α.Ε. Ευσταθίου: Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Ball, S. (1987) *The Micropolitics of the School*. London: Methuen.
- Barham, E. (1996) Central control of the curriculum and teacher involvement in curriculum change. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 29-36.
- Barnes, L. P. (2002) Forgiveness, the Moral Law and Education: A Reply to Patricia White. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (4), 529-542.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008) *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Batson, D., Eidelman, S., Hingley, S. & Russell, S. (2002) "And Who Is My Neighbor?" Quest Religion as a Source of Universal Compassion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41 (2), 39-50.
- David M. (1993) *Gender and Education Reform*. Polity Press. Cambridge, UK.
- Farrar, C. (1991) *The Origins of Democratic Thinking: The invention of politics in classical Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golemann, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Bartam Books: N.Y.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*. London. Heinemann.
- Hoy & Miskel S. (2001) *Educational Administration: Theory, research, practice*. Singapore: Mc Graw Hill
- Kaprov, V. (2002) Religiosity and Tolerance in the United States and Poland. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41 (2), 267-288.
- Κογκούλη Ι. (1984) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Κογκούλη, Ι. (2007) Χριστιανική Παιδαγωγική. Στο Π. Δ. Ξωχέλλη (Επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Koutselini, M (1997) Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935- 1990), *History of Education*, 26(4), 395-407.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία: Lythrodondas Press.
- Koutselini, M. (2006) Towards a meta- modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory. *Educational Practice and Theory*, 28 (1), 55 - 68.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας -Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και εφαρμογές. Λευκωσία: Lythographica.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010) Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Δ. Οικονομίδης (Επιμ.). *Περί Παιδείας Διάλογος* (σσ. 127-138). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Ματσούκας, Ν. (1988) *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Β'.* Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

- McNeil, J.D.(1985) *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Little Brown and Company.
- Morisson, M.K.(2008) *Using Humor to Maximize Learning: The links between positive emotions and education*. Plymouth, UK: Rowman& Littlefield Education
- Νούτσος, Χ.(1983) *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαδοπούλου, Λ. (2006) «*Η εισαγωγή της μεθόδου Project στη Μέση Γενική Εκπαίδευση: Μια πρόταση Αναδόμησης με άξονα την Ερευνητική Διαθεματική Εργασία στην Κοινωνία της Γνώσης. Επιλεκτικά προτεινόμενες εφαρμογές*». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου: Εκπαιδευτικό Υλικό Λειτουργιών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Μάθημα Θρησκευτικά <http://www.pi.ac.cy> (ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2012)
- Παπαδοπούλου, Λ. (2007) Προϋποθέσεις για την εισαγωγή της έννοιας της Συγχώρεσης σε ένα αναδομημένο Ανθρωπιστικό - Προοδευτικό Μοντέλο Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Παρουσία* (16), 159-169
- Παπαδοπούλου. Λ. (2010) Η Τεϊλοριανή Πολιτική της Αναγνώρισης και η επιβεβαίωση των απαρχών της στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 12, 28- 38
- Παπανούτσος, Ε. (1963) *Φιλοσοφικά Προβλήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Papastephanou M. (2003) Forgiving and requesting forgiveness. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (3), 503-524.
- Papastephanou, M.(2005) Religious teaching and political context: the case of Cyprus. *Journal of Beliefs and Values*, 26 (2), 139-156.
- Pinar, W. (2004) *What is Curriculum Theory*. London N.J.,LEA.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rique, J. and Dyer, M. (2003) Teacher's views of forgiveness for the resolution of conflicts between students in school. *Journal of Moral Education*, 32 (3), 233-250.
- Routledge and Kagan P. (1971) *School and Society*. The Open University, London.
- Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Νομικής Υπηρεσίας της Κυπριακής Δημοκρατίας <http://www.law.gov.cy/law/lawoffice.nsf/> (ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2013)
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2008) *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων





Ομάδα 1: “I have a dream”, φτιάχνω σελιδοδείκτες στα αγγλικά με ευχές για ένα καλύτερο κόσμο, με βάση την ιστορική φράση του Martin Louthier King στην ομιλία του κατά του ρατσισμού: “I have a dream”.



Ομάδα 2: «Το δέντρο της γνώσης»: Το δέντρο ριζώνει στα ιδανικά: ισότητα, έλλειψη βίας, ρατσισμού, κοινωνικής αδικίας και πολέμων. Μεγαλώνει και φέρει καρπούς του την ειρήνη, αγάπη, ασφάλεια μεταξύ των πολιτών και ανάπτυξη των πολιτισμών.



Ομάδα 3: Κολλάζ (1) στη φωτογραφία « Για τούτο θα θρηνήσω και θα κλάψω». Τα παιδιά έχουν συγκεντρώσει εποπτικό υλικό από τον ημερήσιο τύπο με θέμα «Σύγχρονες μορφές κοινωνικής αδικίας» και Ομάδα 4: Κολλάζ (2) στην ίδια φωτογραφία: «Ονειρεύομαι μια νέα εποχή» με εποπτικό υλικό που παραπέμπει σε έναν προτεινόμενο από τα παιδιά κόσμο με πανανθρώπινα ιδανικά που απορρέουν από τους διδακτικούς στόχους της συνδιδασκαλίας.

Συναδελφικός αναστοχασμός μέσω παρατήρησης διδασκαλίας συναδέλφου



Πασεμίνια Καραγιώργη¹, Ph. D

Το άρθρο εστιάζει στην πρακτική της παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφου (ΠΔΣ) ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, εφόσον η βελτίωση της διδασκαλίας συντελείται μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Με έναυσμα την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, επιχειρείται συζήτηση ζητημάτων που άπτονται της ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων στην Κύπρο, με ζητούμενο το μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε μαθησιακές κοινότητες. Πρωτίστως, χρειάζεται να προσδιοριστεί, ότι ο προσανατολισμός προγραμμάτων ΠΔΣ παραμένει αναπτυξιακός και όχι αξιολογικός, ενώ απαιτούνται υποστηρικτικές δομές και κουλτούρα συνεργατικής διερεύνησης. Ουσιαστικό παραμένει το ζήτημα της ανάπτυξης της δυναμικής των εκπαιδευτικών για αναστοχασμό, αλλά και η ενδυνάμωσή τους μέσα από προσεγγίσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου, συναδελφικότητα

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό εξετάζει την πρακτική της παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφου (ΠΔΣ) ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η προσέγγιση του θέματος βασίζεται στην παραδοχή ότι η βελτίωση της διδασκαλίας δεν συντελείται μεμονωμένα, αλλά μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Το άρθρο υιοθετεί την εισήγηση του Li (2004) ότι η συναδελφικότητα (collegiality) εκδηλώνεται κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί ανταλλάζουν απόψεις για την εργασία τους και συνεπώς, δεν ταυτίζεται με φιλικές συνομιλίες μεταξύ συναδέλφων, αλλά αφορά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Barth, 1990; Cain, 2001; MacDonald, 2004). Η συναδελφικότητα (Bell, 2005) καθιστά τη διδασκαλία μη ιδιωτική δραστηριότητα και διευκολύνει τη διάχυση καλών πρακτικών και ειλικρινούς διαλόγου μεταξύ επαγγελματιών (Hammersley-Fletcher & Osmond, 2004; Palmer, 1997).

Παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου

Ως παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφου (ΠΔΣ) ορίζεται η διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη διδασκαλία άλλου εκπαιδευτικού, με στόχο την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (Swinglehurst et al., 2008). Σύμφωνα με τον Bell (2005), η ΠΔΣ αποτελεί συλλογική, αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν «αμοιβαία στήριξη [...], επεξήγηση και συζήτηση του τι έχει παρατηρηθεί, μοίρασμα ιδεών για τη διδασκαλία, ανατροφοδότηση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αναστοχασμό σε σχέση με τα νοήματα, τα συναισθήματα, τις δράσεις και τη δοκιμή νέων ιδεών» (σ. 3).

Η δύναμη της ΠΔΣ έγκειται στον αναπτυξιακό της προσανατολισμό μέσα από την έκθεση των εκπαιδευτικών στην εποικοδομητική κριτική και στην εμπειρία συναδέλφων (Marshall, 2004). Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει την ουσιαστική επίδραση της διαδικασίας αυτής στο μετασχηματισμό των δι-

1. Η Πασεμίνια Καραγιώργη είναι Προϊσταμένη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης



δακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών (Beaty, 1998; Carter, 2008; Race, 2001). Παρόλο που η ΠΔΣ μπορεί να προσλάβει διάφορες μορφές, αφορά την αλλαγή προς το καλύτερο εφόσον προάγει την αμφισβήτηση ευρέως αποδεκτών αντιλήψεων και παραδοχών (Peel, 2005). Η συλλογική σοφία των εκπαιδευτικών ενεργοποιείται, επιτρέποντας τους να «αναλάβουν επαγγελματική ευθύνη για την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής των ιδίων και των συναδέλφων τους» (Carter, 2008, σ. 87). Ταυτόχρονα, η αναστοχαστική πρακτική συντελεί σε εμπειρική μάθηση (Edmond, 2003) και αποτελεί μέσο ανάπτυξης «μεγαλύτερης αυτεπίγνωσης για τη φύση και το εκτόπισμα του επιτεύγματος, μιας επίγνωσης που δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης» (Osterman & Kottkamp, 1993, σ. 19). Η ΠΔΣ αφορά περισσότερο στην αμοιβαία μάθηση παρά στην απλή παρατήρηση της μάθησης, ενώ οφέλη καταγράφονται όχι μόνο για τον παρατηρητή αλλά και για τον παρατηρούμενο (Kohut et al., 2007).

Σε σχέση με τη δυναμική της ΠΔΣ, ο Peel (2005) εισηγείται τρεις διαστάσεις: (α) τη γνώση του περιεχομένου, με το συνάδελφο ως πηγή πληροφοριών (β) τη γνώση της διαδικασίας, με έμφαση στις παιδαγωγικές διαδικασίες και το συνάδελφο ως συνεργάτη και (γ) τη θεώρηση της παιδαγωγικής, που αντανάκλα στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και είναι αυτό-κατευθυνόμενη διαδικασία, με τους εμπλεκόμενους να έχουν εσωτερικά κίνητρα για να αλλάξουν. Όπως αναφέρει και ο Peel (2005), η μηχανιστική (ινστρουμενταλιστική) ερμηνεία της ΠΔΣ συχνά είναι ανεπαρκής, εφόσον «η μάθηση για τη διδασκαλία και η διεύρυνση της αίσθησης του επαγγελματισμού πηγάζει από μια συνεχιζόμενη διαδικασία μετασχηματισμού και δόμησης προσωπικού νοήματος [...] την ενεργό εμπλοκή με την αφηρημένη παιδαγωγική θεωρία, το στοχευμένο κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με την πρακτική στην τάξη και την αμφισβήτηση των πεποιθήσεων, τόσο κατά τη διάρκεια επίσημων όσο και ανεπίσημων συζητήσεων» (σ. 494).

Αφετηρία προβληματισμού: Διαπιστώσεις από ένα πρόγραμμα εφαρμογής

Η εργασία αυτή προχωρεί σε προβληματισμούς στη βάση της εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΔΣ σε ένα συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Το πρόγραμμα, αναπτύχθηκε στη βάση των συστάσεων της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004), σύμφωνα με τις οποίες την ευθύνη για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει η σχολική μονάδα. Ο σχεδιασμός του προέκυψε

μέσα σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Bailey, 1992; MacGilchrist et al., 1997), καθώς και η στρατηγική που ακολουθούν παρόμοια προγράμματα (Barzano, 2002; Devos & Verhoeven, 2003; MacBeath, 2005; Privitelli & Bezzina, 2006). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη βάση διαπιστωμένων επιμορφωτικών αναγκών του προσωπικού και περιέλαβε τα εξής στάδια, όπως καθορίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου: (α) πρόσκληση εκπαιδευτικού σε συνάδελφο να παρακολουθήσει διδασκαλία ή παράκληση εκπαιδευτικού σε συνάδελφο να παρακολουθήσει διδασκαλία μαθήματος (β) παρατήρηση μαθήματος στην τάξη (η χρήση εργαλείου παρατήρησης κρίθηκε ως μη απαραίτητη από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς) και (γ) ανταλλαγή απόψεων για το μάθημα σε σχέση με το τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί. Οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν ότι θα επέλεγαν από μόνοι τους ποιον συνάδελφο θα παρατηρούσαν, αλλά ήταν υποχρεωμένοι να προχωρούν σε ΠΔΣ μία φορά το τρίμηνο για μια σχολική χρονιά.

Με τη λήξη του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους από την εφαρμογή της διαδικασίας αυτής στο συγκεκριμένο σχολείο. Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσω ερωτηματολογίου (για τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, βλ. Karagiorgi, 2012) διαφάνηκε ότι το πρόγραμμα αφορούσε στη φυσική παρουσία των συναδέλφων στις τάξεις των συναδέλφων τους, χωρίς δόμηση ή αποδόμηση προσωπικού νοήματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σχημάτισαν μια γενική άποψη για τη διδασκαλία των συναδέλφων τους και την αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά, αλλά δεν εστίασαν σε συγκεκριμένα θέματα όπως η δομή του μαθήματος, οι διδακτικές πρακτικές ή οι στρατηγικές διδασκαλίας. Η ΠΔΣ συντελέστηκε χωρίς οι εκπαιδευτικοί να επισημάνουν ή να αναθεωρήσουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους ή να αμφισβητήσουν τις θεωρίες μάθησης και τις πρακτικές τους. Συνεπώς, δεν επιτεύχθηκε κριτική ανάλυση που, σύμφωνα με τον Peel (2005), οδηγεί σε προσωπική αποδόμηση γνώσης και διαφοροποίηση της διδακτικής συμπεριφοράς. Εφόσον η φυσική παρουσία συναδέλφου στην τάξη δεν προκάλεσε και «πνευματική συνεργασία» (Li, 2004, σ. 154), η ΠΔΣ κατέληξε να είναι τυπική. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν, επίσης, διστακτικοί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη τόσο των συναδέλφων όσο και τη δική τους, αφού οι συζητήσεις μετά την παρακολούθηση του μαθήματος δεν ξέφυγαν από το πλαίσιο της καθαρά φιλικής αλληλεπίδρασης. Το πρόγραμμα ΠΔΣ δεν θεωρήθηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμο, ενώ οι πιο έμπειροι

εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να είχαν προδιάθεση για αλλαγή, εφόσον -όπως διαπίστωσαν στις δηλώσεις τους- είχαν ήδη μορφοποιήσει τις πρακτικές τους με τα χρόνια εργασίας τους στις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε θέματα δομών (π.χ. ανεπαρκής χρόνος) και κουλτούρας (π.χ. σχέσεις συναδέλφων) που σχετίζονταν με την καινοτόμα φύση του προγράμματος ΠΔΣ στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ φάνηκε να προτιμούν ένα «χαλαρό» πρόγραμμα. Σε σχέση με την επίδραση του προγράμματος στη διδακτική πρακτική, οι εκπαιδευτικοί απόφυγαν να εντοπίσουν βελτίωση προβαίνοντας σε γενικά σχόλια για τη χρησιμότητα του ρόλου τους ως παρατηρητών παρά ως παρατηρούμενων. Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα δεν λειτούργησε ως μαθησιακή κοινότητα με έλεγχο και ευθύνη για τη μάθηση.

Προβληματισμοί: Εισηγήσεις για μελλοντικές εφαρμογές

Όπως καταδεικνύει η εφαρμογή του πιο πάνω προγράμματος, η μετατροπή των σχολικών μονάδων σε χώρους δόμησης γνώσης (knowledge-creating schools) που δημιουργούν, εγκυροποιούν και διαχέουν νέα επαγγελματική γνώση (Conlon, 2004; Hustler et al., 2003; Welsh, 2002), προβάλλει ως δύσκολο εγχείρημα. Αν ο μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε μαθησιακές κοινότητες αποτελεί ζητούμενο, στο πλαίσιο της προωθούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τότε υπάρχει η ανάγκη για ανάπτυξη πλαισίου υποστήριξης και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Πρωτίστως, οι σχολικές μονάδες χρειάζονται ξεκάθαρους στόχους για ενδεχόμενα προγράμματα ΠΔΣ για αποφυγή των αντιδράσεων, που συχνά δημιουργεί η θεώρηση της παρατήρησης ως αξιολόγησης (Peel, 2005). Σύμφωνα πάντα με τη σχετική βιβλιογραφία, αυτοί που τυγχάνουν παρατήρησης είναι συχνά καχύποπτοι για τις «πραγματικές» της προθέσεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και ενδεχομένως της λογοδότησης των σχολικών μονάδων για την ποιότητα της εργασίας που επιτελείται -όπως εισηγούνται διάφοροι ερευνητές (π.χ. Κυριακίδης, 2001; Pashiardis, 2002)- η ΠΔΣ θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος της αξιολόγησης εκπαιδευτικών (Middlewood, 2002; Oldroyd, 2004). Σε τέτοια περίπτωση, ο καθορισμός συνθηκών και επιπέδων ποιότητας -μιας σειράς δεικτών επίδοσης (Marks & Louis, 1999)- θα μπορούσε να δημιουργήσει στενότερες συνδέσεις μεταξύ της διαχείρισης της απόδοσης και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ωστόσο,

αυτή η προσέγγιση αντιμετωπίζει ανθρώπους και οργανισμούς μηχανιστικά, αντικατοπτρίζει τεχνικιστικές (technicist) θεωρήσεις της παιδαγωγικής και περιορίζει τη διδασκαλία σε δραστηριότητες και μοντέλα που στηρίζουν την επιστημονική παράδοση (Dadds, 1997), οδηγώντας ενδεχομένως σε «έλεγχο» της εργασίας του εκπαιδευτικού (Coldron & Smith, 1999). Όπως αναφέρει και ο Peel (2005), όταν η ΠΔΣ γίνεται υποχρεωτική, η δυνατότητα για στήριξη και ενδυνάμωση μειώνεται σημαντικά.

Στον αντίποδα, παραμένει η εφαρμογή ΠΔΣ προγραμμάτων με καθαρά αναπτυξιακό και όχι αξιολογικό προσανατολισμό. Σε τέτοια περίπτωση, για να αποφευχθεί επιφανειακή εφαρμογή -όπως στην περίπτωση του προγράμματος που αναφέρθηκε πιο πάνω- χρειάζονται υποστηρικτικές δομές (Kohut et al., 2007) αλλά και καλλιέργεια κουλτούρας συνεργατικής διερεύνησης (Louis et al., 1996; Schein, 1992).

Η ανάπτυξη της δυναμικής των εκπαιδευτικών για αναστοχασμό (Li, 2004) και συναδελφική αλληλεπίδραση (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004) παραμένει σημαντική, εφόσον η ΠΔΣ δεν οδηγεί σε αλλαγή, αν η αλλαγή δεν πηγάζει από εσωτερική ανάγκη (Peel, 2005). Οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αλλαγές μόνο όταν εκλαμβάνουν την αλλαγή, ως κάτι επιθυμητό ή απαραίτητο (Singh, 1984). Συνεπώς, θα πρέπει να οργανωθούν μαθησιακές ευκαιρίες, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να «μοιραστούν» τις αξίες και αντιλήψεις τους για το τι αποτελεί «καλή διδακτική πρακτική» και να κρίνουν την αποτελεσματικότητα των επαγγελματικών τους δράσεων και κρίσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση κριτικοί φίλοι, ειδικοί και εξωτερικοί σύμβουλοι μπορούν να ενορχηστρώσουν και διευκολύνουν διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης και συναδελφικής στήριξης (Sylvia et al., 2003).

Ταυτόχρονα, οι σχολικοί ηγέτες θα μπορούσαν επίσης να εισάγουν και διατηρήσουν μηχανισμούς ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών σε σχέση με ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων ΠΔΣ (Mitchell & Sackney, 2001; Mulford & Sillins, 2003; Peterson, 2002). Η ανταλλαγή απόψεων μπορεί να οδηγήσει σε προσδιορισμό του πλαισίου εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, ούτως ώστε να υπάρχουν συμφωνημένες διευθετήσεις (π.χ. χρόνος, εργαλεία παρατήρησης). Η οριοθέτηση πλαισίου προϋποθέτει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία μέσα από αναπτυξιακή προσέγγιση και μετασχηματιστική ηγεσία (Mulford & Silins, 2003; Scribner et al., 1999). Το θέμα θεωρείται ως ιδιαίτερα επιτακτικό στο συγκεκριμένο συγκείμενο,

εφόσον οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συχνά καταδεικνύονται ως ακατάλληλα προετοιμασμένοι για ανάπτυξη ηγετικής δυναμικής (Nicolaidou & Georgiou, 2009), ενώ συχνά έχουν δυσκολίες στη διαχείριση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα (Karagiorgi & Nicolaidou, 2009).

Συμπερασματικά

Αν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην προαγωγή της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, τα προγράμματα ΠΔΣ μπορούν να δημιουργήσουν μοναδικές ευκαιρίες μάθησης για το προσωπικό (Corcoran, 1995; Fullan, 1995). Η μετατροπή των σχολείων σε περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε ΠΔΣ χρειάζεται κουλτούρα συνεργασίας και αναστοχασμού, καθώς και υποστηρικτικές δομές. Κυρίως, ωστόσο χρειάζεται όραμα ηγεσίας. Όπως τονίζει σχετικά και ο Eisner (1978), «θα ήθελα μια μέρα να δω σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως επαγγελματίες και όπου μέρος του επαγγελματικού τους ρόλου είναι να επισκέπτονται την τάξη των συναδέλφων τους και να παρατηρούν και μοιράζονται μαζί τους με υποστηρικτικό και χρήσιμο τρόπο ό,τι έχουν δει» (σ. 622).

Βιβλιογραφία

- Bailey, K.M. (1992) The processes of innovation in language of teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. Brock, and S. His (Eds.) *Perspectives on Second Language Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Barth, R. (1990) *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barzano, G. (2002) School self-evaluation towards a European dimension. *European Journal of Teacher Education*, 25 (1), 83-100.
- Beaty, L. (1998) The professional development of teachers in higher education: Structures, methods, and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35 (2), 99-107.
- Bell, M. (2005) *Peer Observation Partnerships in Higher Education*. NSW, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- Cain, M. (2001) Ten qualities of the renewed teacher. *Phi Delta Kappan*, 82 (9), 702-705.
- Carter, V. (2008) Five steps to becoming a better peer reviewer. *College Teaching*, 56 (2), 85-88.
- Coldron, J. and Smith, R. (1999) Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711-726.
- Conlon, T. (2004) A failure of delivery: The United Kingdom's New Opportunities Fund programme of teacher training in information and communications technology. *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 115-139.
- Corcoran, T. C. (1995) *Transforming Professional Development for Teachers: A guide for state policy-makers*. Washington, DC: National Governors' Association.
- Dadds, M. (1997) Continuing professional development: Nurturing the expert within. *British Journal of In-Service Education*, 23 (1), 31-38.
- Devos, G. and Verhoeven, J. (2003) School self-evaluation-conditions and caveats: The case of secondary schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 31 (4), 403-420.
- Edmond, N. (2003) School-based learning: Constraints and limitations in learning from school experience for teaching assistants. *Journal of Education for Teaching*, 29 (2), 114-123.
- Hammersley-Fletcher, L., and Orsmond, P. 2004. Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process?. *Studies in Higher Education*, 29 (4), 489-503.
- 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).
- Eisner, E. (1978) The impoverished mind. *Educational Leadership*, 35 (8), 615-623.
- Fullan, M. (1995) The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, and M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 253-268). New York: Teachers College Press,
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M. and Campbell, A. (2003) *Teachers' perceptions of continuing professional development* (Nottingham: DfES publications, Research 429). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR429.pdf (ανακτήθηκε στις 30

- Ιανουαρίου 2006).
- Karagiorgi, Y. and Nicolaidou, M. (2009) Elementary school leaders' approaches towards staff development in Cyprus schools. *International Studies in Educational Administration*, 37 (3), 71-83.
- Karagiorgi, Y. (2012) Peer observation of teaching: Perceptions and experiences of teachers in a primary school of Cyprus. *Teacher Development*, 16 (4), 443-461.
- Kohut, G., Burnap, C. and Yon, M. (2007) Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, 55 (1), 19-25.
- Κυριακίδης, Λ. (2001) Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών. *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σσ. 53-65). Λευκωσία: ΕΟΚ.
- Li, L. Y. (2004) A school-based project in five kindergartens: The case of teacher development and school development. *International Journal of Early Years Education*, 12 (2), 143-155.
- Louis, K.S., Marks, H.M. and Kruss, S.D. (1996) Teacher professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- MacBeath, J. (2005) School self-evaluation: *What we are learning from other countries*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.teachers.org.uk/resources/word/MacBeath-nutcountries.doc (ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2011).
- MacDonald, A. (2004) Collegiate or compliant? Primary teachers in post-McCrone Scotland. *British Educational Research Journal*, 30 (3), 413-433.
- MacGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (1997) *The Intelligent School*. London: Paul Chapman.
- Marks, H. and Louis, S. (1999) Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Marshall, B. (2004) Learning from the academy: From peer observation of teaching to peer enhancement of learning and teaching. *The Journal of Adult Theological Education*, 1 (2), 185-204.
- Middlewood, D. (2002) Appraisal and performance management. In T. Bush and L. Bell (Eds.), *The Principles and Practice of Educational Management* (pp.119-134). London: Paul Chapman.
- Mitchell, C. and Sackney, L. (2001) Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html (ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2011).
- Mulford, B., and Silins, H. (2003) Leadership for organisational learning and improved student outcomes – What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 175-96.
- Nicolaidou, M. and Georgiou, G. (2009) Good teachers become effective headteachers? Preparing for headship in Cyprus. *Management in Education*, 23 (4), 168-174.
- Oldroyd, D. (2004) Human resources for learning. In M. Coleman and P. Earley (Eds.), *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context* (pp. 107-25). Oxford: Oxford University Press.
- Osterman, K.F. and Kottkamp, P.B. (1993) *Reflective Practice for Educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park CA: Corwin Press.
- Palmer, P.J. (1997) *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pashiardis, P. (2002) *Teacher Appraisal Procedures: Basic parameters and propositions*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.oiele.gr/pasiardis.htm (ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2006).
- Peel, D. (2005) Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489-504.
- Peterson, K. (2002) The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 213-232.
- Privitelli, R. and Bezzina, C. (2006) School-based self-evaluation: *An introductory study from Malta*. Paper presented at the CCEAM conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus, 13-15 October 2006.
- Race, P. (2001) *The Lecturer's Toolkit*. London: Kogan Page.
- Schein, E. (1992) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Scribner, J., Cockrell, K., Cockrell, D. and Valentine, J. (1999) Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 130-160.
- Singh, R. (1984) Peer-evaluation: A process that could enhance the self-esteem and professional growth of teachers. *Education*, 105 (1), 73-75.
- Swinglehurst, D., Russell, J. and Greenhalgh, T. (2008) Peer observation of teaching in the online environment: An action research approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (5), 383-393.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2003) *Assessing Quality in the Early Years. Early Childhood Environmental Rating Scale Extension: Four curricular subscales*. Stock-on Trent: Trentham Books.
- Welsh, P.J. (2002) Reclaiming staff development: Some reflections on research, teacher collaboration and the politics of professionalism. *Education and Social Justice*, 4 (1), 56-61.

Σύγχρονες προκλήσεις: Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας



Χαρά Μακρυγιάννη¹, PhD

Το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στα νέα ερευνητικά δεδομένα για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, καθώς και στις ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης του 21^{ου} αιώνα. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικής σημασίας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών. Το παρόν άρθρο συζητά δύο βασικά ερωτήματα: Πώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί η εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην Ιστορία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτυχθεί ο ιστορικός γραμματισμός; Πώς θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί και να ενισχυθεί η διεθνής συνεργασία και η εις βάθος έρευνα;

Λέξεις-κλειδιά: ιστορική σκέψη, ιστορικός γραμματισμός, επιμόρφωση, έρευνα, διεθνής συνεργασία

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η εκμάθηση της Ιστορίας στον 21^ο αιώνα απαιτεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και την προετοιμασία για διαβίωση σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και απρόβλεπτο κόσμο. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν Ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο, προτάσσοντας την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και τη συμμετοχή του κάθε παιδιού στην ανακάλυψη της ιστορικής γνώσης. Ο κριτικός μετασχηματισμός του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας, όπως περιγράφεται στο θεωρητικό πλαίσιο της σχετικής έκδοσης για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Ιστορία:

- *συνδέεται άμεσα με τις αρχές του σύγχρονου ιστοριογραφικού λόγου, αλλά και με γενικότερες ιδέες και αξίες που αφορούν στην κοινωνία και τα ίδια τα παιδιά ως αυτόνομες προσωπικότητες.*

- *τονίζει τη μετασχηματιστική φύση της γνώσης, η οποία ωθεί τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ως ενεργό τον ρόλο τους απέναντι στον κόσμο και την κοινωνία.*
- *δίνει έμφαση στη συμμετοχή του κάθε παιδιού στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας.*
- *τονίζει τη δυναμική αλληλεπίδραση της Ιστορίας με τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία και την άμεση σύνδεση της ιστορικής γνώσης με την καθημερινή ζωή των παιδιών.*
- *προωθεί τη διασύνδεση των διαδικασιών παραγωγής της ιστορικής γνώσης μέσα και έξω από το σχολικό κτήριο.*
- *ενθαρρύνει το παιδί να σκέφτεται, να αποφασίζει και να δρα στο πλαίσιο ενός χρονικού συνεχούς, αξιολογώντας τις πληροφορίες του παρελθόντος, συνεκτιμώντας τις συνθήκες του παρόντος και συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματά τους στο μέλλον (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012, σ. 8).*

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας προσλαμβάνει-

1. Η Χαρά Μακρυγιάννη είναι Συντονίστρια της Ομάδας Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας, Δημοτικής Εκπαίδευσης 2008 - 2013.



ται ως ένα ευέλικτο εργαλείο, το οποίο θέτει τις πρώτες βάσεις για τη θεώρηση της Ιστορίας ως πεδίου προβληματισμού και έρευνας. Οι βασικοί άξονες και οι θεματικές ενότητες προσφέρουν ευελιξία ως προς την επιλογή του γνωστικού περιεχομένου του κάθε μαθήματος. Επιπλέον, με τις προτροπές για ενημερωμένη επιλογή, σφαιρικές επισκοπήσεις, θεματικές και εις βάθος μελέτες (μέσα από το συνεχώς εμπλουτιζόμενο εκπαιδευτικό υλικό προς εκπαιδευτικούς και παιδιά), ενθαρρύνεται η ανάπτυξη των ερευνητικών μεθόδων και του ιστορικού προβληματισμού, καθώς και η αξιοποίηση μιας μεγάλης ποικιλίας πηγών.

Για να μπορεί, όμως, να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί, τόσο κατά την εκπαίδευσή τους όσο και μέσα από διάφορα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης, θα πρέπει να γνωρίζουν:

- πώς να ενημερώνονται για τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς και
- πώς να ανταποκρίνονται, ανάλογα με τις κοινωνιοψυχολογικές δυναμικές της τάξης τους, στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Απαραίτητη, επίσης, προϋπόθεση για την επίτευξη του βασικού σκοπού του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας είναι η γνώση των θεωριών ανάπτυξης του παιδιού και η γνώση των θεωριών και εμπειρικών ευρημάτων σχετικά με την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού. Όπως τονίζεται και στη σχετική έκδοση για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Ιστορία, «με την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού βοηθούμε τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012, σ. 8-9). Κατ' επέκταση, η ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από «την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου· (τι συνέβη στο παρελθόν)· και την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης/σκέψης (πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν, οι μέθοδοι και διαδικασίες της επιστήμης της Ιστορίας, οι μορφές της ιστορικής γνώσης αλλά και τα όριά της)» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012, σ. 9).

Πώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, ώστε να αναπτυχθεί ο ιστορικός γραμματισμός;

Η εκπαίδευση της επόμενης γενιάς εκπαιδευτικών

οφείλει να είναι ενήμερη ως προς την τεράστια συμβολή της Ιστορίας στην εκπαίδευση· της Ιστορίας ως επιστήμης με τις δικές της μεθόδους και τη δική της λογική· της Ιστορίας ως συνόλου γνώσεων, καθώς και μορφής γνώσης· της Ιστορίας ως «τρόπου διερεύνησης, ο οποίος μπορεί να ενδιαφέρεται για το παρελθόν για διαφορετικούς λόγους απ' αυτούς που κυριαρχούν στην καθημερινότητά μας» (Lee στο Chapman et al., 2011, σ. 6). Αυτόν τον τρόπο θεώρησης της Ιστορίας, οι Chapman et. al. (2011), τον ορίζουν ως επιστημολογική προσέγγιση (disciplinary approach), ενώ ο Shemilt (2011) προτιμά τον όρο προσεγγίσεις της κοινωνικής εκπαίδευσης (social education approaches). Και στους δύο αυτούς ορισμούς, κύριος σκοπός της Ιστορίας ως επιστήμης είναι η παροχή των απαραίτητων γνώσεων και εργαλείων, ώστε να επιτευχθούν συλλογικές λύσεις σε απρόβλεπτες προκλήσεις. Η επίτευξη του σκοπού της Ιστορίας πραγματώνεται, σύμφωνα με τον Shemilt (2011), μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης για το ανθρώπινο παρελθόν στην ολότητά του· το πώς και γιατί συμβαίνουν αυτά που συμβαίνουν στις ανθρώπινες υποθέσεις· τον τρόπο με τον οποίο η γνώση για το παρελθόν συνδέεται και φωτίζει πτυχές του παρόντος. Πραγματώνεται, επίσης, μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης για τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η διάκριση ανάμεσα σε τεκμηριωμένους και ατεκμηριώτους ή ανυπόστατους ισχυρισμούς για το παρελθόν· καθώς και τον προσδιορισμό των διαφορετικών διαβαθμίσεων βεβαιότητας των τεκμηριωμένων ισχυρισμών. Κι ακόμα, μέσα από τη διαδικασία με την οποία γίνεται η διάκριση μεταξύ θεμιτών και αθέμιτων τρόπων χρήσης της γνώσης σχετικά με το παρελθόν (Shemilt, 2011).

Από τη στιγμή που προσεγγίζουμε την Ιστορία ως επιστήμη, όπως τονίζουν και οι Chapman et al. (2011), η σχολική Ιστορία παύει να αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων για το παρελθόν. Αντ' αυτού μετατρέπεται σε προσπάθεια να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να χρησιμοποιούν τη γνώση του παρελθόντος και να αναστοχάζονται πάνω σ' αυτήν, αλλά και να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται αυτή η γνώση. Με τον τρόπο αυτό αποδομούνται οι αφελείς απόψεις περί «μιας και μοναδικής αλήθειας» στην Ιστορία, καθώς παρέχεται η ελευθερία της διερεύνησης διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων και πολλαπλών προοπτικών, ενώ παράλληλα αποτρέπεται κι ο απόλυτος σχετικισμός με τη συνεχή ανάγκη για τεκμηρίωση. Κατ' επέκταση, το να μάθουμε να σκεφτόμαστε ιστορικά, σημαίνει επίσης, να μάθουμε ότι:

τα περισσότερα, αν όχι όλα τα ιστορικά φαινόμενα,

μπορούν να ερμηνευτούν και να ανακατασκευαστούν από μια σειρά διαφορετικών προοπτικών, αντανakλώντας κάθε φορά τους περιορισμούς που θέτουν τα ιστορικά τεκμήρια, τα υποκειμενικά συμφέροντα αυτών που τις ερμηνεύουν και τις ανακατασκευάζουν και τις διαρκώς μεταβαλλόμενες πολιτισμικές επιρροές που σε κάποιον βαθμό καθορίζουν ποια στοιχεία του παρελθόντος η κάθε γενιά θεωρεί σημαντικά (Chapman et al., 2011, σ. 9).

Η επόμενη γενιά εκπαιδευτικών, η οποία θα διδάξει -εν καιρώ- το μάθημα της Ιστορίας, θα πρέπει να γνωρίζει τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρει η μελέτη της Ιστορίας. Η μελέτη της Ιστορίας λειτουργεί μετασχηματιστικά, τονίζει ο Shemilt (2009, 2011), μια και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλύουν τον κόσμο τους και να αναστοχάζονται τη θέση τους σ' αυτόν, να εντοπίζουν τις δυνάμεις που καθορίζουν την κοινωνική αλλαγή και να εκτιμούν τη σημασία της ανθρώπινης ύπαρξης και των επιτευγμάτων της. Επιπρόσθετα, η Ιστορία παρέχει στους/τις μαθητές/τριες τα εργαλεία, για να εντοπίζουν τις κοινωνικές αλλαγές, τις διαφορές και τις ομοιότητες με τους ανθρώπους του παρελθόντος, αλλά και να σκέφτονται κριτικά σχετικά με την κοινή ανθρώπινη υπόσταση που μοιραζόμαστε με αυτούς/ές που έζησαν πριν από μας.

Μια προσέγγιση που δίνει έμφαση και επιζητεί να προωθήσει συγκεκριμένους κοινωνικούς ή πολιτικούς στόχους μπορεί να οδηγήσει σε μια μη ιστορική προσέγγιση του παρελθόντος. Η επιδίωξη κοινωνικών και προσωπικών στόχων πιθανόν να καταλήξει σε ένα σχολικό αντικείμενο, που να διδάσκει ιδεώδη όπως η δημοκρατία, ο πατριωτισμός, η κοινωνική δικαιοσύνη και να επικεντρώνεται μόνο σε πλευρές του παρελθόντος που υποστηρίζουν αυτά τα ιδεώδη. Αν η Ιστορία υποταχθεί μόνο σε αυτές τις επιδιώξεις, η ιδιαίτερη συμβολή που θα μπορούσε να έχει το μάθημα της Ιστορίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα –ως προς την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και εργαλείων, ώστε να επιτευχθούν συλλογικές λύσεις σε απρόβλεπτες προκλήσεις– σχεδόν εξαφανίζεται. Ωστόσο, αν και η επιστημολογική προσέγγιση δεν εγγυάται την προαγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών ιδεωδών, στην πράξη τα ενσωματώνει ως αναπόσπαστο συστατικό της επιστημολογικής μάθησης. Οι Chapman et al. (2011) αναφέρουν για παράδειγμα ότι η επιστήμη της Ιστορίας μοιράζεται κοινές αξίες με τη δημοκρατία, αφού το να σκέφτεται κανείς ιστορικά περιλαμβάνει τη δέσμευση για ανοικτή επιχειρηματολογία, για δημόσια διερεύνηση των ιστορικών τεκμηρίων αλλά και για δημόσια συζήτηση

και επιχειρηματολογία.

Επομένως, η εκπαίδευση της νέας γενιάς των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους/τις βοηθήσει να κατανοήσουν ότι η Ιστορία ως επιστήμη παρέχει διαφορετικούς τρόπους θέασης του κόσμου, προσδίδει νόημα στο παρόν και βοηθά στον προσανατολισμό προς το μέλλον. Για να είναι σε θέση οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν στη συνέχεια τους/τις μαθητές/τριες τους να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), πρέπει πρώτα οι ίδιοι/ες να αποκτήσουν «τον εννοιολογικό εξοπλισμό που θα τους/τις επιτρέπει να κατανοούν τα διάφορα είδη των ισχυρισμών που διατυπώνει η Ιστορία, αλλά και το πώς αυτοί οι ισχυρισμοί μπορούν να ελεγχθούν...», να καλλιεργήσουν «την προδιάθεση να παράγουν τα καλύτερα δυνατά επιχειρήματα για την οποιανδήποτε ιστορία αφηγούνται, που να σχετίζονται με τα δικά τους ερωτήματα, να καλλιεργήσουν την έννοια των ιστορικών αποδείξεων, καθώς και τον σεβασμό προς τις ιστορικές αποδείξεις» (Counsell et al., 2011, σ. 6). Μόνο τότε θα είναι σε θέση η νέα γενιά των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν Ιστορία να αναπτύξει την ετοιμότητα των μαθητών/τριών της να θέτουν νέα ερωτήματα, να διερευνούν ποικίλες οπτικές γωνίες και να κατασκευάζουν ή να αμφισβητούν αφηγήσεις, υπό το φως των πηγών που εξετάζουν και των ερωτημάτων που θέτουν, να ασκούν και να εφαρμόζουν δηλαδή στην πράξη κοινωνικά ιδεώδη, όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, ο ελεύθερος διάλογος. Με τα εφόδια αυτά, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη δυνατότητα των μαθητών/τριών τους να ανταποκρίνονται στις νέες, μεταβαλλόμενες καταστάσεις που θα καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Με άλλα λόγια, το μάθημα της Ιστορίας, μέσα από την επιστημολογική προσέγγιση, υπηρετεί τις αξίες των κοσμικών, ανοικτών και δημοκρατικών κοινωνιών:

...καθιστά τους αυριανούς πολίτες ικανούς να μαθαίνουν από το παρελθόν και μ' αυτό τον τρόπο να αντιμετωπίζουν τις όποιες προκλήσεις συναντούν μπροστά τους. Η άρνηση να υπαγορεύσουμε μαθήματα που αντλούνται από βολικά κομμάτια του παρελθόντος αποτελεί μια πράξη πίστης στον ορθό λόγο και στην αξιοπρέπεια των ανθρώπων ευρύτερα (Shemilt, 2011, σ. 114).

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, η εκπαίδευση της επόμενης γενιάς εκπαιδευτικών Ιστορίας θα πρέπει να σχεδιαστεί λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις πιο πάνω επιστημολογικές συζητήσεις.



Απαραίτητη προϋπόθεση, η ενίσχυση της εις βάθους έρευνας και διεθνούς συνεργασίας μεταξύ ερευνητικών ιδρυμάτων που ασχολούνται με την ιστορική παιδεία, καθώς και ινστιτούτων και οργανισμών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Πώς θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί και να ενισχυθεί η διεθνής συνεργασία και η εις βάθος έρευνα;

Η διεθνής συνεργασία μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω από δράσεις, όπως οι ακόλουθες:

- Συμπερίληψη της ιστορικής παιδείας στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ως αντικείμενο, το οποίο να διδάσκεται από εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ειδικευμένους στη διδασκαλία της Ιστορίας (Counsell et al., 2000; Pendry et al., 1998; Shemilt, 2009, 2011).
- Προσφορά συστηματικής ενδομητρεσιακής επιμόρφωσης σχετικά με τις τρέχουσες εξελίξεις, τα ερευνητικά δεδομένα και τις καλές πρακτικές στη διδασκαλία της Ιστορίας απ' όλο τον κόσμο (Huber & Mompoint-Gaillard, 2011; Neumann, 2012; Συμβούλιο της Ευρώπης, 2013).
- Δημιουργία δρωμένων, όπως συναντήσεις, συζητήσεις και ανταλλαγές ιδεών και πραγματογνωμοσύνης μεταξύ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και άλλων οργανισμών, όπως είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Εκπαιδευτικών Ιστορίας (EUROCLIO, European Association of History Educators), το Διεθνές Ερευνητικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Ιστορίας (HEIRNET, History Educators International Research Network,) και η Διεθνή Ένωση για τη Διδακτική της Ιστορίας (ISHD, International Society For History Didactics), καθώς και οργανώσεις που εξειδικεύονται στη Διδακτική της Ιστορίας μέσα από Προσεγγίσεις της Κοινωνικής Εκπαίδευσης, όπως ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας στην Κύπρο.
- Οργάνωση σεμιναρίων, συνέδριων, εργαστηρίων για θεωρητικούς που ασχολούνται με τη Διδακτική της Ιστορίας σε συγκεκριμένα θέματα (π.χ. με το τι πρέπει να ασχολείται το μάθημα της Ιστορίας), ώστε να αντιπαρατεθούν απόψεις για διάφορα ζητήματα και να γίνει ανταλλαγή προοπτικών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2013). Είναι αναγκαίο να συμπεριληφθούν σ' αυτές τις συζητήσεις και κοινωνικοί αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, αφού το

έργο τους παρέχει άφθονα τεκμήρια για τη σημασία που έχει η θεμελίωση των προσεγγίσεων σε κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες να βασίζονται στη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό (Psaltis et al., 2009).

- Δημιουργία συμβουλευτικών ομάδων Ιστορίας, αποτελούμενων από εκπαιδευτές εκπαιδευτικών με ειδικευση στη διδακτική της Ιστορίας, που θα παρέχουν στήριξη σε όσους/ες εκπαιδευτικούς διδάσκουν Ιστορία (επισκέψεις σε σχολεία για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, συγκέντρωση, παραγωγή και διασπορά συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού υψηλής ποιότητας, κ.λπ.), (Huber & Mompoint-Gaillard, 2011; Μακρυγιάννη & Παπαμάρκου-Φωκαΐδου, 2011; Makriyiann et al., 2011).

Η εις βάθος έρευνα μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά από τις συζητήσεις και τα πορίσματα των πιο πάνω δράσεων, μέσα από τα οποία θα διαφανούν οι νέες ανάγκες και εμφάνσεις. Επιπρόσθετα, στην ολοκληρωμένη τεχνική επισκόπηση σχετικά με την έρευνα που έγινε κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες γύρω από την ιστορική παιδεία, τονίζεται ότι «όσον αφορά στις έρευνες σχετικά με τις ιδέες των παιδιών, οι μεγαλύτερες ανάγκες εντοπίζονται στον τομέα της μακροπρόθεσμης μελέτης τάξεων ως προς τις αλλαγές στις ιδέες των μαθητών/τριών ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας» (Neumann 2012, σ. 399). Είναι, άρα, σημαντικό, να γνωρίσουν οι ερευνητές/τριες και κατ' επέκταση οι υπεύθυνοι/ες εκπαιδευτικής πολιτικής περισσότερο για τον ρόλο που διαδραματίζει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται και μαθαίνεται η Ιστορία στη σχολική αίθουσα. Η πρόσφατη επισκόπηση των ερευνών (Neumann, 2012) για το σχολικό αντικείμενο των κοινωνικών σπουδών στο σχολείο, δείχνει, επίσης, ότι ελάχιστες έρευνες σ' αυτό το πεδίο εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας και καταδεικνύει ότι οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη επιδρά στη μάθηση των μαθητών/τριών με την πάροδο του χρόνου, ευρήματα που συμφωνούν με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Huber & Mompoint-Gaillard, 2011).

Ως ένα άμεσο βήμα για την ενίσχυση της εις βάθους έρευνας, θα μπορούσε να είναι και η εμπλοκή των μάχιμων εκπαιδευτικών σε αυτή. Οι πιο δραστήριοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ιστορία θα μπορούσαν να εργάζονται από κοινού με τα παιδαγωγικά τμήμα-

τα που αναλαμβάνουν την προπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με τους παροχές προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης και με τα ακαδημαϊκά τμήματα Ιστορίας που συνεργάζονται με οργανισμούς επαγγελματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών – ή που θέλουν να βελτιώσουν τη δική τους διδασκαλία, με σκοπό να διερευνήσουν συνεργατικά τις έρευνες στο θέμα της επιστημολογικής προσέγγισης στη διδακτική της Ιστορίας.

Επίλογος

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας θα πρέπει να τροφοδοτείται από τις επιστημολογικές συζητήσεις, δείγμα των οποίων σκιαγράφησε το άρθρο αυτό. Η φράση που χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία του Ηρακλείτου «Τα πάντα ρει, μηδέποτε κατά τ' αυτό μένειν» θα πρέπει να αποτελεί τη βασική αρχή και κινητήρια δύναμη όλων των δράσεων – τόσο το τελικό αποτέλεσμα (περιεχόμενο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, εκπαιδευτικό υλικό, κ.ά.), όσο και η ερευνητική και μαθησιακή διαδικασία να τυγχάνουν διαρκούς διαλογικής επαναδιαπραγμάτευσης και περαιτέρω έρευνας (Μακρυγιάννη & Παπαμάρκου-Φωκαΐδου, 2011).

Τόσο το μάθημα της ιστορικής παιδείας όσο και το σχολικό μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να ενισχυθούν και να διαφυλαχθούν ως διακριτά γνωστικά αντικείμενα, αφού μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν και να επεκτείνουν τον εννοιολογικό εξοπλισμό τους, τις ικανότητες και τις στάσεις που απαιτούνται, ώστε να αναπτύξουν τη μορφή εκείνη του ιστορικού γραμματισμού που θα τους/τις βοηθήσει να δουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του παρελθόντος (συμπεριλαμβανομένης της Ιστορίας), καθώς και τους/τις ίδιους/ες ως υποκείμενα ιστορικής έρευνας (Lee, 2011).

Η ιστορική παιδεία στη βάση της επιστημολογικής προσέγγισης αποκτά πλέον ένα ξεκάθαρο προσανατολισμό: να καταστούν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές/τριες ικανοί/ές να αξιολογούν και να ανανεώνουν τις γνώσεις τους για το παρελθόν, να αξιοποιούν αυτά που μαθαίνουν για να ενημερώνουν τις δικές τους αναγνώσεις για το παρόν αλλά και τις αποφάσεις τους για το μέλλον. Το βήμα από τη θεωρία στην πράξη αποτελεί για το κυπριακό σύγκειμενο μια θαρραλέα πράξη σε επίπεδο πρωτίστως εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

- Chapman, A., Perikleous, L., Yakinthou, C. & Celal, R. (2011) *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοουμένων: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Λευκωσία: Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας.
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. and Raffan, J. (2000) The usefulness of educational research for trainee teachers' learning. *Oxford Review of Education* 26 (3&4), 467-482.
- Counsell, C., Samani, H., Mavrada, M., Onurkan Samani, M., Georgiou, M. (2011) *Η Οθωμανική Περίοδος στην Κύπρο: Μαθαίνουμε να διερευνούμε την αλλαγή, τη συνέχεια και την ποικιλομορφία*. Λευκωσία: Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας
- Huber, J. & Mompoin-Gaillard, P. (Eds.) (2011) Teacher education for change: The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. *Pestalozzi Series, Vol. 1*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history education matters*, (pp. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Makriyianni, C., Psaltis, C. & Latif, D. (2011) History Teaching in Cyprus. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *Facing - Mapping - Bridging Diversity, Part 1: Foundation of a European Discourse on History Education* (pp. 91-138). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Μακρυγιάννη, Χ. & Παπαμάρκου-Φωκαΐδου, Μ. (2011) Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα σχέδιο δράσης - μικρής κλίμακας εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας μέσα στα πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 13, 50-57.
- Neumann, D. (2012) Training Teachers to think historically: Applying recent research to professional development. *The History Teacher*, 45, (3), 403-483.
- Pendry, A., Husbands, C., Arthur, J. & Davison, J. (1998) *History Teachers in the Making*. Buckingham: Open University Press.
- Perikleous, L. & Shemilt, D. (Eds.) (2011) *The Future of the Past: Why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.



Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A. (2009) The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52, 291-312.

Shemilt, D. (2009) Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history. *International Review of History Education*, 5, 141–210.

Shemilt, D. (2011) The gods of the copybook headings: Why don't we learn from the past? In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the past: Why history education matters* (pp. 69-128). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2013). Έγγραφο Προβληματισμού με θέμα τις σύγχρονες

προκλήσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ιστορίας και αγωγής του πολίτη στην Ευρώπη, βασισμένη στα πρώτα αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής Συγκριτικής Μελέτης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ιστορίας και αγωγής του πολίτη – Σημείο 10. *Πρακτικά της Συντονιστικής Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική, Στρασβούργο, 19-21 Φεβρουαρίου, Στρασβούργο: Palais de l'Europe.*

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012). *Διδακτικές Προτάσεις και Ιδέες για Εκπαιδευτικούς που Διδάσκουν Ιστορία Γ΄ Τάξης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Οι επιλογές των τελειόφοιτων μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση



Σίμος Συμεού¹, Πτυχίο Φιλολογίας, Άντρη Χριστοδούλου², ΜΑ

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται να καταγραφεί η αναγκαιότητα μιας κοινωνικής μεταρρύθμισης, πέραν της εκπαιδευτικής, εκκινώντας από την υπόθεση εργασίας που συνίσταται από την παραδοχή ότι οι προτιμήσεις/επιλογές και ο ευρύτερος προσανατολισμός των τελειόφοιτων μαθητών του Ενιαίου Λυκείου, είναι κοινωνικά επικαθορισμένες. Επιπρόσθετα, με οδηγό τον επιστημονικό λόγο και τα ερμηνευτικά εργαλεία που προσφέρει μέσα από το έργο του ο P. Bourdieu, προτείνουμε έξοδο από τα αδιέξοδα της θέσης περί κοινωνικής αναπαραγωγής, με το να αναδείξουμε ως καθοριστική την προσωπική και οικογενειακή στρατηγική του μαθητή/υποψηφίου για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ball, 2003). Οι επιλογές του, δηλαδή, γίνονται στη βάση της υπόθεσης ότι δεν νομιμοποιεί απλά με τη συμμετοχή του δοσμένους κοινωνικοπολιτικούς μηχανισμούς (Μαυρογιώργος, 1988) αλλά είναι ο ίδιος δρων υποκείμενο.

Λέξεις – κλειδιά: σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, κοινωνικές ανισότητες,

Εισαγωγή

Η ρητορική που αναπτύχθηκε αναφορικά με τη σύσταση του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου συνδέθηκε κατά γενική ομολογία με μια γενικότερη στόχευση της κυπριακής πολιτείας προς μια εκ βάθρων εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. «Ναυαρχίδα» της εκπαιδευτικής πολιτικής, ήδη από το έτος 2000 ήταν το Ενιαίο Λύκειο, στο οποίο και εισήχθησαν αρκετές καινοτομίες. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2004).

Μπορεί να ισχυριστεί κανείς, χωρίς πρόθεση ισοπεδωτικής κριτικής, ότι το λεκτικό των στοχεύσεων, η (προεξαγγελθείσα) συνοδευτική της μεταρρύθμισης ρητορική, ήταν τέτοια που δεν ήταν δυνατόν να προκαλέσει διαφωνίες. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2004) θεωρήθηκε αδήριτη ανάγκη, μόνο που η αποσπασματικότητα εφαρμογής των αλλαγών/καινοτομιών άφηνε

ένα κενό το οποίο καθιστούσε επισφαλή την αποτελεσματικότητά της. Αφετηριακή παιδαγωγική θέση - και εν πολλοίς κοινά αποδεκτή - είναι ότι οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να γίνονται επί τη βάσει μιας συνολικής θέασης του εκπαιδευτικού οικοδομήματος και όχι μόνο σ' ένα σημείο ή περιοριστικά σ' ένα τμήμα του (Σιάνου – Κύργιου, 2006).

Με αυτό το νόημα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οφείλει, μετά από μια άρτια προετοιμασία, να διαχέεται εξ αρχής σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν κατά γενική ομολογία δυο συγκοινωνούντα δοχεία και η μια βαθμίδα αποτελεί συνέχεια της άλλης. Η ολιστική παρέμβαση καθίσταται ως εκ τούτου ως μια εκ των ων ουκ άνευ θεσμική αλλαγή (Φραγκουδάκη, 1985).

Αντί αυτού επιχειρήθηκε η αναδόμηση του Λυκείου

1. Ο Σίμος Συμεού είναι Βοηθός Διευθυντής Α΄ Φιλολογικών στο Παγκύπριο Λύκειο Λάρνακας

2. Η Άντρη Χριστοδούλου είναι Φιλόλογος στο Παγκύπριο Λύκειο Λάρνακας



Επιλογής Μαθημάτων και η μετατροπή του σε Ενιαίο Λύκειο. Τη σχολική επιτυχία ή την ανάλογη αποτυχία, εκ των πραγμάτων μπορούσε κανείς να την προσμετρήσει επί τη βάσει των «αποτελεσμάτων» των τελειόφοιτων μαθητών στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Αυτά τα «αποτελέσματα» δεν μπορούσαν παρά να εξαρτηθούν από την επιτυχία ή μη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις, δηλαδή, παρουσιαζόταν να έχει ανταλλακτική αξία (Σιάνου – Κύργιου, 2006), αφού συνδέθηκε με την υλοποίηση των στοχεύσεων των υποψηφίων όπως αυτές εκφράζονταν από τις προτιμήσεις/ επιλογές τους.

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση βέβαια είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως προκύπτει ήδη από το προοίμιο αλλά και τον ευρύτερο σχεδιασμό τους, επιχειρείται, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής και στοχεύσεων, η θέαση δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ένα ενιαίο σύνολο. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2004). Προς την ορθή κατεύθυνση είναι και η πρόθεση μιας συνολικής προσφοράς της «*διδασκτέας ύλης*», η οποία νοείται πλέον ως ένα «*επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων*» αλλά δεν αγνοούνται στη μαθησιακή διαδικασία τα υποκείμενα της γνώσης, οι μαθητές. Με έμφαση δηλώνεται ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος πρέπει να έχει ως αφετηρία το κοινωνικό περιβάλλον και το αντίστοιχο παιδαγωγικό υπόβαθρο του μαθητή. Αντίστοιχα εκπονούνται και οι διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συνδιαμορφώνονται ουσιαστικά από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους με ευεργετική πλέον συνέπεια μια γόνιμη και δημιουργική εφαρμογή της παιδαγωγικής ιδέας περί διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Συμεού, 2006).

Η σημασία των όσων έχουν προαναφερθεί είναι τεράστια όσον αφορά τη διαμόρφωση των προτιμήσεων/επιλογών (Reay, 1998) των τελειόφοιτων μαθητών του Ενιαίου Λυκείου, αφού λειτουργούν ενδεχομένως καθοριστικά στη λήψη των τελικών αποφάσεών τους, τόσο σε επίπεδο σπουδών, όσο και σε επίπεδο επαγγελματικού προσανατολισμού (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Οι επιλογές αυτές είναι κοινωνικά επικαθορισμένες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται και διαμορφώνονται συνδέεται με την κοινωνική προέλευση του μαθητή, (Σιάνου – Κύργιου, 2006), ένα στοιχείο που η πολιτεία στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που προωθεί οφείλει να συνυπολογίσει για να έχει ανάλογη αποτελεσματικότητα.

Το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Είναι όμως αλήθεια ότι το σύστημα πρόσβασης δεν μπορεί να παραμείνει το ίδιο, αφού διαμορφώθηκε στη βάση άλλων συνθηκών και ουσιαστικά έκλεισε τον κύκλο του. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση καθώς εξελίσσεται ως προς την εφαρμογή της θέτει ως προαπαιτούμενο την εκπόνηση ενός νέου συστήματος πρόσβασης το οποίο να συνάδει με τις αρχές των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι τελειόφοιτοι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου κάνουν τις επιλογές τους όχι μόνο με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτούν στη φάση της αποφοίτησής τους από το σχολείο αλλά έχοντας μια συσσωρευμένη εμπειρία που διαχέεται σε όλη τη μαθητική τους διαδρομή. Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν καταδείξει και την καθοριστική επίδραση κοινωνικών παραγόντων στον προσανατολισμό και τις επιλογές τους (Σιάνου – Κύργιου, 2006). Συνεπώς, μπορεί κάποιος πλέον με ασφάλεια να ισχυριστεί ότι αυτές είναι κοινωνικά επικαθορισμένες. Αποτελεί επομένως αδήριτη αναγκαιότητα να συνυπολογιστεί ο παράγοντας αυτός στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Queiroz, 2000).

Οφείλουμε όμως πρώτα να περιγράψουμε το ισχύον σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας. Οι απόφοιτοι του Ενιαίου Λυκείου της Κύπρου έχουν τη δυνατότητα να παρακαθίσουν στις Παγκύπριες Εξετάσεις, συνήθως σε 4-5 προκαθορισμένα μαθήματα, ανάλογα με τις σχολές, τα τμήματα που προτιμούν να εισαχθούν και τα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία. Οι περιορισμοί που έχουν συνίστανται στα προαπαιτούμενα για κάθε κύκλο σπουδών/σχολή μαθήματα, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την εισαγωγή με αποκλειστικό κριτήριο εισδοχής την επίδοση, τον βαθμό που θα έχουν αποκομίσει από τη συμμετοχή τους στις Παγκύπριες Εξετάσεις. Όπου οι υποψήφιοι για μια σχολή έχουν διαφορετικές επιλογές μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, που επιτρέπουν όμως οι περιορισμοί που θέτει η συγκεκριμένη σχολή, γίνεται η αναγκαία βαθμολογική αναγωγή, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας των εξεταστικών δοκιμίων. Το τελευταίο στοιχείο, ο βαθμός δυσκολίας, ανιχνεύεται από τους στατιστικούς της Υπηρεσίας Εξετάσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο μαθηματικό τύπο για σκοπούς στατιστικής επεξεργασίας.

Οι Παγκύπριες Εξετάσεις μπορούν να είναι και απλά απολυτήριες αλλά με την επίδοση στη διαδικασία

αυτή να μην τυγχάνει μαθηματικής επεξεργασίας/αναγωγής. Για την ολοκληρωμένη μορφή του Ενιαίου Λυκείου, πέραν των μαθημάτων που εξετάζονται σε επίπεδο Παγκυπρίων Εξετάσεων λαμβάνονται υπόψη και οι βαθμοί/επίδοση στα δυο τετράμηνα κατά μέσο όρο και σε κάθε μάθημα, χωρίς όμως ανάλογη διαδικασία, ούτε καν εσωτερική για κάθε σχολική μονάδα, απολυτήριας εξέτασης.

Νοείται ότι αυτή η διαδικασία τηρείται μόνο για τις δημόσιες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Κύπρο και Ελλάδα, αφού για το εξωτερικό και την ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου η κάθε σχολή έχει τα δικά της κριτήρια εισδοχής.

Η Μεταρρύθμιση οφείλει να είναι και κοινωνική

Μια λογική παραδοχή κρίνεται εκ των πραγμάτων ως αναγκαία. Η κοινωνική προέλευση των τελειόφοιτων μαθητών του Ενιαίου Λυκείου είναι ένας παράγοντας που δεν προσδιορίζει μόνο την επίδοσή τους αλλά οριοθετεί και το πλαίσιο διαμόρφωσης των επιλογών τους (Gewirtz et al., 1995). Επιπρόσθετα, μέρος του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η στρατηγική υλοποίησής τους, είναι το υλικό αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο που η οικογένεια καταθέτει, ως επένδυση στη γραμμή πραγματοποίησης των οραμάτων και των στοχεύσεων των παιδιών (Bourdieu, 1984). Το επάγγελμα των γονέων, επίσης, δεν μπορεί να αγνοηθεί ως ένας ακόμα - και ενδεχομένως καθοριστικός - παράγοντας (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Οι κοινωνικές ανισότητες, λοιπόν, είναι ένα δεδομένο, καθώς λειτουργούν σε μεγάλο ίσως βαθμό καταλυτικά, όσον αφορά τη δημιουργία ανάλογου κοινωνικού πλεονεκτήματος ή μειονεκτήματος μεταξύ των μαθητών/υποψηφίων για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Συμεού, 2010).

Συνεπώς, δεν μπορεί να υλοποιηθεί μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιδιώκοντας ισονομία/αξιοκρατία, ενώ παραμένει το «κοινωνικό μειονέκτημα», που υπήρχε και πριν την εφαρμογή της (Κυρίδης, 2011). Τότε η μεταρρύθμιση εξελίσσεται ανάμεσα σε ήδη άνισους που παραμένουν έτσι και μετά την υλοποίησή της. Έτσι η κοινωνική αναπαραγωγή ως κοινωνικό φαινόμενο παραμένει και είναι μια αναπόδραστη εξέλιξη (Κυρίδης, 2003).

Είναι επομένως απαραίτητη μια κοινωνική επανόρθωση στη βάση μιας ευρύτερης μεταρρυθμιστικής πολιτικής του κράτους με στήριξη των ευπαθών ομάδων της κοινωνίας. Σε διαφορετική περίπτωση

ακόμα και η πλήρης υλοποίηση ενός προγράμματος παροχής ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών θα είναι εκ των πραγμάτων ατελέσφορη και αναποτελεσματική (Συμεού, 2010).

Μερικές τέτοιες προτάσεις θα μπορούσαν να είναι, η στήριξη των μονογονεϊκών οικογενειών και άλλων οικονομικά μειονεκτούντων στρωμάτων του πληθυσμού, η κάλυψη της κοινωνικής διαφοράς υπαίθρου - αστικών κέντρων, με εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων, η αναπλήρωση του κενού που συνίσταται από τις διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο κατατίθεται ως επένδυση, πέραν της εισοδηματικής διαφοροποίησης κ.τ.σ.).

Γενικότερα, πρέπει να προωθηθούν κοινωνικές παρεμβάσεις της πολιτείας αφού, επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο είναι συγκεντρωτικού χαρακτήρα.

Τέλος, οι προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εμπλουτιστούν με την ιδέα της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης και μιας ανάλογης ανάγνωσης του πληθυσμού πέραν της κατάθεσης μιας καθ' όλα άρτιας διδακτικής πρότασης (Συμεού, 2006).

Ο P. Bourdieu και το πολιτισμικό κεφάλαιο

Ο P. Bourdieu (Bourdieu – Passeron, 1996), εκφεύγοντας από τα αδιέξοδα του θεωρητικού μοντέλου περί της διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής, εισήγαγε την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου στην ανάλυσή του και παρουσίασε στην ερμηνεία που επιχείρησε για το συγκεκριμένο φαινόμενο μια άλλη οπτική, η οποία καθιστά την όποια μεταρρυθμιστική προσπάθεια περισσότερο αποτελεσματική. Το άτομο, εν προκειμένω ο μαθητής/υποψήφιος, είναι δρων υποκείμενο. Έτσι, δεν εγκλωβίζεται στην αδιέξοδη θέση ότι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απλά νομιμοποιούν τους προεπιλεγέντες μηχανισμούς οι οποίοι αναπαράγουν διαρκώς ένα σαθρό κοινωνικό οικοδόμημα. Χωρίς να υποτιμάται το οικονομικό/εισοδηματικό κριτήριο/κεφάλαιο, αναδεικνύεται ως βασικός συντελεστής επιτυχίας ή αποτυχίας η προσωπική/οικογενειακή στρατηγική, που είναι δυνατόν να αμβλύνει το κοινωνικό μειονέκτημα και τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (Μαυρογιώργος, 1988). Αυτό βέβαια δεν αφαιρεί, αντίθετα υπαγορεύει μια ενδεχόμενη κοινωνική μεταρρύθμιση, την οποία η πολιτεία μέσω των θεσμών της οφείλει να συνδέσει με την αντίστοιχη εκπαιδευτική.



Συμπεράσματα

Το κύριο νόημα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συνίσταται στον καταρτισμό και τον σχεδιασμό υλοποίησής αλλά αναμφίβολα και στην αξιολόγηση του προγράμματος εφαρμογής της. Εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να παραμείνει στο πεδίο της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αφού ο μαθητής πέραν της σχολικής του τσάντας στο σχολείο μεταφέρει και μια «βαλίτσα κοινωνική». Κατά την αποφοίτησή του από το Ενιαίο Λύκειο επιχειρεί να κάνει κάποιες επιλογές στη βάση κάποιων προτιμήσεών του, οι οποίες όμως είναι ενδεχομένως κοινωνικά οριοθετημένες και αντίστοιχα προσδιορισμένες (Μαλούτας, 2012). Η πολιτεία, συνεπώς, εκτός των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση που θεσπίζει, οφείλει να παράσχει και ένα πλαίσιο κοινωνικών παρεμβάσεων που θα αμβλύνουν το κοινωνικό μειονέκτημα μέρους του μαθητικού πληθυσμού, έτσι ώστε οι επιλογές των παιδιών να διαμορφώνονται και να επιχειρείται η υλοποίησή τους μέσα σ' ένα πλαίσιο υγιούς και ποιοτικού, ευγενικού συναγωνισμού, χωρίς να παρακωλύονται από τα προσκόμματα των κοινωνικών ανισοτήτων (Foster et al., 1996). Αν οι κοινωνικές ανισότητες δεν προσεγγιστούν θεραπευτικά από την πολιτεία, είναι ευνόητο ότι οδηγούν κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε ατελέσφορες και αδιέξοδες ατραπούς, αναιρούν τους σχεδιασμούς της και ακυρώνουν κάθε φιλόδοξο όραμα των εμπνευστών της.

Βιβλιογραφία

- Ball, S. J. (2003) *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. London and New York: Roudledge Falmer.
- Bourdieu, P., Passeron, C., Παναγιωτόπουλος, Ν, Βιδάλη, Μ. (1996) *Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Nice, R. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Roudledge and Kegan Paul Ltd.
- Foster, P., Gomm, R. and Hammersley, M. (1996). *Constructing Educational Inequality: An assessment of research on school processes*. London: Falmer
- Gewirtz, Sh., Ball, S. J., Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Κυρίδης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (2003) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλούτας, Θ. (2012) Εκπαιδευτικές Στρατηγικές των Μεσαίων Στρωμάτων και Στεγαστικός Διαχωρισμός στην Αθήνα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.grsr.gr/pdf/119_175-209.pdf (ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2012).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988) «Γενικές Εξετάσεις»: Η εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης και ο κοινωνικός έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Λύκειο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 39, 17 - 25
- Queiroz, J.-M. D. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Reay, D. (1998) 'Always knowing' and 'never being sure': familiar and institutional habituses and higher education choice, *Journal of Education Policy*, 13(4), 515-529.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2010) *Από το Πανεπιστήμιο στην Αγορά Εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμεού, Σ. (2006) Η διοίκηση της σχολικής τάξης υπό το φως της κοινωνικής της χαρτογράφησης, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 7, 31-32.
- Συμεού, Σ. (2010) Ενιαίο Λύκειο και κοινωνικοί επικαθορισμοί. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 12, 18-27.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004) *Διάλογος για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.paideia.org.cy/index.php> (ανακτήθηκε στις 13 Αυγούστου 2013).
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Βιβλιοπαρουσιάσεις



Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία. Πρακτικά ΙΣΤ' Συμποσίου Ανθολογίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας

Επιμελητές Έκδοσης Γιώργος Ορφανίδης και Ανδρέας Κρίγκος, 2012

Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

334 σσ.

ISBN 978-9963-0-9166-9

Τον Δεκέμβριο του 2012 εκδόθηκαν τα Πρακτικά αφενός του ΙΣΤ' Συμποσίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας, που πραγματοποιήθηκε στις 14 και 15 Οκτωβρίου 2011 και αφετέρου της Ημερίδας για την παρουσίαση και τον τρόπο αξιοποίησης του βιβλίου *Ανθολόγιο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας*, που πραγματοποιήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2012.

Η διοργάνωση του Συμποσίου και της Ημερίδας έγινε με τη συνεργασία των Επιθεωρητών Φιλολογικών Μαθημάτων, του Πανεπιστημίου Κύπρου, του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων (Σ.Ε.Κ.Φ.) και του Συνδέσμου Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου «Στασίνο». Τονίζεται ότι και τα δύο Σεμινάρια έχουν συνδεθεί οργανικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης των Φιλολόγων και τα πορίσματά τους αξιοποιούνται στη διδακτική πρακτική. Το Συμπόσιο και η Ημερίδα απευθύνθηκαν σε 160 συνολικά εκπαιδευτικούς από τη Μέση Γενική και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, ενώ έλαβαν μέρος 110 μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα Πρακτικά είναι χωρισμένα σε δύο μέρη: το πρώτο αφορά στο ΙΣΤ' Συμπόσιο και το άλλο στην Ημερίδα για το Ανθολόγιο. Στο πρώτο μέρος, στο οποίο αναδεικνύονται οι αρχές και αξίες της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας, προτάσσονται οι χαιρετισμοί από τη Διευθύντρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δρα Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, κ. Γιώργο Δημοσθένους, από τον Πρόεδρο του Τμήματος Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, Καθηγητή Ιωάννη Ταϊφάκο, από τον Διευθυντή του Ιδρύματος «Αναστάσιος Γ. Λεβέντης», Δρα

Χαράλαμπο Μπακιρτζή, από τον Πρόεδρο του Συνδέσμου Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου «Στασίνο», Δρα Κωνσταντίνο Γιάλουκα και από τον Αναπληρωτή Καθηγητή Γλωσσολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Παναγιώτη Ι. Κοντό. Ακολουθεί μια σύτομη εισαγωγική θεώρηση από τον Ομότιμο Καθηγητή Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α., Ανδρέα Ι. Βοσκό, στην οποία ο κ. Βοσκός αναφέρεται στην αρχαϊκή επική ποίηση της Κύπρου και τη λοιπή Γραμματεία της αρχαϊκής περιόδου.

Ο κ. Γαβριήλ Καράλλης, συντονιστής της συγγραφής και έκδοσης του Ανθολογίου, επεξηγεί στη συνέχεια τον σκοπό και τις προοπτικές ανάδειξης του *Ανθολογίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας* σε σύγχρονο μαθησιακό εργαλείο. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι με την έκδοση του Ανθολογίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας επιτυγχάνεται ο στόχος της πρώτης θεσμοθετημένης εισαγωγής ενός εγχειριδίου που μπορεί έγκυρα να γνωρίσει στους μαθητές την αρχαία Γραμματεία του τόπου μας και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να την εντάξουν στην διδακτική διαδικασία. Βασικός σκοπός της έκδοσης του Ανθολογίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας είναι όχι μόνο να γνωρίσει στους/τις μαθητές/τριες την αρχαία Γραμματεία του τόπου μας, ως αξιόλογο μέρος της αρχαιοελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά και να τους βοηθήσει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τη σύνδεσή της με τη σημερινή πολιτισμική μας παράδοση κατά τρόπο δημιουργικό, ώστε και ως κοινωνία, σταδιακά, να την αναγνωρίσουμε και να την εντάξουμε συνειδητά στο πολιτισμικό αξιακό μας σύστημα.



Ακολουθεί η παρουσίαση του Ευρετηρίου στο βιβλίο, ως οδηγού πολυθεματικών δραστηριοτήτων, από την κ. Ελένη Κάρνου, Πρώτη Λειτουργό Εκπαίδευσης, στην οποία αναφέρεται ότι μια βασική ιδιαιτερότητα του Ανθολογίου αποτελεί η παράθεση Ευρετηρίων κατά θέμα και κατά μάθημα. Κρίθηκε σκόπιμη η παράθεσή τους, γιατί υπήρχε η πεποίθηση ότι παρέχεται στον εκπαιδευτικό και στον/στη μαθητή/τρια μεγάλη ευκολία αναζήτησης περιεχομένων για εργασίες χωρίς απώλεια χρόνου και δυνατότητα σύνδεσης των διαφόρων θεματικών περιοχών από τα κειμενικά είδη που παρουσιάζονται στην Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό της κάθε ειδικότητας να αντικρίσει κωδικοποιημένα τα θέματα που παρουσιάζονται στα επιλεγόμενα αρχαία κείμενα, να συνειδητοποιήσει τον θεματικό πλούτο της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας και, μέσα από την ποικιλία των κειμενικών ειδών, να διαισθανθεί τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας. Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα μεταξύ των διαφόρων ειδικοτήτων να διακρίνουν σε ποιες περιπτώσεις υπάρχει όσωση των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων και επομένως να επιδιωχθεί η συνεργασία και η πρωτοτυπία στον τρόπο χειρισμού της γνώσης. Δίνεται, έτσι, σε όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να μεταπλάσουν το προτεινόμενο διδακτικό υλικό, σε μαθησιακό υλικό που λειτουργεί όχι ως «ταμείο γνώσεων», αλλά ως «εργαλείο μάθησης». Επιπρόσθετα, καταρτίστηκε και ένα τρίτο Ευρετήριο, στο οποίο προτείνονται εργασίες στο πλαίσιο της διαθεματικότητας (cross-thematic integration), που αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, και της διεπιστημονικότητας (inter-disciplinarity), που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα στη διάταξη της σχολικής γνώσης, αλλά με διαφόρους τρόπους προσπαθεί να συσχετίζει το περιεχόμενό τους.

Ακολουθεί η παρουσίαση του ιστοχώρου για το Ανθολόγιο από τον Δρα Ανδρέα Κρίγκο, οργανωτικό υπεύθυνο Συμποσίου και Ημερίδας, ο οποίος τόνισε ότι το βιβλίο υποστηρίζεται από διαδικτυακό τόπο, στον οποίο αναρτώνται προτάσεις αξιοποίησης του Ανθολογίου από λειτουργούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, μπορούν να αναρτηθούν εργασίες εκπαιδευτικών και μαθητών ως δείγματα καλών πρακτικών, μπορούν να φιλοξενηθούν επώνυμα απόψεις, ιδέες, ευρήματα μαθητών και εκπαιδευτικών, μπορούν να δημιουργηθούν διαδικτυακές κοινότητες αναζητήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, παρέχονται σε ηλεκτρονική μορφή τα πρακτικά του ετήσιου Συμποσίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας, η έκδοση του Ιδρύματος Αναστάσιος Λεβέντης «Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία», άρθρα και διατριβές σχετικές με το θέμα και προτείνονται σύνδεσμοι

με σχετικές πληροφορίες ή διαθέσιμες στο διαδίκτυο πηγές. Έπονται 17 μελέτες μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με ποικίλη θεματολογία, που αρχίζει από τον Εύκλο και προσεγγίζει πολλές πτυχές της αρχαϊκής επικής ποίησης της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας. Οι μελέτες αυτές είναι επιστημονικώς τεκμηριωμένες και συνοδεύονται από τη σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα ο Δρ Δημήτρης Σταμάτης, στην εισήγησή του με τίτλο «Εύκλο(υ)ς ο Κύπριος χρησολόγος («Προμαντεύοντας» τα Μυστήρια)» αναλύει τα μαντεία στην αρχαιότητα, το όνομα του Εύκλου, τους έμμετρους χρησμούς του και τις μεμονωμένες του γλώσσες. Η Βασιλική Κουσουλίνη («Από τον Όμηρο και τον Ησίοδο στην Αρχαϊκή Επική Ποίηση της Κύπρου και στον Αλκμάνο») αναφέρεται στη σχέση μεταξύ της αρχαϊκής λυρικής ποίησης και του έπους. Με δεδομένο το ότι τα Κύπρια έπη είναι σαφές ότι προηγήθηκαν χρονικά του Αλκμάνος, από τα σωζόμενα αποσπάσματα του Αλκμάνος δύναται να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ο ποιητής είχε μεγάλη εξοικείωση τόσο με κυπριακούς μύθους (Κινύρας) και λατρευτικές πρακτικές (όπως η χρήση αρωμάτων στη λατρεία της Αφροδίτης στην Πάφο) αλλά και ότι φαίνεται να αντλεί από κάποια επικά κείμενα πτυχές ή παραλλαγές κάποιων μύθων οι οποίες απουσιάζουν ή μνημονεύονται συνοπτικότερα από τον Όμηρο και τον Ησίοδο. Ο Δημήτριος Γ. Πετράκης («Η αρπαγή του Γανυμήδη στον Ομηρικό Ύμνο V (Υ1) στην Αφροδίτη και στη λοιπή Αρχαϊκή Ποίηση») επιχειρεί να αναδείξει τον μύθο της αρπαγής του Γανυμήδη μέσα από την αρχαϊκή ποίηση, επική και λυρική, με επίκεντρο τον Ομηρικό ύμνο V (Υ1) *Εἰς Ἀφροδίτην*, στον οποίο εντοπίζεται το εκτενέστερο και πιο αναλυτικό χωρίο για αυτήν την απαγωγή. Στόχος του είναι: (α) να προσδιοριστεί η προέλευση, το περιεχόμενο και η σημασία της ιστορίας του Γανυμήδη, (β) να παρουσιαστούν οι παραλλαγές της κατά την αρχαϊκή εποχή, (γ) να αναδειχθεί ο ρόλος του Ομηρικού ύμνου V στην εξέλιξή της και (δ) να συσχετιστεί η λογοτεχνική της απόδοση με την ευρύτερη καλλιτεχνική της αποτύπωση. Η Σοφία Παναγιώτου («Ο μύθος του Τιθωνού στην Αρχαϊκή Ποίηση») καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τόσο ο Μίμνερμος όσο και η Σαπφώ ακολουθούν την παράδοση του μύθου όπως αυτός εμφανίζεται στον μεγάλο Ομηρικό ύμνο *Εἰς Ἀφροδίτην* (V: Υ1). Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι ο Υ1 οδηγεί στον σχηματισμό ενός πάγιου μοντέλου για το θέμα των γηρατειών, από το οποίο εμπνέονται και το οποίο αξιοποιούν δημιουργικά οι λυρικοί ποιητές. Ο Θεόδωρος Διονυσόπουλος («Η *Επιφάνια* της Αφροδίτης

στην επική και λυρική ποίηση της αρχαϊκής περιόδου») αναλύει την περίπτωση της έπιφανίας θεών, που παρουσιάζεται εδώ με αφετηρία τον Ομηρικό ύμνο V (Y1) *Εἰς Ἀφροδίτην*. Το μοτίβο της *θεοφανίας* επιβίωσε με παραλλαγές στο πέρασμα του χρόνου. Ο Όμηρος στο ηρωικό έπος της *Ιλιάδος* παρουσιάζει την Αφροδίτη στο επίπεδο των σχέσεών της με τους θνητούς σχεδόν γελοιογραφικά. Ο Ησίοδος τονίζει ιδιαίτερα την προέλευση και τους τόπους εμφάνισής της, πληροφορίες που αποτελούν τον πυρήνα για τον Ομηρικό ύμνο Y2, ενώ στον Y1 κυριαρχεί το ερωτικό στοιχείο συνδυασμένο με μια ηθικού χαρακτήρα επένδυση, η οποία προκύπτει από το σχήμα ηθικής ευθύνης των θεών και των θνητών. Στα σωζόμενα έργα των λυρικών ποιητών, η σχέση της θεάς με τους θνητούς δημιουργούς είναι προσωπική και ιδιαίτερη και αποτελεί προϊόν φαντασίωσης, με εμφανή σε αρκετές περιπτώσεις την εκφραστική επίδραση από την ομηρική ποίηση, η οποία με τη σειρά της αντλεί λογοτύπους αλλά και θέματα από τη μεγάλη δεξαμενή της προομηρικής προφορικής ποίησης. Η Μαριάννα Θωμά («Ο Ζέφυρος στην Αρχαϊκή Επική και Λυρική Ποίηση και η λατρεία των ανέμων») συμπεραίνει ότι η λατρεία των ανέμων είναι συνήθεια όλης της αρχαϊκής εποχής και χρησιμοποιείται ως μοτίβο από επικούς και λυρικούς ποιητές. Η σχέση του Ζεφύρου με τη θεά Αφροδίτη είναι άρρηκτη στην αρχαία ελληνική θρησκεία, όπως χαρακτηριστικά αντικατοπτρίζεται στον Ομηρικό ύμνο VI (Y2) προς τιμήν της, ο οποίος δέχεται έντονη την επίδραση του Ομήρου και του Ησίοδου, αλλά και ασκεί τη δική του επίδραση στους μεταγενεστέρους. Η παρουσία του Ζεφύρου στο πλευρό της θεάς Αφροδίτης και σε μεταγενέστερους συγγραφείς αποδεικνύει ότι ο ποιητής του Y2 δημιούργησε ή διέσωσε την αρχαϊκή παράδοση, σύμφωνα με την οποία η θεά του έρωτα και της ομορφιάς συνδέεται με τον κατεξοχήν άνεμο της άνοιξης, τον δροσερό Ζέφυρο, ήδη από τη στιγμή της γέννησής της. Η Λουλουδένια Βελέντζα («Οι ιδιότητες του Ερμή στην Αρχαϊκή Επική και Λυρική Ποίηση»), με αφετηρία τις ιδιότητες του Ερμή που απαντούν στα *Κύπρια έπη* και στον Ομηρικό ύμνο V (Y1) *Εἰς Ἀφροδίτην*, επεκτείνεται στη λοιπή επική και λυρική ποίηση της Αρχαϊκής περιόδου, ώστε να παρουσιαστεί συνολικά η μορφή του Ερμή με τις ποικίλες ιδιότητές της, να διερευνηθούν συγκριτικά οι αρμοδιότητές του στα βασικά έργα της περιόδου και να ανιχνευθεί η σχέση της αρχαϊκής κυπριακής γραμματείας με αυτά. Ο Αθανάσιος Π. Φωτιάδης («Η παρουσία της Ιφιγένειας στα *Κύπρια Έπη* και

τη λοιπή Αρχαϊκή Ποίηση») τεκμηριώνει ότι τα *Κύπρια έπη* αποτελούν μιαν αρκετά πλούσια αρχαϊκή λογοτεχνική πηγή για την Ιφιγένεια, από την οποία άντλησαν και οι κατοπινοί αρχαϊκοί λογοτέχνες. Ο Ιωάννης Βούλγαρης («Η αθώωση της Ελένης των Ομηρικών και των *Κυπρίων Επών* από τον Στησίχορο») συμπεραίνει ότι η αναγωγή από τον Κύπριο ποιητή της σκοπιμότητας του Τρωικού πολέμου στην ανακούφιση της επιβαρυσμένης γης μετέτρεψε την αντίστοιχη ατομική υπαιτιότητα της Ελένης των επών σε απλή, θεϊκή, νομοτελειακή αιτιότητα. Η Αγάπη Ν. Πατσουράκη πραγματεύεται το θέμα της μορφής της θεάς Αθηνάς στον V (Y1) Ομηρικό Ύμνο εις Ἀφροδίτην και τα λοιπά έργα της αρχαϊκής περιόδου. Η Ολυμπία Τσουκαλά («Η πρέσβειρα *Εστία* του Ομηρικού Ύμνου V (Y1) εις Ἀφροδίτην και η λοιπή αρχαϊκή επική ποίηση») υποστηρίζει ότι ο ποιητής του Ύμνου V (Y1) *Εἰς Ἀφροδίτην* χαρίζει στη θεά Εστία μια ιδιαίτερη ποιητική ύπαρξη, μια πρώιμη, διαυγή, έντονα ανθρωπομορφική εικόνα και έναν σύντομο πλην όμως αυτοτελή ύμνο. Η Σοφία Μπελιώτη («Νύμφες, Χάριτες, Ώρες: Ο ρόλος και οι ιδιότητές τους στην αρχαϊκή επική και λυρική ποίηση») έχοντας ως βάση τρεις ομαδικές γυναικείες θεότητες –Νύμφες, Χάριτες, Ώρες– και αφετηρία δύο αποσπάσματα των *Κυπρίων επών* (F4 και F5) και τους δύο μεγαλύτερους Ομηρικούς ύμνους *Εἰς Ἀφροδίτην* (V: Y1 και V:I Y2)¹, παρουσιάζει τον ρόλο, τη θέση και τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι παραπάνω θεότητες στην επική και λυρική ποίηση της αρχαϊκής περιόδου. Η Ευθυμία Χ. Τουμπάνου («Η ονοματολογία των Κυπρίων επών, με έμφαση στα ομιλούντα ονόματα») καταλήγει στο συμπέρασμα ότι είτε η εκπεφρασμένη σε στίχους παρετυμολογία των ονομάτων είτε το γλωσσικό ακουστικό παιχνίδι που στήνεται από τον ποιητή με τις κατάλληλα επιλεγμένες λέξεις έχουν κοινό στόχο: τον προσδιορισμό της ταυτότητας του ήρωα εντός του επικού έργου, με τρόπο τέτοιο που να συμβαδίζει με τις ανάγκες μιας ποίησης που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά διά της προφορικής παράδοσης. Η Δρ Χαρά Κοσεγιάν («Η Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία μπορεί να ενταχθεί και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας; Διδακτικά παραδείγματα») θεωρεί πως η Αρχαία Κυπριακή γραμματεία έχει ασφαλή θέση στα αναλυτικά προγράμματα των Αρχαίων Ελληνικών στην Ελλάδα. Αντίστοιχα, θα μπορούσαν να ισχύσουν για τα προγράμματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, έτσι ώστε να υπάρχει, να αναπτύσσεται και να ενδυναμώνεται

1. ΑΚυΓ¹⁸, σσ. 232-35 και 377-83 / 264-85 και 412-73 (εισαγωγικά στις σσ. 83-93 / 107-23).



ένας υγιής διάλογος, και για λόγους ιστορικούς και πολιτισμικούς, ανάμεσα στους μαθητές δύο κρατών που –κανείς δεν το ξεχνάει– ανήκουν στο ίδιο έθνος. Η Ελευθερία Κερά («Η Θεά Άρτεμη στον Ομηρικό Ύμνο V [Y1] *εἰς Ἀφροδίτην* και στη λοιπή Αρχαϊκή Επική Ποίηση») συμπεραίνει ότι οι δύο μικροί Ομηρικοί ύμνοι (IX και XXVII) *Εἰς Ἄρτεμιν* παρουσιάζουν κοινά σημεία με τον ύμνο στην Άρτεμη στον οποίο περιέχεται παρέκβαση του μεγάλου ύμνου (V: Y1) *Εἰς Ἀφροδίτην*. Η Ελένη Περγάμαλη πραγματεύεται τον μύθο των Γοργόνων στην αρχαϊκή επική και λυρική ποίηση. Η Στέλλα-Έλενα Βέργη («Η Κασσάνδρα στην επική και λυρική ποίηση της αρχαϊκής εποχής») εξετάζει την εμφάνιση της Κασσάνδρας στην Αρχαϊκή περίοδο με αφορμή την παρουσία της στα *Κύπρια ἔπη*. Κατ' επέκταση, μελετάται η προϋπάρχουσα παράδοση, δηλαδή η εμφάνισή της στα Ομηρικά ἔπη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει και μια παρουσίαση από τους μαθητές της Αγγλικής Σχολής Λευκωσίας με θέμα τη δύναμη της κατάρας. Με αφετηρία την τραγωδία του Ευριπίδη *Ιππόλυτος* εντοπίζονται οι ομοιότητες και διαφορές της περίπτωσης του Ιππόλυτου με τις περιπτώσεις του Κινύρα με τη Σμύρνα και του Κινύρα με τον Άδωνη.

Στο δεύτερο μέρος των Πρακτικών, που αφορά στην Ημερίδα, υπάρχει παρουσίαση του βιβλίου, καθώς και η δημιουργική αξιοποίησή του με εργασίες που πραγματοποιήθηκαν από μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, μετά από μια σύντομη εισαγωγή στην Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία, προτάσσεται παρουσίαση του Ανθολογίου από την κ. Κλαίρη Αγγελίδου, με ειδικότερο θέμα την επίδραση της ελληνικής μυθολογίας στην Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία, και από τον κ. Πώργο Χατζηκωστή, με έμφαση στο ότι το Ανθολόγιο αποτελεί απόκτημα στον χώρο των σχολικών εγχειριδίων. Ακολούθως, παρουσιάζονται επτά εργασίες μαθητών/τριών, σε συνεργασία με τους/τις καθηγητές/τριές τους, από εννέα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις επαρχίες Λευκωσίας και Λεμεσού. Μέσα από τις εν λόγω εργασίες καταδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες μελέτησαν την αρχαία Γραμματεία του τόπου μας ως αξιόλογο μέρος της αρχαιοελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, γεγονός που τους βοήθησε να διερευνήσουν τη σύνδεσή της με τη σημερινή πολιτισμική μας παράδοση κατά τρόπο δημιουργικό, μέσα στα πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι εργασίες αυτές είναι δημιουργικές με πολύ ενδιαφέροντα θέματα, όπως τις συκοφαντίες, τη φιλία, την παιδεία, την Αφροδίτη, την Αριάδνη, τον Ζήνωνα, κ.λπ.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες του Λυκείου Αποστόλων Πέτρου και Παύλου («Νεαροί αρχαιολόγοι στα

ίχνη της Αριάδνης στην Αμαθούντα») δημιούργησαν ένα ντοκιμαντέρ, στο οποίο προσπάθησαν να ζωντανέψουν και πάλι στο Άλσος της Αριάδνης Αφροδίτης τις μορφές του Θησέα και της Αριάδνης. Οι μαθητές/τριες του Λύκειο Αγίου Γεωργίου Λακατάμειας και του Λυκείου Παλιομετόχου Μ. Κουτσόφτα-Α. Παναγίδη («Αγοραία ή ωφέλεια παιδείας;»), μέσα από διαθεματική έρευνα, παρουσίασαν ένα πολύ ενδιαφέρον θεατρικό δρώμενο εμπνευσμένο από χωρία του Ζήνωνος Κιτιέως. Το Λύκειο Αγίου Ιωάννη Λεμεσού και η Β' Τεχνική Σχολή Λεμεσού («Ομηρικοί Ύμνοι *εἰς Ἀφροδίτην*») παρουσίασαν μέσα από φιμάκι το *κάλλος των γυναικών στην Αρχαία Κυπριακή Επική Ποίηση και στην Αρχαία Ελλάδα*, μέσα από μια διαχρονική προσέγγιση. Για την υλοποίηση της εργασίας αξιοποιήθηκαν εικόνες αγγείων, αγαλμάτων, πίνακες, μουσική και αρχαία κείμενα, με στόχο να αναδειχθεί το πρότυπο της γυναικείας ομορφιάς, καθώς επίσης και οι δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές/τριες του Λυκείου Εθνομάρτυρα Κυπριανού Στροβόλου («Απολλωνίου Κιτιέως *Περί Ἀρθρων πραγματεία*». Υπόμνημα στο έργο του Ιπποκράτη *Περί ἀρθρων*»») μελέτησαν τις απόψεις και πρακτικές εφαρμογές του Απολλωνίου του Κιτιέα αναφορικά με τις ανατάξεις των εξarthρώσεων και αναζήτησαν τη θέση της σύγχρονης ιατρικής για το ίδιο θέμα. Συζήτησαν με ειδικό ορθοπαιδικό, προετοίμασαν τις αναπαραστάσεις κάποιων ανατάξεων εξarthρωμένων αρθρώσεων και κατασκεύασαν τις πόρτες που θα χρειαζόνταν στην ανάταξη ώμου, που παρουσίασαν. Η διδακτική πρόταση «Η φιλία: ένα πολύτιμο αγαθό μέσα από την ποίηση, την πεζογραφία, τη μουσική και την τέχνη. Η φιλία από το παρελθόν στο παρόν», που παρουσιάστηκε από μαθητές/τριες του Λυκείου Αποστόλου Μάρκου,) επιδιώκει να μπολιάσει την ύλη των υφιστάμενων εγχειριδίων του Λυκείου με τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στοχεύοντας: α) στη γνωριμία των μαθητών μας με την Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία β) στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα κοινωνικής αλληλεγγύης και φιλίας, γ) στην καλλιέργεια πνεύματος ανεκτικότητας, δ) στην αποδοχή του ξένου και στη συνειδητοποίηση ότι σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι οι σημερινές, «ο χτεσινός ξένος» σήμερα είναι «δικός», αυριανός ξένος μπορεί να είμαι «εγώ». Οι μαθητές/τριες του Λυκείου Ιδαίου («Συκοφαντίες: λέξεις, ιστορίες και γεύσεις») από επτά διαφορετικά τμήματα συνδιδασκαλίας εργάστηκαν για το πώς μπορεί το Ανθολόγιο να αξιοποιηθεί στα πλαίσια των μαθημάτων. Εκτός από την εισήγηση παρουσίασαν βίντεο και προσέφεραν στους παρευρισκόμενους συκόπιτα Ιθάκης.

Συμπερασματικά, μέσα από τα Πρακτικά του ΙΣΤ' Συμποσίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας και της Ημερίδας για το *Ανθολόγιο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας* αναδεικνύεται ο πλούτος του αρχαιοελληνικού κόσμου στην Κύπρο, καθώς και η δημι-

ουργική έκφραση και ο ζήλος των μαθητών/τριών να εντρυφήσουν στην αρχαιοελληνική μας παράδοση με μια διαχρονική και σύγχρονη ματιά.

Δρ Ανδρέας Κρίγκος
Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.





Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου

Επιμελητές Έκδοσεις Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα και Γιώργος Κ. Μύαρης, 2012

Λευκωσία Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 152 σσ.

ISBN 978-9963-0-4593-8

Η Διδακτική της Λογοτεχνίας συνιστά ένα σύγχρονο επιστημονικό πεδίο που υφίσταται αρνητικές πιέσεις από τις ελλείψεις στην επαγγελματική-παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην οργάνωση της σχολικής υποδομής, από περιοριστικές εμπειρικές αφέλειες μερίδας των διδασκόντων, από υποκειμενικές απλουστεύσεις ή παρωχημένες διδακτικές μεθόδους. Σε όλους όμως τους ενασχολούμενους γίνεται κατανοητό ότι η Διδακτική της Λογοτεχνίας συνιστά έναν διεπιστημονικό τόπο, όπου συναντιούνται διδακτικά δεδομένα και ερευνητικά πορίσματα αρκετών επιστημών, και κυρίως της Φιλολογίας, των Επιστημών της Αγωγής και της Κοινωνίας, όπως και των Πολιτισμικών Σπουδών.

Από την ανάγνωση τού ανά χείρας τόμου των πρακτικών του Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα», που πραγματοποιήθηκε στις 6 και 7 Μαΐου 2011, στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, αναδεικνύεται ότι επιτυχώς στις εργασίες του συνεδρίου καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να προωθηθεί ο σκοπός της πρωτοβουλίας, δηλαδή η προσεκτική προβολή των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους η Λογοτεχνία «επεξεργάζεται, προσομοιώνει, αποδομεί και αναδομεί» την πραγματικότητα. Βεβαίως, δεν αποκλείστηκαν από την προβληματική των εισηγητών και των συνέδρων η ενίσχυση της γλωσσικής, αισθητικής και πολιτισμικής αγωγής των μαθητών, με έμφαση στον κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό, και με αξιοποίηση των επιστημονικών μελετών στον ευρωπαϊκό, τον ελλα-

δικό και τον κυπριακό χώρο. Σε συμφωνία με τους προβληματισμούς των περισσότερων συνέδρων έχει συζητηθεί, επίσης, η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων που στοχεύει στην ανίχνευση τέτοιων αξιών-στάσεων-συμπεριφορών που συνθέτουν το ήθος του σύγχρονου ενεργού και δημοκρατικού πολίτη. Συνδέθηκαν όλα αυτά επαρκώς με τις θεωρήσεις που ευνοούν την επίτευξη διδασκαλίας προσανατολισμένης στην καλλιέργεια ιδιοτήτων και ικανοτήτων που θεωρούνται ως ικανότητες -κλειδιά του μορφωμένου ανθρώπου στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Όπως ήταν φυσικό, σημαντικό μέρος των εισηγήσεων και των συζητήσεων αφορούσε στις διευκρινίσεις για τη διδακτική πρακτική και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων, με γνώμονα το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση της Κύπρου.

Ο αναγνώστης του τόμου των πρακτικών αισθάνεται με την πρώτη ματιά ότι το εγχείρημα δεν είναι εύκολο, ότι οι εισηγήσεις και οι βιωματικές εφαρμογές αγγίζουν πλειάδα θεμάτων και πτυχών της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, αλλά φυσικά δεν εξαντλούν τα θέματά της. Από αυτή την άποψη, εξαιρετικά χρήσιμη υπήρξε η συνεισφορά των Βενετίας Αποστολίδου και Ελένης Χοντολίδου, αφενός στην κριτική παρουσίαση των δομικών στοιχείων που έχουν τα παρόντα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και, αφετέρου, στον καινοτομικό τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ως προς τη σκοποθεσία, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση

της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της επίδοσης των διδασκομένων. Οι ίδιες θεωρούν ότι, μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης, η Λογοτεχνία μπορεί να δρα ως μέσο κριτικής και δημιουργικής ένταξης των διδασκομένων στον σύγχρονο πολιτισμό, στα μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας.

Ο πρόεδρος της Επιτροπής για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας στην κυπριακή εκπαίδευση, Παντελής Βουτουρή, αναλύει τα δύο ποιοτικά γνωρίσματα του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας, από την προδημοτική ως και τη λυκειακή εκπαίδευση της Κύπρου: η συνοχή και η σπειροειδής οργάνωση της ύλης σχετίζεται με τον εύελκτο και ανοιχτό χαρακτήρα του προγράμματος, που είναι σύμφωνος με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από τη μεριά της, η Αφροδίτη Αθανασοπούλου, υπεύθυνη σύνταξης του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας, τονίζει εξ αρχής ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας συστηματοποιεί και ορθολογίζει το παλιό, προσφέροντας τέσσερα σημαντικά καινοτόμα στοιχεία: τον «Λογοτεχνικό Γραμματισμό» (με στόχο την αναγνωστική και κριτική επάρκεια του μαθητή, αλλά και την τάξη ως κοινότητα ή εργαστήρι), τη διδακτική μεθοδολογία (σύγκριση, αντιπαραβολή και γενικότερα διακειμενικότητα, πολιτισμική εγγραμματοσύνη), τη σχετική με τη δημιουργική γραφή καινοτομία του Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας και την αξιολόγηση θεμελιωδών γνώσεων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του ζήλου της φιλιαναγνωσίας.

Η εισήγηση της Τζίνας Καλογήρου επικεντρώνεται στον τρόπο αξιοποίησης της διακειμενικότητας, ως είδους συχνά «ισχυρής» ανάγνωσης των λογοτεχνι-

κών έργων, και στην αντιμετώπιση του λογοτεχνικού κειμένου ως πολυδιάστατου τύπου, επιδεκτικού στην ανανέωση της παραγωγής νοήματος, μέσα από τη διαδικασία της ανασηματοδότησης και της επανερμηνείας. Προϋπόθεση αυτών είναι η αναγνώριση του αναγνώστη-μαθητή ως συνδημιουργού του κειμένου και της λογοτεχνίας. Στα οκτώ βιωματικά εργαστήρια του Συνεδρίου μελετήθηκαν αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά κείμενα του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας, σε συστοιχία με τις μεθοδολογικές αρχές και τους στόχους του. Στο πλαίσιο που ακροθιγώς δίνεται στο παρόν σημείωμα, διατυπώνονται συνεχώς προτάσεις τα τελευταία χρόνια, οι οποίες σαφώς στοχεύουν στην εμβάθυνση των σχέσεων του μαθητή ως δύναμει ευαίσθητου αναγνώστη με τη λογοτεχνία· επιπρόσθετα τους μελετητές απασχολεί η ουσιοωδέστερη οργάνωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ως προς αυτό υπενθυμίζουμε ότι οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με τον έντεχνο λόγο, αντλώντας από το μάθημα δεδομένα για να προσεγγίσουν την τέχνη ως βασικό συστατικό της ζωής. Αν τελικό ζητούμενο είναι η κριτική ανάγνωση των κειμένων μέσα στο κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό συγκείμενο που καθορίζει την παραγωγή τους, ποιοτικές πρωτοβουλίες στις οποίες συνδυάζονται το επιστημονικό με το διδακτικό πεδίο, όπως σαφώς είναι το εν λόγω Συνέδριο, αποτελούν το οξυγόνο. Η πολυπρισματική προσέγγιση της Διδακτικής της Λογοτεχνίας ωφελεί πριν απ' όλα τον αναγνώστη του τόμου αυτού -τόσο τον διδάσκοντα, που έχει τη δυνατότητα δημιουργικής γνωριμίας με εκφάνσεις θεωρητικές της Λογοτεχνίας και της Παιδαγωγικής, όσο και τον ερευνητή των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Γιώργος Κ. Μύρης
Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.

