

Μέντορας/Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 12

2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΖΥΜΠΙΔΗΣ κ.ά.	3	<i>Η αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών Λογισμικών των Μαθηματικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i>
ΣΟΝΙΑ ΚΑΦΟΥΣΗ κ.ά.	19	<i>Αξιολόγηση στα μαθηματικά και σχολική αποτυχία: Η περίπτωση των μαθητών των εσπερινών σχολείων</i>
ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ	36	<i>Πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Μια πρώτη προσέγγιση</i>
ΜΑΡΙΑ ΚΥΠΡΙΑΝΙΔΟΥ κ.ά.	49	<i>Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ υπό την οπτική της μαθητοκεντρικής προσέγγισης</i>
ΙΩΑΝΝΗΣ ΧΡΙΣΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ	63	<i>Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Διαλεκτική Συμβουλευτική σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού</i>
ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ ΛΟΥΚΕΡΗΣ κ.ά.	77	<i>Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του</i>
ΙΩΑΝΝΗΣ ΧΡΗΣΤΑΚΟΣ κ.ά.	87	<i>Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και εικαστική αγωγή: Ένα project με εργαλείο τον χάρτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i>
ΣΟΦΙΑ ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ	103	<i>Η μοναξιά και η έννοια του εαυτού στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου</i>
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΑΝΙΑΤΗΣ	118	<i>Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</i>
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΟΛΟΒΕΛΩΝΗΣ κ.ά.	139	<i>Διαφορές τάξης και φύλου στις στάσεις μαθητών και μαθητριών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου προς τη Φυσική Αγωγή</i>

ΙΩΑΝΝΗΣ ΤΟΜΠΟΥΛΟΓΛΟΥ κ.ά	152	<i>Παράγοντες καθορισμού της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής</i>
ΣΤΑΥΡΟΣ ΓΡΟΣΔΟΣ	168	<i>Οπτικά μηνύματα στα εξώφυλλα των σχολικών βιβλίων: Μια απόπειρα ερευνητικής προσέγγισης</i>
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΤΣΟΥΝΑΚΟΣ κ.ά	184	<i>Προβλήματα ανάγνωσης και ερμηνείας των χαρτών για το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α' τάξη του Γυμνασίου</i>

ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΛΑΒΑΜΕ

209

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

211

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

223

Η αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών Λογισμικών των Μαθηματικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δημήτριος Ζυμπίδης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σπυρίδων Δουκάκης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαρία Χιονίδου-Μοσκοφόγλου
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετείχαν σε ετήσια ενδοσχολική επιμόρφωση για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών των Μαθηματικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη διδασκαλία τους. Ερευνήθηκαν: α) οι γνώσεις των εκπαιδευτικών κατά Shulman (Γνώση Επιστημονικού Αντικείμενου, Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου και Γνώση Προγράμματος Σπουδών) πριν και μετά την επιμόρφωσή τους, β) η δράση τους σύμφωνα με τα κατά Habermas γνωσιακά ενδιαφέροντα (Τεχνικό, Πρακτικό και Χειραφετικό). Τα πρώτα αποτελέσματα που προέκυψαν με χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας, ως ερευνητικής μεθόδου, έδειξαν ότι: α) οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν τις κατά Shulman γνώσεις τους στο Επιστημονικό Αντικείμενο της Πληροφορικής, στην Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου και ενίσχυσαν τη γνώση τους στα προγράμματα σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής του δημοτικού σχολείου και β) όχι μόνο ξεπέρασαν το Τεχνικό κατά Habermas Ενδιαφέρον αλλά και κινήθηκαν

Ο κ. Δημήτριος Ζυμπίδης είναι σχολικός σύμβουλος Δ.Ε. Ν. Βοιωτίας, ο κ. Σπυρίδων Δουκάκης είναι υποψήφιος Δρ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και η κ. Μαρία Χιονίδου-Μοσκοφόγλου είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

στο επίπεδο του Πρακτικού Ενδιαφέροντος, αποκτώντας στοιχεία «σχετικής» χειραφέτησης απέναντι στα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικά λογισμικά Μαθηματικών ΠΙ, Γνώση εκπαιδευτικών κατά Shulman, Γνωσιακά ενδιαφέροντα κατά Habermas.

Abstract

Eleven teachers of Primary Education took part in a year-long, in-service training in their school, on the use of Mathematics Educational Software, created by the Pedagogical Institute, in their everyday teaching practice. The following areas were researched: a) teachers' knowledge according to Shulman's Subject Matter Knowledge, Pedagogical Content Knowledge and Curricular Knowledge, before and after their training; b) their actions according to Habermas' Knowledge Interests (Technical Interest, Practical Interest and Emancipatory Interest). The first results that were drawn using grounded theory and interviews, show that: a) teachers improved their knowledge, as defined by Shulman, of IT Subject Matter, as well as their Pedagogical Content Knowledge and consolidated their knowledge of the curricula of Mathematics and IT in primary schools; also, b) they overcome Habermas' Technical Interest level and acted at the level of Practical Interest, acquiring «some» emancipation with regard to Mathematics textbooks.

1. Εισαγωγή

Τη σχολική χρονιά 2006-2007 παράλληλα με την έκδοση και την κυκλοφορία των νέων διδακτικών βιβλίων δημιουργήθηκε και υποστηρικτικό υλικό σχεδόν για κάθε μάθημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτό είναι και το εκπαιδευτικό λογισμικό (ΕΛ) των Μαθηματικών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο αποτελείται από τρία CD-Rom ένα για κάθε δύο τάξεις (Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ') (<http://pi-schools.sch.gr/software/dimotiko/>).

Το ΕΛ για την Α' και Β' τάξη του δημοτικού ανήκει στην κατηγορία των ΕΛ «κλειστού τύπου» και περιέχει τις ενότητες «Αριθμοί και πράξεις», «Μετρήσεις», «Γεωμετρία», «Πρόσθετο υλικό», «Διαθεματικές δραστηριότητες», «Σχέδια εργασίας» και «Συνδέσμοις» για διάφορους δικτυακούς τόπους. Τα ΕΛ για τις Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ' τάξεις του δημοτικού ανήκουν

στην κατηγορία των «ανοιχτών-διερευνητικών» ΕΛ. Εκτός των έτοιμων δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν για κάθε τάξη χωριστά, περιέχουν και «μικρόκοσμους», όπως «Στατιστική», «Χελωνοσελίδα», «Μαθαίνω το ευρώ» κ.ά.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) οργάνωσε ταχύρρυθμα και μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα (σχολικές χρονιές 2006-2007 και 2007-2008), για τους εκπαιδευτικούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στα νέα διδακτικά βιβλία. Όμως, στα προαναφερθέντα προγράμματα δεν έγινε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των ΕΛ.

Επειδή θεωρήσαμε πολύ σημαντικό το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα ΕΛ και γενικότερα οι ΤΠΕ στην επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το σχολικό έτος 2006-2007 ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη-ενσωμάτωση των ΕΛ των Μαθηματικών του ΠΙ στη διδακτική πράξη και ερευνήσαμε:

α) Τη γνώση των εκπαιδευτικών κατά Shulman (1986), πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που τους έγινε, δηλαδή, πώς συσχετίζεται η ενδοσχολική επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με:

α1) τη Γνώση του Επιστημονικού Αντικειμένου των Μαθηματικών και της Πληροφορικής (Subject Matter Knowledge)

α2) την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και

α3) τη Γνώση του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής (Curricular Knowledge).

β) Τα κατά Habermas (1972) γνωσιακά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών πριν αλλά κατά την ένταξη-ενσωμάτωση των ΕΛ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών/τριών τους, δηλαδή,

β1) το Τεχνικό Ενδιαφέρον (Technical Interest)

β2) το Πρακτικό Ενδιαφέρον (Practical Interest) και

β3) το Χειρωνακικό Ενδιαφέρον (Emancipatory Interest).

2. Θεωρητική προσέγγιση

Ο Lee Shulman (1986) προσδιόρισε για τη γνώση των εκπαιδευτικών τρεις κατηγορίες: α1) τη Γνώση του Επιστημονικού Αντικειμένου, που αφορά στα βασικά στοιχεία, έννοιες, αρχές και τα ερμηνευτικά πλαίσια σε μια επιστήμη, καθώς επίσης την έρευνα στον επιστημονικό αυτό τομέα και επιπλέον

τον τρόπο με τον οποίο η νέα γνώση εισάγεται και είναι αποδεκτή σε αυτή την επιστημονική κοινότητα, α2) την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, η οποία είναι δύσκολο να καθοριστεί και να χαρακτηριστεί, μπορεί όμως να γίνει αντιληπτή με την περιγραφή του γεγονότος τού να είναι ο εκπαιδευτικός σε θέση να διευκολύνει τους μαθητές/τριές του να μάθουν αυτό που εκείνος γνωρίζει και α3) τη Γνώση του Προγράμματος Σπουδών, που περιλαμβάνει το στόχο και την αλληλουχία των προγραμμάτων διδασκαλίας και των υλικών που χρησιμοποιούνται σ' αυτά.

Ο Jürgen Habermas (1972) προσδιόρισε τρία γνωσιακά ενδιαφέροντα: το Τεχνικό, το Πρακτικό και το Χειραφετικό και συγκεκριμένα όρισε: β1) το Τεχνικό Ενδιαφέρον ως την ανάγκη του ανθρώπινου είδους να επιβιώσει και να αναπαραχθεί, καθώς και να αναπαράγει εκείνες τις πλευρές της ανθρώπινης κοινωνίας που θεωρούνται περισσότερο αξιόλογες. Έτσι οι άνθρωποι προσανατολίζονται προς τον έλεγχο και τη διαχείριση του περιβάλλοντος, β2) το Πρακτικό Ενδιαφέρον ως τη στροφή του ανθρώπου προς την κατανόηση, δηλαδή είναι το ενδιαφέρον που στοχεύει περισσότερο στην κατανόηση του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να αλληλεπιδράσει με αυτό και β3) το Χειραφετικό Ενδιαφέρον που σημαίνει «ανεξαρτησία από όλα όσα βρίσκονται έξω από το άτομο» και αποτελεί μια κατάσταση αυτονομίας. Με άλλα λόγια ο Habermas ταυτίζει τη χειραφέτηση με την αυτονομία, την υπευθυνότητα και επίσης με τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τη δράση για κοινωνική αλλαγή.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το Τεχνικό Ενδιαφέρον, καλούνται να υλοποιήσουν ένα προκαθορισμένο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα αν διαφωνούν τόσο με τους στόχους και το περιεχόμενό του, όσο και με τις μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται με αυτό. Το Πρακτικό αποτελεί μια μορφή γνώσης και δράσης, που βασίζεται στο συλλογισμό ή αναστοχασμό και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν μια κατάσταση με σκοπό να τη βελτιώσουν και να αυτοβελτιωθούν. Το Χειραφετικό Ενδιαφέρον προσανατολίζεται στην κριτική κατανόηση και στον κριτικό αναστοχασμό, με σκοπό την ανάληψη αυτόνομης και συλλογικής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με αυτό, υιοθετούν αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο (Grundy, 2003, Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και τις μεθόδους έρευνας που ακολουθούν απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν ήδη τεθεί στην εισαγωγή.

3. Η μεθοδολογία και οι μέθοδοι της έρευνας

Η έρευνα των ερωτημάτων α1, α2, α3, β1, β2 και β3 έγινε σε δύο συστεγαζόμενα δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών και συμμετείχαν έντεκα εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων (Χιονίδου & Ζυμπίδης, 2006). Η επιλογή των σχολείων έγινε μετά από διερεύνηση (επίδοση σχετικής επιστολής) και το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς και τις διευθύνσεις των δύο σχολείων.

Το πρόγραμμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που έγινε κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής, χωρίστηκε σε εννέα διαδοχικές φάσεις. Οι εκπαιδευτικοί (τρεις άνδρες και οχτώ γυναίκες) ασχολήθηκαν αρχικά με τη μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής και τα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών. Κατόπιν εγκατέστησαν τα ΕΛ των Μαθηματικών στους υπολογιστές του σχολικού τους εργαστηρίου και πλοηγήθηκαν σ' αυτά. Στη συνέχεια εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά και παρήγαγαν συνολικά πέντε εκπαιδευτικά σενάρια (Kynigos & Theodosopoulou, 2001, Μακρή κ.ά., 2006) και τρία διευρυμένα σχέδια μαθήματος, τα οποία εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους (Chionidou, Zibidis & Doukakis, 2007).

Ως μεθοδολογία επιλέχθηκε το νατουραλιστικό παράδειγμα (Bryman, 1988, Burgess, 1984, Finch, 1986, Guba & Lincoln, 1988, Hammersley, 1992, Silverman, 1993), διότι: α) η επιδίωξη της παρούσας έρευνας δεν ήταν να ελεγχθεί μια προϋπάρχουσα θεωρία αλλά να αναπτυχθεί μια θεωρία σχετικά με τον τρόπο ένταξης των ΕΛ των Μαθηματικών του ΠΙ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών/τριών και β) επειδή η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων και επιδιώκει να κατασκευάσει μια αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας από τη μελέτη σε βάθος των περιπτώσεων (Κυριαζή, 2001). Επιπρόσθετα η μελέτη περίπτωσης δεν επιτρέπει μόνο την εμβάθυνση αλλά επιδιώκει και τη συστηματική ανάλυση φαινομένων που συνθέτουν τη ζωή μιας μονάδας ή μιας ομάδας παρατηρώντας συμπεριφορές στο φυσικό περιβάλλον (Yin, 1994).

Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν κυρίως με αρχικές και τελικές ποιοτικές-ημιδομημένες συνεντεύξεις (Mason, 2003) αλλά και με γραπτό υλικό –σχέδια μαθήματος πριν την ενδοσχολική επιμόρφωση– διευρυμένα σχέδια μαθήματος και εκπαιδευτικά σενάρια κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο των υπολογιστών των δύο συστεγαζόμενων σχολείων, διήρκεσαν από σαράντα πέντε έως εξήντα λεπτά, καταγράφηκαν με ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης, αποθηκεύθηκαν σε πολλαπλά μέσα για ασφάλεια και στη συνέχεια έγινε η

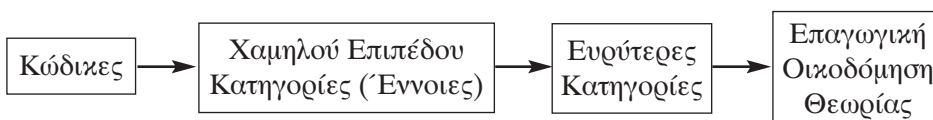
απομαγνητοφώνησή τους. Το περιεχόμενο των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν γύρω από θέματα, που ετέθησαν ως στόχοι στα ερωτήματα της έρευνας α1, α2, α3, β1, β2, και β3.

Για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων επιλέχθηκε η χρήση της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας (Glaser & Strauss, 1967, Strauss & Corbin, 1991, Ιωσηφίδης, 2003 & 2006), διότι η θεμελιωμένη θεωρία (ΘΘ) σύμφωνα με τον Strauss: «Είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος για να κάνει κανείς ποιοτική ανάλυση, που περιλαμβάνει διάφορα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως η θεωρητική δειγματοληψία και ορισμένες μεθοδολογικές οδηγίες, όπως η παραγωγή σταθερών συγκρίσεων (constant comparisons) και η χρήση ενός παραδείγματος κωδικοποίησης, για να εξασφαλίσει την εννοιολογική ανάπτυξη και την ένταση (δυναμική)» (Strauss, 1987, σελ. 5), αφορά δε κυρίως σε ερευνητικά ζητήματα τα οποία είναι σχετικά «ανεξερεύνητα» (Ιωσηφίδης, 2006, σελ. 212).

Στο διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει έρευνες, οι οποίες αξιοποιούν τη ΘΘ στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Ενδεικτικά αναφέρουμε έρευνες που αφορούν στη διδακτική των Μαθηματικών (Rowland, 2004), στη διδακτική των Μαθηματικών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Λυκοσκούφη, 2005, Τάτσης, 2005, Ψυχάρης, 2005) και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (Σπανακά, 2005, Φραγκάκη, 2008).

4. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Ανοιχτή Κωδικοποίηση (Open Coding), Επιλεκτική Κωδικοποίηση, (Selective Coding), Θεωρητική Κωδικοποίηση (Theoretical Coding) και Επαγωγική Οικοδόμηση Θεωρίας (Inductive Theory Building)

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας άρχισε με την ανοιχτή κωδικοποίηση και τη δημιουργία κωδίκων (codes). Συνεχίστηκε με την επιλεκτική κωδικοποίηση, όπου έγινε ο σχηματισμός χαμηλού επιπέδου κατηγοριών-εννοιών (low level categories). Ακολούθησε η θεωρητική κωδικοποίηση, όπου δημιουργήθηκαν οι ευρύτερες κατηγορίες (major categories) και ολοκληρώθηκε με την επαγωγική οικοδόμηση θεωρίας.



4.1. Ανοιχτή Κωδικοποίηση (Open Coding) της έρευνας. Κωδικοποίηση δεδομένων, δημιουργία κωδίκων (coding). Απόδοση ετικετών (label) στους κώδικες

Αρχικά διαβάστηκαν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων πολλές φορές και σε βάθος για να κατανοηθούν τα θέματα που θίγονται σ' αυτά και στη συνέχεια χωρίστηκαν σε θεματικές ενότητες με μορφή περίληψης. Αμέσως μετά άρχισε η διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης, η οποία είναι διαδικασία ανάλυσης και συνεχούς σύγκρισης των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1991, σελ. 61) και αποδόθηκαν ιδιότητες ή νοήματα στα τμήματα των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Η σύντομη φράση, η οποία αποδόθηκε σ' ένα σημαντικό γεγονός των δεδομένων, ήταν ο κώδικας (Strauss & Corbin, 1998, σελ. 65-68).

4.1.1. Κωδικοποίηση Δεδομένων-Δημιουργία Κωδίκων

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί δίνεται ένα παράδειγμα κωδικοποίησης δεδομένων και απόδοσης κωδίκων στα δεδομένα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού Α (μελέτη περίπτωσης Α), που δίδασκε στην Έκτη τάξη και συμμετείχε στην έρευνα. Τα τμήματα (λέξεις-φράσεις κλειδιά της συνέντευξης) παρουσιάζονται στην αριστερή στήλη του πίνακα και στη δεξιά στήλη είναι οι κώδικες, που αποδόθηκαν στα τμήματα αυτά των δεδομένων.

Για παράδειγμα στη φράση «στο δημοτικό δεν υπάρχει εξειδικευμένο μάθημα (εννοεί την Πληροφορική) να καθίσουμε να ασχοληθούμε με αυτά» αποδόθηκε ο κώδικας «Πληροφορική στο δημοτικό», στη φράση «αντίθετα στο γυμνάσιο υπάρχει εξειδικευμένη ώρα Πληροφορικής με εξειδικευμένο δάσκαλο και λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο» αποδόθηκε ο κώδικας «Πληροφορική στο γυμνάσιο» και στη φράση «Εμείς το εντάσσουμε (εννοώντας το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής) μέσα στο δικό μας πρόγραμμα», αποδόθηκε ο κώδικας «Ολιστικό πρότυπο», δηλαδή τη διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (ολιστική προσέγγιση) σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Πληροφορικής του δημοτικού σχολείου (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003, σελ. 412, 415).

Πίνακας 1: Παράδειγμα κωδικοποίησης δεδομένων και απόδοσης κωδίκων

Λέξεις-Φράσεις κλειδιά από τη συνέντευξη	Κώδικας
<i>Ναι, Αριθμούς και Πράξεις, από κει και πέρα έχουμε τη Γεωμετρία, τη Μέθοδο των Τριών, Ποσά Ανάλογα και Αντιστρόφως Ανάλογα, ε..., Στατιστική, τα Μοτίβα</i>	Άξονες ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Μαθηματικών
<i>... στο δημοτικό δεν υπάρχει εξειδικευμένο μάθημα να καθίσουμε να ασχοληθούμε με αυτά,</i>	Πληροφορική στο δημοτικό
<i>... αντίθετα στο γυμνάσιο υπάρχει εξειδικευμένη ώρα Πληροφορικής με εξειδικευμένο δάσκαλο και λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο</i>	Πληροφορική στο γυμνάσιο
<i>Εμείς το εντάσσουμε μέσα στο δικό μας πρόγραμμα</i>	Ολοστικό πρότυπο
<i>... γενικά όλα αυτά που έπρεπε να γνωρίζω για να διδάξω Μαθηματικά στην Έκτη Δημοτικού τα συνάντησα μέσα στο πρόγραμμα (εννοεί το λογισμικό)</i>	Εκπαιδευτικό λογισμικό και Μαθηματικά
<i>Ναι έχει μέσα Γεωμετρία, χωρισμένα τα κεφάλαια όπως είναι χωρισμένα και στο βιβλίο ε (...) νομίζω ότι η λογική είναι η ίδια από κει και πέρα ακόμη και οι εικόνες ταιριάζουν</i>	Εκπαιδευτικό λογισμικό και Γεωμετρία
<i>... όποιος δηλαδή έχει κοιτάξει και το βιβλίο και μετά το λογισμικό βλέπει ότι υπάρχει μεγάλη ομοιότητα γενικά</i>	Συμβατότητα βιβλίου και Εκπαιδευτικού λογισμικού

4.1.2. Απόδοση Ετικέτας στους Κώδικες

Το επόμενο βήμα ήταν να δοθεί στους κώδικες ένα προσδιοριστικό χαρακτηριστικό δηλαδή, μια ετικέτα της μορφής (Φ_A1 , Φ_A2 , ...) (Allan, 2003). Το γράμμα Φ (από τη λέξη Φράση), το οποίο συμβολίζει τη φράση-κλειδί της συνέντευξης, οι αριθμοί 1, 2, ... κ.λπ. δείχνουν τον αύξοντα αριθμό των φράσεων όπως εμφανίζονται στη συνέντευξη και το γράμμα Α αντιστοιχεί στην πρώτη, κατά σειρά συνέντευξη-μελέτη περίπτωσης. Έτσι για παράδειγμα η

ετικέτα Φ_{A3} είναι η τρίτη φράση κλειδί ($\Phi3$) από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού Α.

Τα προσδιοριστικά αυτά χαρακτηριστικά (ετικέτες) παρουσιάζονται στην αριστερή στήλη του πίνακα 2. Η διαδικασία αυτή, έγινε καθαρά για λόγους τεχνικούς και μάς βοήθησε στην ανάλυση, ταξινόμηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας.

Πίνακας 2: Απόδοση ετικέτας στους κώδικες

Ετικέτα	Λέξεις-Φράσεις κλειδιά από τη συνέντευξη	Κώδικας
Φ_{A1}	<i>Ναι, Αριθμούς και Πράξεις, από κει και πέρα έχουμε τη Γεωμετρία, τη Μέθοδο των Τριών, Ποσά Ανάλογα και Αντιστρόφως Ανάλογα, ε..., Στατιστική, τα Μοτίβα</i>	Άξονες ΔΕΠΠΣ. ΑΠΣ Μαθηματικών
Φ_{A2}	<i>...στο δημοτικό δεν υπάρχει εξειδικευμένο μάθημα να καθίσουμε να ασχοληθούμε με αυτά,</i>	Πληροφορική στο δημοτικό
Φ_{A3}	<i>...αντίθετα στο γυμνάσιο υπάρχει εξειδικευμένη ώρα με εξειδικευμένο δάσκαλο και λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο</i>	Πληροφορική στο γυμνάσιο
Φ_{A4}	<i>Εμείς το εντάσσουμε μέσα στο δικό μας πρόγραμμα</i>	Ολιστικό πρότυπο
Φ_{A5}	<i>...γενικά όλα αυτά που έπρεπε να γνωρίζω για να διδάξω Μαθηματικά στην Έκτη Δημοτικού τα συνάντησα μέσα στο πρόγραμμα (εννοεί το λογισμικό)</i>	Εκπαιδευτικό λογισμικό και Μαθηματικά
Φ_{A6}	<i>Ναι έχει μέσα Γεωμετρία, χωρισμένα τα κεφάλαια όπως είναι χωρισμένα και στο βιβλίο ε (...) νομίζω ότι η λογική είναι η ίδια από κει και πέρα ακόμη και οι εικόνες ταιριάζουν</i>	Εκπαιδευτικό λογισμικό και Γεωμετρία
Φ_{A7}	<i>...όποιος δηλαδή έχει κοιτάξει και το βιβλίο και μετά το λογισμικό βλέπει ότι υπάρχει μεγάλη ομοιότητα γενικά</i>	Συμβατότητα βιβλίου και εκπαιδευτικού λογισμικού

4.2. Επιλεκτική Κωδικοποίηση (Selective Coding), Ανάδυση Χαμηλού Επιπέδου Κατηγοριών (Εννοιών)

Στο επόμενο στάδιο αναλύθηκαν οι κώδικες και αφού αξιολογήθηκαν έγινε η ομαδοποίησή τους με βάση τις ομοιότητές τους και τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Αυτή η αφαιρετική διαδικασία ομαδοποίησης των κωδίκων οδήγησε στο σχηματισμό χαμηλού επιπέδου κατηγοριών. Οι δύο πρώτες χαμηλού επιπέδου κατηγορίες που προέκυψαν από τη μελέτη περίπτωσης Α φαίνονται στον πίνακα 3. Στην αριστερή στήλη του πίνακα παρουσιάζονται οι κώδικες που ομαδοποιήθηκαν για να προκύψουν οι χαμηλού επιπέδου κατηγορίες, οι οποίες φαίνονται στη δεξιά του στήλη. Για παράδειγμα, από τις ετικέτες-κώδικες «Φ_Α1, Φ_Α5, Φ_Α6, Φ_Α7» προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Γνώση Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών», από τους κώδικες «Φ_Α2, Φ_Α3, Φ_Α4, Φ_Α5, Φ_Α6, Φ_Α7» προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Γνώση Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής», κ.λπ. Εδώ παρατηρούμε ότι οι ετικέτες-κώδικες «Φ_Α5, Φ_Α6, Φ_Α7» εμφανίζονται στην ανάδυση και των δύο χαμηλού επιπέδου κατηγοριών «Γνώση ΠΣ Μαθηματικών» και «Γνώση ΠΣ Πληροφορικής», γιατί στις αντίστοιχες φράσεις της εκπαιδευτικού Α υπάρχουν αναφορές που σχετίζονται και με τις δύο παραπάνω χαμηλού επιπέδου κατηγορίες.

Πίνακας 3: Ανάδυση Χαμηλού Επιπέδου Κατηγοριών (Εννοιών)

Ετικέτες-Κώδικες	Χαμηλού Επιπέδου Κατηγορίες (Έννοιες)
Φ _Α 1, Φ _Α 5, Φ _Α 6, Φ _Α 7	Γνώση ΠΣ Μαθηματικών
Φ _Α 2, Φ _Α 3, Φ _Α 4, Φ _Α 5, Φ _Α 6, Φ _Α 7	Γνώση ΠΣ Πληροφορικής

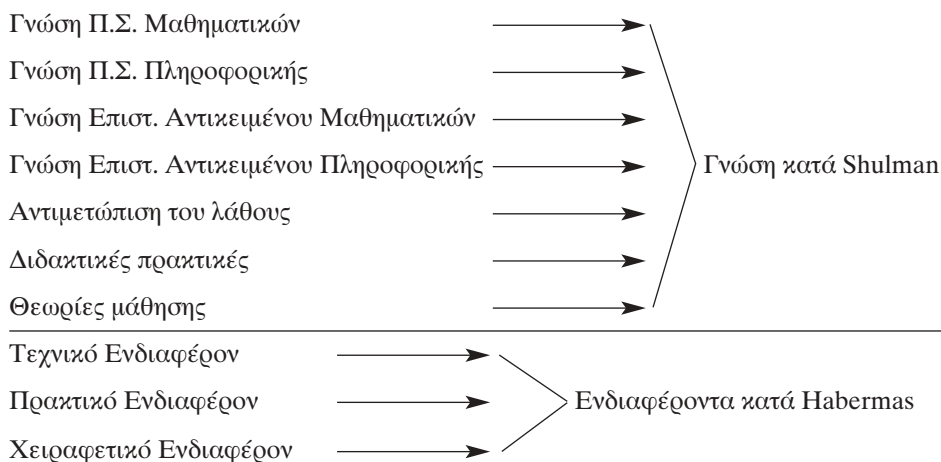
Εκτός από τις παραπάνω χαμηλού επιπέδου κατηγορίες, κατά την επεξεργασία και των υπόλοιπων δεδομένων, προέκυψαν και οι παρακάτω 15 χαμηλού επιπέδου κατηγορίες: «Γνώση Επιστημονικού Αντικειμένου Μαθηματικών», «Γνώση Επιστημονικού Αντικειμένου Πληροφορικής», «Αντιμετώπιση του λάθους», «Διδακτικές πρακτικές, Θεωρίες μάθησης», «Τεχνικό Ενδιαφέρον κατά Habermas», «Πρακτικό Ενδιαφέρον κατά Habermas», «Χειρουργικό Ενδιαφέρον κατά Habermas», «Άγχος», «Επάρκεια με τις ΤΠΕ», «Διδακτικός χρόνος», «Ρόλος εκπαιδευτικού», «Σχέση εκπαιδευτικού με τις ΤΠΕ», «Γενικά για την επιμόρφωση», «Η συγκεκριμένη ενδοσχολική επιμόρφωση» και ο «Ρόλος του επιμορφωτή».

4.3. Θεωρητική Κωδικοποίηση (Theoretical Coding), Ανάδυση Ευρύτερων Κατηγοριών

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση καθεμιάς χαμηλού επιπέδου κατηγορίας με όλες τις άλλες χαμηλού επιπέδου κατηγορίες και βρέθηκαν περαιτέρω ομοιότητες μεταξύ τους. Η ομαδοποίηση του χαμηλού επιπέδου κατηγοριών, που είχαν ομοιότητες μεταξύ τους οδήγησε στο σχηματισμό των ευρύτερων κατηγοριών. Οι Glaser & Strauss (1967, σελ. 105-115) περιέγραψαν αυτήν τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης του χαμηλού επιπέδου κατηγοριών ως «*συνεχή συγκριτική μέθοδο*».

Για παράδειγμα, οι χαμηλού επιπέδου κατηγορίες «Γνώση ΠΣ Μαθηματικών, Γνώση ΠΣ Πληροφορικής, Γνώση Επιστημονικού Αντικειμένου Μαθηματικών, Γνώση Επιστημονικού Αντικειμένου Πληροφορικής, Αντιμετώπιση του λάθους, Διδακτικές πρακτικές, Θεωρίες μάθησης», οδήγησαν στο σχηματισμό της ευρύτερης κατηγορίας «Γνώση κατά Shulman» και οι χαμηλού επιπέδου κατηγορίες «Τεχνικό Ενδιαφέρον, Πρακτικό Ενδιαφέρον, Χειραφετικό Ενδιαφέρον», οδήγησαν στο σχηματισμό της ευρύτερης κατηγορίας «Ενδιαφέροντα κατά Habermas», κ.λπ. Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται η δημιουργία των πρώτων δύο ευρύτερων κατηγοριών που προέκυψαν από την έρευνα.

Σχήμα 1: Ανάδυση Ευρύτερων Κατηγοριών



Με τη συνέχιση της διαδικασίας της ΘΘ προέκυψαν ακόμη 3 ευρύτερες κατηγορίες: «Παράγοντες που επιδρούν στην ένταξη των ΕΛ», «Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας» και η «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

4.4. Αποτελέσματα, Επαγωγική Οικοδόμηση Θεωρίας

Η διαδικασία για την επαγωγική οικοδόμηση της θεωρίας αποτυπώθηκε στις παραπάνω ενότητες. Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τους τρεις πρώτους εκπαιδευτικούς (μελέτη περίπτωσης Α, Β και Γ), για την ένταξη των ΕΛ των Μαθηματικών στη διδακτική πράξη σχετικά με τα ερωτήματα α1) για τη Γνώση του Επιστημονικού Αντικειμένου των Μαθηματικών και της Πληροφορικής, α2) για την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου και α3) για τη Γνώση του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν το Επιστημονικό Αντικείμενο των Μαθηματικών που δίδαξαν, αλλά βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τη Γνώση τους για το Επιστημονικό Αντικείμενο της Πληροφορικής. Επίσης βελτίωσαν την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου τόσο στα Μαθηματικά όσο και στην Πληροφορική και ενίσχυσαν τη Γνώση τους στα Προγράμματα Σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής του δημοτικού σχολείου. Για το Επιστημονικό Αντικείμενο της Πληροφορικής η εκπαιδευτικός Γ ανέφερε: *«τώρα μπορώ άνετα να χρησιμοποιήσω τους υπολογιστές στα Μαθηματικά, ενώ πριν είχα κάποιες επιφυλάξεις τι θα γίνει μ' αυτό υπήρχε έτσι κάτι, ήταν το άγνωστο, κάπου αισθανόσουν ότι ήμουν στο πέλαγος, ενώ τώρα λες εντάξει δεν είναι πέλαγος, ένα δύο τρία βήματα που θα κάνω, θα βρω την άκρη»*, η εκπαιδευτικός Α: *«Το συγκεκριμένο λογισμικό νομίζω ότι μπορώ αρκετά καλά να το δουλέψω όμως πιστεύω ότι ακόμη χρειάζομαι εξάσκηση και ίσως κάποια βοήθεια για μερικές φορές ακόμα, ξέρω γω μέχρι να φτάσω στο σημείο να πω ότι το δουλεύω έτσι όπως πρέπει»*, και ο εκπαιδευτικός Β: *«...τώρα στο συγκεκριμένο κομμάτι της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων που κάναμε νιώθω αρκετά επαρκής και πάλι νομίζω ότι αν το ξανακάνω μπορεί κάπου να κολλήσω, δηλαδή πρέπει να το κάνω και μόνος μου, δε νιώθω ακόμα, πρέπει να το δοκιμάσω ξανά στο σπίτι ή εδώ στο σχολείο»*.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, τροποποίησαν σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές τους πρακτικές (Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου) με την ένταξη των ΕΛ ως υποστηρικτικών εργαλείων στη διδασκαλία τους. Ο εκπαιδευτικός Β ανέφερε: *«Δουλεύοντας με το λογισμικό και πάνω στους υπολογιστές τα παιδιά είχαν περισσότερη διάθεση για συνεργασία, δούλεναν πιο ομαδικά, κάποιος συνέλεγε τα στοιχεία, άλλος τα έγραφε σε πίνακες, κάποιιοι άλλοι τα πέρναγαν στους υπολογιστές, δοκίμαζαν ο καθένας διαφορετικά είδη διαγραμμμάτων και υπήρχε πολύ μεγαλύτερη συνεργασία από ότι παραδοσιακά»*, η εκπαιδευτικός Α: *«...ότι εκείνη τη στιγμή υπήρχε ένα πάρε δώσε στη μάθηση δεν ήμουν εγώ από πάνω, γενικά δεν ήμουνα η κυρίαρχος του παιχνιδιού αλλά προσφέρανε και εκείνα (τα παιδιά) και μάλιστα μου δείξανε*

πράγματα τα οποία εγώ τα δέχτηκα με την ανάλογη ευχαρίστηση, συνειδητοποιήσανε ότι η σχέση μας είναι διαφορετική, ότι πραγματικά υπάρχει μια πολύ πιο δυνατή σχέση από αυτήν ότι εγώ είμαι ο αρχηγός παιδιά και εσείς πραγματοποιείται, γενικά γίναμε όλοι μια ομάδα» και η εκπαιδευτικός Γ: «Είναι ομαδοσυνεργατική πλέον η διδασκαλία, καθαρά ομαδοσυνεργατική, ενώ παλιότερα κάποιες φορές ήταν ομαδοσυνεργατική, βασικά ο δάσκαλος μιλάει, ενώ με τους υπολογιστές γίνεται μια καθαρά ομαδοσυνεργατική, καθαρά πια».

Οι εκπαιδευτικοί της Α' και Β' τάξης αξιοποίησαν το ΕΛ στη διδασκαλία τους για εμπέδωση και δημιουργήσαν διευρυμένα σχέδια μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί όμως των υπόλοιπων τάξεων (Γ', Δ', Ε' και ΣΤ') δημιούργησαν εκπαιδευτικά σενάρια και ενέταξαν τα ΕΛ στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών/τριών τους, αξιοποιώντας τους «μικρόκοσμους» των ΕΛ «Στατιστική», «Χελωνοσελίδα» και «Μηχανή του Ευρώ», σε αντίθεση με τα τυπικά σχέδια μαθήματος που σχεδίαζαν και εφάρμοζαν στη διδασκαλία τους πριν το πρόγραμμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Όσον αφορά στη Γνώση του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής, όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πλέον τους άξονες-ενότητες του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός Γ αναφέρει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει: «Αριθμούς και πράξεις, επεξεργασία δεδομένων, προβλήματα, λύση προβλημάτων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, κλάσματα, δεκαδικοί αριθμοί κλπ». Για το Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής ξεκαθαρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τη σημαντική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός Β ανέφερε: «Στο γυμνάσιο αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, οι ώρες της Πληροφορικής είναι ενταγμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα ενώ στο δημοτικό είναι υποστηρικτικό και δεν περιλαμβάνεται προς το παρόν στο ωρολόγιο πρόγραμμα».

Κατά την ενδοσχολική επιμόρφωση και την ένταξη των ΕΛ στη διδασκαλία και όσον αφορά στα κατά Habermas γνωσιακά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, δηλαδή β1) το Τεχνικό Ενδιαφέρον, β2) το Πρακτικό Ενδιαφέρον και β3) το Χειραφετικό Ενδιαφέρον φάνηκε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί κινήθηκαν σε επίπεδο Πρακτικού Ενδιαφέροντος αποκτώντας και στοιχεία «σχετικής» χειραφέτησης. Υιοθέτησαν αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο και κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός Γ ανέφερε: «Στην ενότητα που δουλέψαμε με το λογισμικό κάναμε άλλες δραστηριότητες (αναφέρεται σε δραστηριότητες εκτός σχολικού βιβλίου) και επειδή το συνδυάσαμε και με τη Γεωγραφία, κάναμε και τη Στατιστική. Τα παιδιά συγκέντρωσαν θερμοκρασίες από διαφορετικές

πόλεις της χώρας μας σε διαφορετικές ώρες της ημέρας, χρησιμοποιώντας σχετικές ιστοσελίδες από το διαδίκτυο, υπολόγισαν τους μέσους όρους, έφτιαξαν τις γραφικές παραστάσεις...». Επίσης ο εκπαιδευτικός Β δήλωσε: «Κάναμε σαν δραστηριότητα (εκλογές στην τάξη) παράλληλα με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, εμπλέκονται και τα Μαθηματικά, ... ήταν και πρόσφατα οι δημοτικές εκλογές, υπήρχε ένα πλαίσιο που βοήθαγε σ' αυτήν την ιστορία, ..., και η δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι και κάποια άλλη, αλλά πάντα θα ήταν με γνώμονα το ενδιαφέρον των παιδιών για το συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή να έχουν τα παιδιά ένα ενδιαφέρον, ένα κίνητρο» και η εκπαιδευτικός Α: «...ε ξέφυγα δηλαδή από αυτό του βιβλίου γενικά ότι ξέρεις τα προβλήματα λύνονται με αυτό, με αυτό και με αυτό τον τρόπο...αυτό το μήνυμα πέρασε και σε μένα, που προσπάθησα μετά μέσα στην τάξη πραγματικά να το καλλιεργήσω και στα Μαθηματικά δουλεύουμε αυτή τη στιγμή πολύ πιο άνετα πιο χαλαρά από ότι δουλεύαμε ... μας βοήθησε το γεγονός ότι το ψάξαμε εδώ, βέβαια το λογισμικό μας άνοιξε το δρόμο».

Αν και οι δραστηριότητες που χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί ήταν εκτός των σχολικών βιβλίων, που σημαίνει ότι κινήθηκαν στο επίπεδο του Πρακτικού Ενδιαφέροντος, εντούτοις δεν έφτασαν στο επίπεδο του Χειραφετικού Ενδιαφέροντος, αφού δεν τροποποίησαν τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως τα τελευταία «αποτελούν νόμο του κράτους».

5. Επίλογος

Στην εργασία αυτή, με τη χρήση της θεμελιωμένης θεωρίας, ερευνήθηκε η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών των Μαθηματικών του ΠΙ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από τα αποτελέσματα αυτά φάνηκε ότι οι αναφερόμενοι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τις κατά Shulman γνώσεις, γνώριζαν το Επιστημονικό Αντικείμενο των Μαθηματικών του δημοτικού σχολείου και βελτίωσαν το Επιστημονικό Αντικείμενο της Πληροφορικής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Βελτίωσαν επίσης την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, τόσο στα Μαθηματικά όσο και στην Πληροφορική και ενίσχυσαν τη γνώση τους στα Προγράμματα Σπουδών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής του δημοτικού σχολείου.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ξεπέρασαν το Τεχνικό κατά Habermas Ενδιαφέρον και φάνηκε ότι κινήθηκαν στο επίπεδο του Πρακτικού Ενδιαφέροντος, αποκτώντας και στοιχεία «σχετικής» χειραφέτησης, απέναντι στα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών.

Βιβλιογραφία

- Allan, G. (2003). A Critique of using Grounded Theory as a Research Method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 1-10.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin and Hyman.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: George Allen and Unwin.
- Chionidou, M., Zibidis, D. & Doukakis, S. (2007). Greek primary teachers' embedding mathematical software. Shulman's categories and Habermasian interests. In: E.P. Avgerinos and A. Gagatsis (eds.) (2007). *Current trends in Mathematics Education. Proceedings of 5th MEDCONF 2007 (Mediterranean Conference on Mathematics Education)*, 13-15 April 2007, Rhodes, Greece. Athens: New Technologies Publications, 235-243.
- Finch, J. (1986). *Research and Policy: the Uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research*. Falmer Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Co., Chicago IL.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. Στο J., Keeseev *Educational Research, Methodology, and Measurement*. Pergamon Press, 81-85.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, 2nd, Ed., London, Heinemann.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong With Ethnography? - Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Kynigos, C. & Theodosopoulou, V. (2001). Synthesizing Personal, Interactionist and Social Norms Perspectives to Analyze Student Communication in a Computer-Based Mathematical Activity in the Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 63-73.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Rowland, T. (2004). The knowledge quartet: A tool for developing mathematics teaching, In: *Proceedings of the Forth Mediterranean Conference on Mathematics Education*, 69-81, Palermo, 28, 29, 30 January.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, 3rd printing. Newbury Park: CA: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, P.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd Ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Δυο Ερευνητικά Παραδείγματα, στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (επ.) (2006) *Ποιοτική κοινωνική έρευνα, Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. E-Media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Λυκοσκούφη, Ε. (2005). *Διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπολογιστή μέσα από μια διαθεματική-δομητιστική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη), Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μακρή, Α., Αράπογλου, Α., Φράγκου, Ο. & Κυνηγός, Χ. (2006). Ο σχεδιασμός πλαισίων εκπαιδευτικών σεναρίων ως διαδικασία αναστοχασμού κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Ψύλλος Δ. & Δαγδιλέλης Β. (επ.) (2006). *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνέδριου Ε.Τ.Π.Ε. - Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, 10-17.
- Σπανακά, Α. (2005). *Οι Νέες Τεχνολογίες ως μία περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής. Μια μακροχρόνια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τάτσης, Κ. (2005). *Σχέση Μαθηματικών και Γλωσσικών ικανοτήτων κατά την επίλυση προβλημάτων*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (τόμοι Α' και Β')*. Αθήνα.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη), Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Χιονίδου-Μοσκοφύγλου, Μ. & Ζυμπίδης, Δ. (2006). Ένταξη του Εκπαιδευτικού Λογισμικού Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Πιλοτική έρευνα σε εξέλιξη. Στο Ψύλλος Δ. & Δαγδιλέλης Β. (επ.) (2006). *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνέδριου Ε.Τ.Π.Ε. - Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, 367-374.
- Ψυχάρης, Γ. (2005). *Ανάπτυξη νοημάτων για την έννοια της αναλογίας σε προβλήματα γεωμετρικών κατασκευών με χρήση ειδικών εργαλείων υπολογιστικής τεχνολογίας*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη), Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Αξιολόγηση στα μαθηματικά και σχολική αποτυχία

Η περίπτωση των μαθητών των εσπερινών σχολείων

Σόνια Καφούση

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χαρούλα Σταθοπούλου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χρυσάνθη Σκουμπουρδή

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει την εικόνα που δημιουργεί ο κάθε μαθητής για τις ικανότητές του στα μαθηματικά, και κατ' επέκταση την αυτοεκτίμησή του στο συγκεκριμένο μάθημα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της αξιολόγησης από το περιβάλλον του μαθητή και από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση) στα μαθηματικά και η επίδρασή της στη διαδρομή του στην εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα εσπερινά σχολεία της περιοχής της Δωδεκανήσου, μια περιοχή που διακρίνεται για το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών των εσπερινών σχολείων για την επίδοσή τους στα μαθηματικά, σε σχέση με την αξιολόγηση από το περιβάλλον τους - τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο Γυμνάσιο. Η θετική ή αρνητική αξιολόγηση στα μαθηματικά φαίνεται να επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων των μαθητών για τη σχολική τους διαδρομή.

Η κ. Σ. Καφούση είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου, ΠΕΠΑΕΣ, η κ. Χ. Σταθοπούλου είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και η κ. Χρ. Σκουμπουρδή είναι επικύκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.

Abstract

The process of assessment influences the self-image of the student about his abilities in mathematics. The purpose of this study is the investigation of the relationship between the assessment of the student's environment and his own assessment in mathematics as well as the influence of the assessment on his school route. The research was realized in the evening schools of the Dodecanese islands, an area with a large percentage of students who abandon school. The research results showed that there are significant differences between the students' self-assessment in mathematics and their assessment from their environment especially in primary school and in gymnasium. Moreover, their assessment in mathematics influences their decision-making in their school route.

Εισαγωγή

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για κάθε γνωστικό αντικείμενο (Clarke, 1996-Webb, 1992). Κάθε σύστημα αξιολόγησης στη μαθηματική εκπαίδευση έχει τρεις βασικούς σκοπούς: να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά μέσω των μεθόδων του, να κινητοποιήσει τους μαθητές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στα μαθηματικά ώστε να ικανοποιούν τη διαδικασία της αξιολόγησης (τι πρέπει να γνωρίζουν και να κάνουν), εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους και να ενημερώσει όλους τους εμπλεκόμενους-δασκάλους, γονείς, πολιτικούς, στελέχη εκπαίδευσης-στην εκπαιδευτική διαδικασία για τις ενέργειες στις οποίες θα πρέπει να προβούν.

Στη σχολική τάξη η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα της μάθησης στους μαθητές. Ιδιαίτερα, έχει επισημανθεί ότι η αξιολόγηση στο μάθημα των μαθηματικών έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς διαμορφώνει τις προσδοκίες τους και τις υποχρεώσεις τους στη σχολική τάξη και τους ενημερώνει για την επίδοσή τους, η οποία προσδιορίζει το βαθμό αποτυχίας ή επιτυχίας τους στο συγκεκριμένο μάθημα (Clarke, 1996). Επομένως, η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει την εικόνα που δημιουργεί ο κάθε μαθητής για τις ικανότητές του στα μαθηματικά, την αυτοεκτίμησή του, η οποία συνδέεται με την εμπιστοσύνη του στο συγκεκριμένο μάθημα και την αυτοαποτελεσματικότητά του στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (McLeod, 1992).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης της αξιολόγησης από το περιβάλλον του μαθητή και από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση) στα μαθηματικά καθώς και η σύνδεσή της με τη διαδρομή του στην εκπαίδευση και το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Βασίζεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα εσπερινά σχολεία της Δωδεκανήσου και εντάσσεται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος με σκοπό την ερμηνεία και αντιμετώπιση της αλληλεπίδρασης της μαθηματικής εκπαίδευσης με τη σχολική αποτυχία στην περίπτωση της Δωδεκανήσου¹. Η νησιωτική περιοχή της Δωδεκανήσου επιλέχθηκε για δυο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της: το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας και την ανισοκατανομή του πληθυσμού και των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων (δομών και μονάδων) στα 18 κατοικημένα νησιά της.

Σχολική αποτυχία και αξιολόγηση στα μαθηματικά

Τη σχολική αποτυχία τη βιώνει με διαφορετικό τρόπο ο κάθε μαθητής, καθώς δημιουργεί νέες ισορροπίες στο οικογενειακό του περιβάλλον και επιδρά στην κοινωνικοποίησή του και τον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Βασικές εκφράσεις της σχολικής αποτυχίας θεωρούνται η χαμηλή σχολική επίδοση, η διακοπή της φοίτησης ή η συνέχισή της σε σχολεία όπως τα εσπερινά με μειωμένους στόχους και προσδοκίες. Μεγάλο μέρος, πάντως, της έρευνας που μελετά τη σχολική αποτυχία τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς εστιάζει στη σχολική διαρροή (Δαμανάκης, 1998; Δρεττάκη, 1993; Καλογιρδη-Κουτσοκώστα, 1998; Κανακίδου, 1998; ΟΕΕΚ, 1996; Παναγιωτοπούλου, 1998; Παπαθεοφίλου κ.α., 1998; Παπαστυλιανού, 1998; Σταμέλος, 2002; Φραγκουδάκη, 1998). Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό μαθητών διακόπτουν τη φοίτησή τους, και μάλιστα η συντριπτική τους πλειονότητα πολύ πρόωρα, χωρίς να πάρουν απολυτήριο, αντιμετωπίζοντας όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτή η επιλογή συνεπάγεται: δυσκολία ένταξης στην αγορά εργασίας, κίνδυνος αποκλεισμού από κοινωνικές δραστηριότητες κλπ.

Στο πολυνησιωτικό σύμπλεγμα της Δωδεκανήσου, έχουμε ένα σχολείο το οποίο δεν εμπεριέχει πάντα τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της φοίτησης σε αυτό χωρίς υποχρεωτική μετακίνηση σε άλλη πόλη ή ακόμα και σε άλλο νησί. Τη μετακίνηση αυτή όμως δεν την αναλαμβάνει το σχολείο, επαφίεται στην οικογένεια, η οποία με τη σειρά της εξαρτά πολλές φορές τη δύσκολη απόφαση μιας «εκπαιδευτικής επένδυσης» από την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Η θετική ή μη θετική, δηλαδή, σχολική επίδοση γίνεται ο αποφασιστικός παράγοντας για την οικογένεια, αλλά και για το ίδιο το παιδί κατά τη λήψη αποφάσεων.

Σ' αυτό το πλαίσιο κύριο ρόλο φαίνεται να παίζει η απόδοση στα μαθηματικά ή ακριβέστερα η εντύπωση που δημιουργείται για την απόδοση στα μαθηματικά τόσο στο περιβάλλον του παιδιού όσο και στο ίδιο το παιδί.

Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι η πορεία ενός μαθητή στην εκπαίδευση επηρεάζεται σημαντικά από την επίδοσή του στο δημοτικό σχολείο. Η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται ιδιαίτερα με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Σε έρευνα του ΟΕΕΚ (1996) περίπου 6 νέοι στους 10 δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες στο Δημοτικό, κυρίως στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Μόνο 1 νέος στους 10 είχε βαθμό Α στο απολυτήριο του Δημοτικού. Οι 7 νέοι στους 10 που παρουσιάστηκαν στο Γυμνάσιο, πριν διακόψουν τη φοίτησή τους, δήλωσαν ότι τα μαθήματα στα οποία είχαν δυσκολία ήταν κατά σειρά τα Μαθηματικά, η Ξ. Γλώσσα, η Φυσική και η Χημεία. Επίσης, στην ίδια έρευνα έχει επισημανθεί η απαρέσκεια του σχολείου (σύμφωνα με τις δηλώσεις των παιδιών: «δεν τα πήγαιναν καλά στο σχολείο» ή «δεν τους άρεσε το σχολείο»), που είχε αρχίσει να διαπιστώνεται από το δημοτικό σχολείο.

Σε έρευνα της Δρεττάκη (1993) καταγράφονται οι ακόλουθες χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών που διέκοψαν το σχολείο: «Δεν επανέλαβα τη χρονιά, γιατί νόμιζα ότι δεν θα περνούσα φυσική και μαθηματικά...», «Δεν ήθελα να διαβάσω. Έμεινα μαθηματικά, δεν πήγα να δώσω. Δεν ήθελα να δώσω εξετάσεις και τη χρονιά με το ζόρι την έβγαλα. Οι γονείς μου με πίεσαν να συνεχίσω. Τώρα είμαι εργάτρια σε βιοτεχνία. Δεν το έχω μετανιώσει.», «Δυσκολευόμουν. Δεν καταλάβαινα κυρίως μαθηματικά και γαλλικά. Συνεχίζω να δίνω εξετάσεις για να πάρω το απολυτήριο.», «Η πρώτη Γυμνασίου είχε δυσκολίες. Έμεινα σε 4 μαθήματα: μουσική, γεωγραφία, μαθηματικά και χημεία. Μερικοί καθηγητές δεν έδιναν σημασία σε μερικούς μαθητές. Δεν τα 'παιρνα.», «Δεν διάβαζα δεν μου άρεσαν τα γράμματα, κυρίως τα μαθηματικά, μ' άρεσε πιο πολύ η δουλειά. Ήταν και οικονομικοί λόγοι.» (σελ. 235-238).

Είναι γνωστό ότι η άποψη ενός μαθητή για τις ικανότητές του στα μαθηματικά (αυτοεκτίμηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοαντίληψη) συσχετίζεται θετικά με την επίδοσή του στο συγκεκριμένο μάθημα (Fennema, 1989; Marsh et al., 1988; Shen & Pedulla, 2000). Γενικά, η φύση της σχέσης της αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών και έχει φανεί ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης, «η οποία αυξάνεται περισσότερο όταν σχετίζεται η σχολική επίδοση με τη σχολική αυτοαντίληψη, δηλαδή την αντίληψη που έχει το παιδί για τις επιμέρους ικανότητές του στο σχολείο (Γλώσσα, Μαθηματικά κλπ)» (Πολυχρόνη, 2005, σελ. 102). Φαίνεται πως αν αισθάνεται κάποιος ικανός ή όχι είναι άμεση συνάρτηση της εικόνας που έχει για τον εαυτό του (Δερμιτζάκη, 2001). Επιπλέον, οι σύγχρονες θεωρίες συμφωνούν με «την πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης, σύμφωνα με την οποία το άτομο

αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με διάφορους τομείς της ζωής, η σπουδαιότητα των οποίων διαφέρει ανάλογα με το βαθμό σημαντικότητας του κάθε τομέα για τη ζωή του» (Πολυχρόνη, 2005, σελ. 102). Η μελέτη της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει την απόκτηση πληροφοριών οι οποίες στηρίζονται σε μια συνολική εικόνα που μπορεί να έχει ένα άτομο για τον εαυτό του σε σχέση με τις μεμονωμένες πληροφορίες που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος εξωτερικός παρατηρητής. Οι δάσκαλοι και οι γονείς επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, με τα σχόλιά τους και τη συμπεριφορά τους, τροφοδοτώντας τον με θετική ή αρνητική εκτίμηση. Επομένως, «επηρεάζουν εμμέσως και τις επιδόσεις του με αποτέλεσμα τη διερεύνηση ή τη σύγκλιση του ορίζοντα επιλογών στη ζωή του» (Ξανθάκου κ.ά., 2005, σελ. 174).

Στην παρούσα έρευνα, η αρχική μας υπόθεση ήταν ότι η αίσθηση μιας κακής επίδοσης στα μαθηματικά θα οδηγούσε στη γρήγορη αποθάρρυνση του μαθητή (και της οικογένειάς του) να ακολουθήσει δύσκολες μετακινήσεις για τη συνέχιση των σπουδών του. Το αποτέλεσμα της έρευνας μας οδήγησε σε μια διαφορετική περιγραφή του φαινομένου: η θετική εικόνα σε σχέση με τη μαθηματική επίδοση του παιδιού, ως μαθητή στο δημοτικό σχολείο, ενθαρρύνει τη συνέχιση των σπουδών. Ακόμα παρατηρήθηκε ότι και στην περίπτωση διακοπής για πολλά χρόνια, η καλή επίδοση ενισχύει την απόφαση του ίδιου του παιδιού-ενήλικα, να επανενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα

Το ερευνητικό πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε τέσσερις φάσεις: τη μελέτη των γενικών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων στο νομό Δωδεκανήσου,

τη μελέτη των σχολικών διαδρομών των μαθητών της Δωδεκανήσου από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο,

τη μελέτη των απόψεων των μαθητών που φοιτούσαν στα εσπερινά σχολεία της Δωδεκανήσου για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και τη μαθηματική εκπαίδευση ειδικότερα και

τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αλληλεπιδρώντων συστημάτων: μαθητική κοινότητα- εκπαιδευτική κοινότητα - οικογένεια, στις ειδικές συνθήκες των σχολείων-στόχων της έρευνας μέσα από τη μελέτη 11 περιπτώσεων μαθητών.

Τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν στην παρούσα μελέτη προέρχονται από τη τρίτη φάση του ερευνητικού προγράμματος. Κατά τη φάση αυτή καταγράφηκαν στοιχεία των μαθητών όλων των εσπερινών Γυμνασίων και Λυκεί-

ων στη Δωδεκάνησο που αφορούσαν στο προφίλ τους και τις σχολικές τους διαδρομές καθώς και στις απόψεις τους για την επίδοσή τους στα μαθηματικά και στα άλλα μαθήματα, στη διακοπή της φοίτησής τους και τις εμπειρίες τους από τη μαθηματική τους εκπαίδευση σε μονάδες της σχολικής τους διαδρομής. Η επιλογή των μαθητών των εσπερινών σχολείων της περιοχής της Δωδεκάνησου στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τα σχολεία αυτά θεωρούνται ότι απευθύνονται κυρίως σε μαθητές με μειωμένες προσδοκίες στο ζήτημα της γνώσης, ενώ συνήθως η εγγραφή ενός μαθητή σε εσπερινό σχολείο θεωρείται ως αποτέλεσμα της σχολικής του αποτυχίας στο ημερήσιο σχολείο. Επιπλέον, στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες φοιτούν πολλοί μαθητές μετά από διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης και επομένως αποτελούν ενδιαφέρουσες περιπτώσεις μελέτης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Η συλλογή των δεδομένων στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Συνολικά συμπληρώθηκαν 344 ερωτηματολόγια.

Δύο βασικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου τα οποία θα αναλυθούν στη παρούσα εργασία ήταν τα ακόλουθα: α) Στο δημοτικό σχολείο σε θεωρούσαν καλό, μέτριο ή αδύνατο μαθητή στα μαθηματικά; (αντίστοιχο ερώτημα υπήρχε για το Γυμνάσιο και το Λύκειο). β) Εσύ θεωρούσες τον εαυτό σου: καλό, μέτριο ή αδύνατο μαθητή στα μαθηματικά; (το ερώτημα αφορούσε στο δημοτικό σχολείο, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο).

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων οι πίνακες συσχέτισεων μεταβλητών αναφέρονται σε πληθυσμούς που έδωσαν απάντηση και στις δύο ερωτήσεις. Οι επόμενοι πίνακες δείχνουν αναλυτικά το προφίλ των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πίνακας 1), τον τόπο σχολικής μονάδας (πίνακας 2), την ηλικία (πίνακας 3) και το φύλο (πίνακας 4).

Πίνακας 1

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
Γυμνάσιο	204	59
Λύκειο	140	41
σύνολο	344	100

Από τους 344 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, 59% φοιτούσαν σε εσπερινά Γυμνάσια και 41% σε εσπερινά Λύκεια.

Πίνακας 2

Σχολική μονάδα	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
Ρόδος	205	60
Κάλυμνος	60	17
Κως	61	18
Αρχαγγέλος	18	5
σύνολο	344	100

Οι περισσότεροι μαθητές (60%) φοιτούσαν στο εσπερινό σχολείο της πόλης της Ρόδου (Γυμνάσιο και Λύκειο) και λίγοι στο εσπερινό σχολείο της Αρχαγγέλου. Ίδιος αριθμός μαθητών φοιτούσε στο εσπερινό σχολείο της πόλης της Καλύμνου και της πόλης της Κω.

Πίνακας 3

Ηλικία	Βαθμίδα εκπαίδευσης	
	Γυμνάσιο	Λύκειο
12-15	30 (15%)	0
15-18	79 (39%)	23 (16%)
18-25	29 (14%)	49 (35%)
25-30	25 (12%)	25 (18%)
30 και άνω	29 (14%)	35 (25%)
δεν απάντησαν	12 (6%)	8 (6%)
σύνολο	204	140

Μόνο το 15% των μαθητών του Γυμνασίου είχαν την ηλικία που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Αντίστοιχα, μόνο το 16% των μαθητών του Λυκείου είχαν την ηλικία που αντιστοιχεί στη βαθμίδα αυτή. Γενικότερα, η πλειοψηφία των μαθητών του Γυμνασίου (39%) ήταν από 15-18 ετών, ενώ ομοιόμορφα κατανέμονταν οι μαθητές στις ηλικίες 18-25, 25-30 και πάνω από 30. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών του Λυκείου (35%) ήταν από 18-25 ετών, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (25%) είχε ηλικία μεγαλύτερη των 30 ετών.

Πίνακας 4

Φύλο	Βαθμίδα εκπαίδευσης	
	Γυμνάσιο	Λύκειο
αγόρι	130 (64%)	75 (54%)
κορίτσι	65 (32%)	63 (45%)
δεν απάντησαν	9 (4%)	2 (1%)
σύνολο	204	140

Με βάση τον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των μαθητών των εσπερινών Γυμνασίων ήταν αγόρια, ενώ δεν παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση η φοίτηση των δύο φύλων στο Λύκειο.

Αποτελέσματα

Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των μαθητών στα δύο ερωτήματα του ερωτηματολογίου για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο (αξιολόγηση από άλλους)

Πίνακας 5

Αξιολόγηση από άλλους	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
αδύνατος	50	14
μέτριος	162	47
καλός	126	37
δεν απάντησαν	6	2
σύνολο	344	100

Οι περισσότεροι μαθητές των εσπερινών σχολείων δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί στα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο ως μέτριοι (47%) ή καλοί μαθητές (37%).

*Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο
(αυτοαξιολόγηση)*

Πίνακας 6

Αυτοαξιολόγηση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
αδύνατος	38	11
μέτριος	194	57
καλός	104	30
δεν απάντησαν	8	2
σύνολο	344	100

Η πλειοψηφία των μαθητών αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως μέτριους στα μαθηματικά (57%) και αρκετοί μαθητές ως καλούς (30%).

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά (αξιολόγηση από άλλους) σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο

Πίνακας 7

Αξιολόγηση από άλλους	Αυτοαξιολόγηση		
	αδύνατος	μέτριος	καλός
αδύνατος	21 (55%)	21 (11%)	8 (8%)
μέτριος	14 (37%)	105 (55%)	41 (39%)
καλός	3 (7%)	66 (34%)	55 (53%)
σύνολο	38	192	104

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, αρκετοί από τους μαθητές που είχαν αυτο-αξιολογηθεί ως αδύνατοι στα μαθηματικά, δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι (37%) και λίγοι ως καλοί (7%). Επίσης, αν και η πλειοψηφία των μαθητών που είχαν αυτοαξιολογηθεί ως μέτριοι συμφωνούσαν με την αξιολόγηση από τους άλλους (55%), αρκετοί από αυτούς (34%) δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως καλοί. Τέλος, αρκετοί μαθητές που είχαν αυτοαξιολογηθεί

Μέντορας

ως καλοί στα μαθηματικά δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι (39%). Τα στοιχεία αυτά αποκαλύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην εικόνα που είχαν οι μαθητές για τον εαυτό τους και σε αυτή που είχαν οι άλλοι γι' αυτούς στα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο.

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά στο Γυμνάσιο (αξιολόγηση από άλλους)

Πίνακας 8

Αξιολόγηση από άλλους	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
αδύνατος	58	17
μέτριος	184	53
καλός	90	26
δεν απάντησαν	12	4
σύνολο	344	100

Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί στα μαθηματικά στο Γυμνάσιο ως μέτριοι (53%) και αρκετοί ως καλοί (26%), ενώ μικρότερο ποσοστό μαθητών (17%) δήλωσε ότι είχαν αξιολογηθεί από τους άλλους ως αδύνατοι μαθητές.

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά στο Γυμνάσιο (αυτοαξιολόγηση)

Πίνακας 9

Αυτοαξιολόγηση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
αδύνατος	44	13
μέτριος	186	54
καλός	102	29
δεν απάντησαν	12	4
σύνολο	344	100

Η πλειοψηφία των μαθητών αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως μέτριους στα μαθηματικά (54%) και αρκετοί μαθητές αυτό-αξιολογήθηκαν ως καλοί (29%).

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά (αξιολόγηση από άλλους) σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση στο Γυμνάσιο

Πίνακας 10

Αξιολόγηση από άλλους	Αυτοαξιολόγηση		
	αδύνατος	μέτριος	καλός
αδύνατος	20(45%)	29(16%)	8(8%)
μέτριος	17 (39%)	126(69%)	39(38%)
καλός	7(16%)	28(15%)	55(54%)
σύνολο	44	183	102

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, αρκετοί από τους μαθητές που αξιολογούσαν τον εαυτό τους ως αδύνατο στα μαθηματικά, δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι (39%). Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές που θεωρούσαν τον εαυτό τους μέτριο στα μαθηματικά δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι (69%). Τέλος, αρκετοί μαθητές που είχαν αυτοαξιολογηθεί ως καλοί, δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι (38%). Τα στοιχεία αυτά αποκαλύπτουν ότι και στο Γυμνάσιο υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην εικόνα που είχαν οι μαθητές για τον εαυτό τους και σε αυτή που είχαν οι άλλοι γι' αυτούς στα μαθηματικά.

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά στο Λύκειο (αξιολόγηση από άλλους)

Πίνακας 11

Αξιολόγηση από άλλους	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
αδύνατος	25	18
μέτριος	63	45
καλός	43	31
δεν απάντησαν	9	6
σύνολο	140	100

Μέντορας

Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί στα μαθηματικά στο Λύκειο ως μέτριοι μαθητές (45%) και αρκετοί ως καλοί μαθητές (31%).

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά στο Λύκειο (αυτοαξιολόγηση)

Πίνακας 12

Αυτοαξιολόγηση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες(%)
αδύνατος	17	12
μέτριος	67	48
καλός	46	33
δεν απάντησαν	10	7
σύνολο	140	100

Η πλειοψηφία των μαθητών (48%) αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως μέτριους στα μαθηματικά και αρκετοί ως καλούς (33%).

Κατανομή της επίδοσης στα μαθηματικά (αξιολόγηση από άλλους) σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση στο Λύκειο

Πίνακας 13

Αξιολόγηση από άλλους	Αυτοαξιολόγηση		
	αδύνατος	μέτριος	καλός
αδύνατος	9(53%)	9(13%)	6(13%)
μέτριος	6(35%)	44(67%)	12(26%)
καλός	2(12%)	13(20%)	28(61%)
σύνολο	17	66	46

Με βάση τον παραπάνω πίνακα αρκετοί από τους μαθητές που αξιολογούσαν τον εαυτό τους ως αδύνατο στα μαθηματικά δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι (35%). Επίσης η πλειοψηφία των μαθητών που αυτοαξιολογήθηκαν ως μέτριοι ή καλοί, δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί ως μέτριοι ή

καλοί και από τους άλλους (67% και 61% αντίστοιχα). Τα στοιχεία αυτά αποκαλύπτουν μικρότερες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην εικόνα που είχαν οι μαθητές για τον εαυτό τους και σε αυτή που είχαν οι άλλοι γι' αυτούς στα μαθηματικά στο Λύκειο, αν τα συγκρίνουμε με αυτά του δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι πολλές φορές τα άτομα επηρεάζονται όταν δίνουν απαντήσεις σε τέτοιου τύπου ερωτήματα από τα συναισθήματά τους και τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και προσπαθούν να δώσουν μια καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους (Sundstrom, 2005). Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των μαθητών στην έρευνά μας δεν φαίνεται να ενισχύουν αυτή την άποψη, καθώς οι μαθητές σε όλες τις περιπτώσεις φάνηκε να παρουσιάζουν σε σχέση με την αξιολόγησή τους από το περιβάλλον τους άλλες φορές «καλύτερες» και άλλες φορές «χειρότερες» αυτοαξιολογήσεις. Επιπλέον, τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύτηκαν και στην τέταρτη φάση της έρευνας, η οποία αφορούσε στη συλλογή ποιοτικών στοιχείων με εστίαση στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχαν διαφορετικές εκτιμήσεις του γονέα, του καθηγητή και του ίδιου του μαθητή σε σχέση με την επίδοσή του στα σχολικά μαθηματικά (Καλαβάσης κ.ά., 2006).

Επίσης, τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές των εσπερινών σχολείων της Δωδεκανήσου που μετακινήθηκαν κατά τη σχολική τους διαδρομή είχαν αξιολογηθεί στα μαθηματικά από τους άλλους θετικά (μέτριος, καλός) στο δημοτικό σχολείο, ενώ και η αυτοαξιολόγησή τους ήταν επίσης θετική (Skoumpourdi & Kalavasis, 2006). Ακόμη βρέθηκε ότι όσοι μαθητές συνέχισαν τις σπουδές τους από το Γυμνάσιο στο Λύκειο μετά από μεγάλο διάστημα διακοπής φοίτησης είχαν θετική αυτοαξιολόγηση στα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο (Σκουμπουρδί & Καφούση, 2006). Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή επίδοση είτε κατά την αξιολόγησή τους από άλλους είτε κατά την αυτοαξιολόγησή τους, σπάνια συνέχισαν τη φοίτησή τους, αν για κάποιο λόγο την είχαν διακόψει για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα.

Συζήτηση

Το σύστημα σχέσεων που συνδέει τη σχολική αποτυχία με την επίδοση στα μαθηματικά είναι πολύπλοκο, καθώς συνδέεται με πολλούς παράγοντες, οι οποίοι συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή. Με βάση την παρούσα έρευνα φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών των εσπερινών σχολείων για την επίδοσή

τους στα μαθηματικά σε σχέση με την αξιολόγηση από το περιβάλλον τους - τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο Γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων παιδαγωγικών ερευνών για ανάλογα θέματα, οι οποίες ωστόσο δεν εστιάζουν στα μαθηματικά (βλ. Sundstrom, 2005). Ταυτόχρονα, το ζήτημα της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στα μαθηματικά αναδεικνύεται σημαντικό καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων των μαθητών και των οικογενειών τους για τη συνέχιση της σχολικής τους διαδρομής. Η απόφαση αυτή βαρύνει σχεδόν αποκλειστικά την οικογένεια, καθώς το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπει εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε επίπεδο δήμου, νησιού, νομού ή περιφέρειας. Κατά τη γνώμη μας, οι διαφορές που παρουσιάζονται αναδεικνύουν ένα πρόβλημα σχετικό με την αποτελεσματικότητα του σημερινού συστήματος αξιολόγησης στα μαθηματικά.

Το θέμα της αποτελεσματικότητας μπορεί να συνδεθεί με δύο ζητήματα: την κατανόηση από τους μαθητές των κριτηρίων αξιολόγησης και τη βαθμολογία. Ο τρόπος αξιολόγησης πρέπει να δίνει στο μαθητή κατάλληλες πληροφορίες για τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί. Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που επιτρέπουν στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης και να κατανοήσουν τα κριτήριά της (Clark, 1996). Επισημαίνεται ότι η ευθύνη της αξιολόγησης μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να περάσει και στο μαθητή, καθώς είναι κυρίως η μάθηση του μαθητή που πρέπει να διευκολυνθεί. Η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης του επιτρέπει να στοχαστεί πάνω στη διαδικασία μάθησης. Επιτρέπει «μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης που δεν αφορά μόνο στο μαθητή ούτε συμβαίνει αποκομμένα μόνο γι' αυτόν, αλλά αφορά και στο δάσκαλο, ώστε να αναπτύσσονται διαδικασίες αυτοδιόρθωσης και να δημιουργούνται παράμετροι που θα βοηθούν δάσκαλο και μαθητή μαζί να αυτοπροσδιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Διευκολύνει τη συμμετοχή και συνεργασία δασκάλων, μαθητών και γονιών με ουσιαστική δυνατότητα παρέμβασης στην εκπαίδευση των παιδιών τους και με ουσιαστική πληροφόρηση από τους δασκάλους πάνω στα γνωστικά αντικείμενα, τις μεθόδους, τα προγράμματα και τους σκοπούς που αναμένεται κάθε φορά να επιτευχθούν» (Ξανθάκου κ.ά., 2005, σελ. 175).

Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν προταθεί από τους ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η κατασκευή θεμάτων αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές (student-constructed test items), η συμπλήρωση μαθηματικών εφημερίδων (student mathematics journal), η συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης σε συγκεκριμένες μαθηματικές ενότητες (self-assessment questionnaires) και η δημιουργία

χαρτοφυλακίων (students portfolios) (Clark, 1996; Van de Walle, 2005). Η χρήση αυτών των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης εκπαιδευτικών-μαθητών-γονιών για τις δυνατότητες των παιδιών στο συγκεκριμένο μάθημα.

Στην Ελλάδα η βαθμολογία αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το μαθητή και την οικογένειά του για την αξιολόγηση της επίδοσής του στα μαθηματικά. Ωστόσο, η βαθμολογία αποτελεί την πιο απλοϊκή μορφή κωδικοποίησης των πληροφοριών της αξιολόγησης. Το θέμα της βαθμολογίας αποτελεί ένα ανοικτό θέμα για έρευνα με την έννοια της ανάπτυξης κριτηρίων για την πραγματοποίηση αυτής της κωδικοποίησης (Clarke, 1996). Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας ενισχύουν την άποψη ότι οι μαθητές μέσω αυτού του συστήματος αξιολόγησης δεν είναι σίγουρο ότι κατανοούν το νόημα της καλής ή όχι επίδοσης στα μαθηματικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι ανάλογα αποτελέσματα έχουν βρεθεί και στους εκπαιδευτικούς, όταν βαθμολογούν λάθη των μαθητών τους στα μαθηματικά (Kafoussi & Skoumpourdi, 2006). Η βαθμολογία ως τρόπος έκφρασης της αξιολόγησης ενός μαθητή αποκτά νόημα μόνο αν δάσκαλος και μαθητής συμφωνούν πάνω στο τι συνιστά καλή μαθηματική επίδοση. Διαφορετικά, ενθαρρύνει την άποψη ότι ο μαθητής μπορεί να μην είναι ικανός να μάθει μαθηματικά και οι συνέπειες που μπορεί να έχει στη σχολική του πορεία ίσως είναι καθοριστικές, ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν την υποχρέωση της μετακίνησης για τη συνέχιση των σπουδών τους. Το ζήτημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία φαίνεται να παίζει τον καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων του μαθητή και της οικογένειάς του.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο της δημιουργίας θετικών βιωμάτων για τα μαθηματικά. Ένας από τους βασικούς σκοπούς σήμερα της μαθηματικής εκπαίδευσης για τους μαθητές είναι να αποκτήσουν πίστη στην ικανότητά τους να κάνουν μαθηματικά, καθώς είναι αποδεκτό ότι όλοι μπορούν να μάθουν μαθηματικά (van de Walle, 2005). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να τους εξασφαλίζουν επαρκείς αξιολογήσεις της μαθηματικής τους γνώσης. Η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών των μαθηματικών, προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των συνθηκών, ώστε οι μαθητές να βιώνουν θετικές εμπειρίες κατά τη μαθηματική τους δραστηριότητα και να αποκτούν ισχυρότερη αυτοεκτίμηση κρίνεται αναγκαία.

Σημειώσεις

1. Έργο «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: Ενίσχυση Ερευνητικών Ομάδων στα Πανεπιστήμια» του προγράμματος ΕΠΕΑΚ ΙΙ, μέτρο 2.2, υποέργο 8, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Βιβλιογραφία

- Clarke, D. (1996). Assessment. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 327-370). Kluwer Academic Publishers.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεμιτζάκη, Ε. (2001). Η φύση και η δομή της ακαδημαϊκής αντί-εικόνας και η σχέση της με τη σχολική επίδοση και οι επιδράσεις του παράγοντα «ηλικία» στη σχέση αυτή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 120, 101-110.
- Δρεπτάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Fennema, E. (1989). The study of affect and mathematics: A proposed generic model for research. In D.B. McLeod & M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 205-219). NY: Springer-Verlag.
- Καλαβάσης, Φ., Καφούση, Σ., Σκουμπούρη, Χ., Καπέλου, Α., Σταθοπούλου, Χ., Χαβιάρης, Π., Κοκκαλίδης, Σ. (2006). *Αλληλεπίδραση της μαθηματικής εκπαίδευσης με τη σχολική αποτυχία: Μια προσέγγιση εκπαιδευτικής μηχανικής στην περίπτωση του πολυ-νησιωτικού συμπλέγματος της Δωδεκανήσου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Καλογριδί - Κουτσοκώστα, Σ. (1998). Έξω από το σχολείο τι; Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-88 στο Δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανακίδου, Ε. (1998). Η διακοπή της φοίτησης στους Μουσουλμάνους Μαθητές. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kafoussi, S. & Skoumpourdi, C. (2006). Teachers' evaluation about students' errors in probability and their didactical interventions. *Proceedings of CIEAEM58*, 58-63.
- Marsh, H.W., Byrne, B. M & Shavelson, R. J. (1988). A multi faceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-392.
- McLeod, D.B. (1992). Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization. In D.A.Grouws (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (pp. 39-48). New York: Macmillan.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης Ν., Τσίνας, Ε. (2005). Αυτοαξιολόγηση του μαθητή ως διαδικασία αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχηρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, τόμος Α, (σελ 172-191). Αθήνα: Ατραπός.
- Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ)-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα

- Παναγιωτοπούλου, Ι. (1998). Η διακοπή φοίτησης στην τεχνική εκπαίδευση. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθεοφίλου, Ρ. & Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.) (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαστυλιανού, Α. (1998). Η διακοπή φοίτησης στους μαθητές – παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην Ελλάδα: στοιχεία και διαστάσεις του προβλήματος. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρόνη, Φ. (2005). Στάσεις προς την ανάγνωση και αυτοαντίληψη παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, τόμος Α, (σελ 101-118). Αθήνα: Ατραπός.
- Shen, C., & Pedulla, J. J. (2000). The Relationship between Students' Achievement and their Self-perception of Competence and Rigour of Mathematics and Science: a cross-national analysis. *Assessment in Education*, 7(2), 237-253.
- Σκουμπουρδή, Χ. & Καρούση, Σ. (2006). Η διακοπή φοίτησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών και τη μαθηματική τους επίδοση, *Πρακτικά του 22^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΜΕ*, Πάτρα (υπό έκδοση).
- Skoumpourdi, C. & Kalavasis, F. (2006). How the performance in primary school mathematics influence students' school-route in difficult territorial areas: the case of a 18 small-islands complex in Greece. *Proceedings of CIEAEM58*, 226-231.
- Σταμέλος, Σ. (Επιμ.) (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα, Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα, με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία την 31η Μαρτίου 2001*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.
- Sundstrom, A. (2005). *Self-assessment of knowledge and abilities*. (EM No. 54). Ume_: Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar, Ume_ universitet.
- Φραγκουδάκη, Α. (1998). *Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Webb, N. L. (1992). Assessment of students' knowledge of mathematics: Steps toward a theory. In D.A.Grouws (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (pp. 661-686). New York: Macmillan.

Πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Μια πρώτη προσέγγιση

Χρύσα Σοφianoπούλου
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η ευαισθητοποίηση των νέων σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στα κοινά και στην έκφραση του πολιτικού διαλόγου σχετίζεται με το σχολείο. Στην παρούσα μελέτη ανιχνεύουμε τις σχέσεις της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων με δημογραφικές, μορφωτικές και κοινωνικές μεταβλητές. Μελετώνται συσχετισμοί του φύλου, των σπουδών (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές), της εκπαίδευσης του πατέρα, της εργασίας/αναζήτηση εργασίας και της διαχρονικής διαφοροποίησης σπουδών.

Στην ανάλυση δεδομένων αναδύονται ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Διαφαίνεται ότι η διαχείριση της γνώσης και ίσως και της πολιτικής κουλτούρας στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον αποκτά νέο περιεχόμενο. Είναι γεγονός ότι η παγκόσμια κοινωνία έχει εισέλθει σε μία περίοδο διεργασιών αναθεώρησης παγιωμένων αντιλήψεων. Η ένταξη και η εντατικοποίηση της χρήσης των ΤΠΕ, σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, έχουν δημιουργήσει ένα νέο 'πολιτικό δυναμικό'. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κρίσιμος χώρος δράσης για την πλήρη αξιοποίηση των ΤΠΕ και στο πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης.

Η κ. Χρ. Σοφianoπούλου είναι λέκτορας στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Abstract

The awareness of young people with regards to their public participation and expression of their political argumentation is related to school. In the present study, the relations of the political socialisation of young people is examined in combination with a number of variables that determine their profile. Associations relating to gender, studies (graduate and postgraduate), paternal education, work/ job hunting and study differentiation are considered.

In data analysis, the conclusions arisen and pertaining to Information and Communication Technologies (ICT) are interesting. In fact, the global society has entered a revision period for widely-held views. The ITC integration and its intensive use in almost all fields of human activities has developed a new “political potentiality”. Education is designated as a critical field for full ITC implementation, as well as in terms of political socialization.

1. Αντικείμενο και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να μελετήσει συγκεκριμένα στοιχεία του προφίλ των νέων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βουλής των Ελλήνων: *‘Βουλή των Εφήβων’* κατά τη διάρκεια 1996 – 2004. Τα στοιχεία συλλέγονται από την απογραφική έρευνα για *‘Το προφίλ των νέων από την Ελλάδα που διετέλεσαν έφηβοι βουλευτές στο διάστημα 1996 – 2004’*, την οποία πραγματοποίησε το Τμήμα Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου με επιστημονική υπεύθυνη την επίκουρη καθηγήτρια κα. Α. Λειβαδά. (βλ. Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται δεδομένα της ανωτέρω έρευνας και γίνεται περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Παράλληλα γίνεται μία προσπάθεια να ανιχνευθούν σχέσεις που αναδύονται μέσα από χαρακτηριστικά της έρευνας.

Αντικείμενο της εργασίας είναι η συσχέτιση μεταβλητών που χαρακτηρίζουν τους έφηβους βουλευτές (έ.β.). Στην εργασία αναλύονται μεταβλητές οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θεωρούνται ενδεικτικές της *‘φυσιογνωμίας’* των ατόμων, και σχετίζονται με την πολιτική κοινωνικοποίηση του νέου. Συγκεκριμένα θα μελετηθούν συσχετισμοί των μεταβλητών φύλο, σπουδές (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές), εκπαίδευση πατέρα, εργασία/ αναζήτηση εργασίας, διαχρονική διαφοροποίηση σπουδών.

Στο σημείο αυτό διευκρινίζουμε ότι η εργασία βασίζεται στην παραδοχή ότι οι νέοι που συμμετέχουν στο πρόγραμμα *‘Βουλή των Εφήβων’* και επιπλέον πήραν μέρος στην έρευνα ενδιαφέρονται για την ιδιότητα του πολίτη και

χαρακτηρίζονται από 'πολιτική κοινωνικοποίηση', όπως ο όρος θα ορισθεί παρακάτω. Με αυτό τον τρόπο θεωρούμε εκ προοιμίου ότι οι ερωτώμενοι έχουν πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις και ως έτσι αναλύουμε τις μεταβλητές.

2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η συσχέτιση των μεταβλητών θα γίνει μελετώντας το σχολείο ως πολιτικό θεσμό και με αφετηρία ότι η εκπαίδευση επηρεάζει τις πολιτικές γνώσεις, την ενασχόληση με θέματα πολιτικής και την αίσθηση της πολιτικής αποτελεσματικότητας (Παπαναούμ-Τζίκα, 1989). Κατά τη δεκαετία του '90 αναπτύχθηκε έντονο ενδιαφέρον για θέματα που σχετίζονται με την πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη (Καρακατσάνη, 2004). Στο πλαίσιο αυτό η Βουλή των Ελλήνων θεσμοθέτησε την '*Βουλή των Εφήβων*', ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σκοπεύει στην ευαισθητοποίηση των νέων σε ότι αφορά στη συμμετοχή στα κοινά και στην εξοικείωσή τους με τις αξίες, τους κανόνες και της πρακτικές της δημοκρατίας. Στη γενική εικόνα των νέων επιδρούν η μεταβλητή της γενιάς 'η οποία καθορίζεται από τη συγκεκριμένη θέση στο ιστορικό γίνεσθαι' αλλά και από τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας όπως εκφράζονται 'μέσω της διαδικασίας τη πολιτικής κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς' (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987).

Η Καρακατσάνη (2004), στον πρόλογο του βιβλίου της, αναφέρει το παρακάτω απόσπασμα της Gutman από το *Democratic Education* (1999): 'αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητά τους ως πολιτών, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο οι πολίτες να ενθαρρύνονται στο να ξεδεύουν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους περισσότερο στην προετοιμασία της ιδιότητας του πολίτη παρά στην άσκηση αυτής'.

Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι βάσεις της πολιτικής συμπεριφοράς τίθενται πολύ νωρίς και σχεδόν ολοκληρώνονται μέχρι την εφηβική ηλικία (Καρακατσάνη, 2004).

Εκτός από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, και οι καθημερινές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον παίζουν σημαντικό ρόλο στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των νεαρών ατόμων (οργάνωση σχολικού προγράμματος και του σχολικού χώρου, το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και των σχέσεων εξουσίας και ιεραρχίας στο πλαίσιο αυτό).

Στο σημείο αυτό θα αποσαφηνίσουμε την έννοιας πολιτική κουλτούρα και πολιτική κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με την Παντελίδου-Μαλούτα (1987) 'η πολιτική κουλτούρα μιας κοινωνίας περιλαμβάνει τόσο τις πολιτικές στάσεις

και αντιλήψεις όσο και τις πολιτικές συμπεριφορές που υπάρχουν σε μια δεδομένη στιγμή και μορφοποιείται στη βάση της ιστορικής εμπειρίας και της κοινωνικής πραγματικότητας’.

Η πολιτική κουλτούρα έγκειται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσδίδουν έννοια στις πολιτικές πρακτικές και στάσεις. Οι Almond και Verba (1980) διατυπώνουν τη θέση ότι ‘όταν αναφερόμαστε στην πολιτική κουλτούρα μιας κοινωνίας, αναφερόμαστε στο πολιτικό σύστημα όπως εσωτερικεύεται στις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις αξιολογήσεις του πληθυσμού της’.

Σε ότι έχει σχέση με την πολιτική κοινωνικοποίηση, υιοθετούμε τις θέσεις του Τερλεξή (1999) οι οποίες συμπύσσονται στα παρακάτω: πολιτική κοινωνικοποίηση είναι ‘η διαδικασία που εφοδιάζει το άτομο με το πολιτικό του εγώ καθώς αναπτύσσεται περνώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβική, και σε συνέχεια στην ωριμότητα’ ακόμη ‘η διαδικασία με την οποία σχηματίζεται και μεταβιβάζεται η πολιτική κουλτούρα μιας ομάδας ή ενός ολόκληρου έθνους από γενιά σε γενιά’. Σημαντικό είναι επίσης το συμπέρασμα, που έχει προκύψει από έρευνα της πολιτικής κοινωνικοποίησης, ότι οι κανόνες της πολιτικής συμπεριφοράς μαθαίνονται.

Η αρχή στην οποία βασίζεται η παρούσα εργασία είναι ότι η οικογένεια, οι ομάδες των συνομηλίκων και το σχολείο αποτελούν πεδίο απόκτησης εμπειριών.

Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται έρευνες που αναδύουν διάφορες σχέσεις των πολιτικών στάσεων των νέων. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αναφορά σε ορισμένες από αυτές.

Ολοκληρώθηκε το 1963 η μελέτη των G. Almond S. Verba ‘The civic culture. Political Attitudes and Democracy in Five Democracies’. Πρόκειται για έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το 1958 έως το 1963 στις ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία, Ιταλία, Μεξικό. Συμπέρασμα της μελέτης ήταν ότι ‘οι ενήλικες με υψηλά επίπεδα πολιτικής δραστηριότητας ήταν κυρίως αυτοί οι οποίοι ως μαθητές συζητούσαν και επεξεργάζονταν στο σχολείο κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα’ (Καρακατσάνη, 2004).

Στις μελέτες του L. Ehman (1969) αποδείχθηκε η συσχέτιση των πολιτικών στάσεων των ενηλίκων με το σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν έρευνες, που αναφέρει ο Τερλεξής (1999), η φυλή, η εθνικότητα, η θρησκεία και η πολιτική παράδοση παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικού προσανατολισμού των παιδιών. Οι παράγοντες, όμως, που κυριαρχούν είναι η εκπαίδευση και το εισόδημα. Επίσης επισημαίνει ότι το σχολείο επιδρά με δύο τρόπους στη διάπλαση του πολιτικού χαρακτήρα. Άμεσα, μεταδίδοντας

συγκεκριμένες πολιτικές ιδέες και αξίες και έμμεσα με το κλίμα της υποταγής ή της ελευθερίας και του ανταγωνισμού που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον.

Η Παντελίδου-Μαλούτα (1987), σε έρευνα που έκανε σε 1045 έφηβους 12-15 χρονών από τέσσερα σχολεία της Αθήνας, ανιχνεύει τη σχέση της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα καθώς και της κοινωνικής προέλευσης της οικογένειας με το πολιτικό ενδιαφέρον των εφήβων. Διαπιστώνει επίσης ότι 'η συνολική εικόνα της επίδρασης του φύλου στις πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών του δείγματος είναι συχνά αντιφατική'. Και επισημαίνει ότι 'στα κοινωνικά στρώματα στο οποία οι αντιλήψεις για την κατανομή των ρόλων ανάλογα με το φύλο είναι περισσότερο παραδοσιακές, οι διαφορές στην έκφραση 'μεγάλου' πολιτικού ενδιαφέροντος μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι πιο εμφανείς'. Ακόμη, ανιχνεύει την διαφοροποίηση της εικόνας των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ως προς το τύπο εμπλοκής τους με την πολιτική διαδικασία.

Η Καλογιαννάκη-Χουρδάκη (1993) αναλύει τα δεδομένα έρευνας που έκανε σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανιχνεύει στάσεις πολιτικής κοινωνικοποίησης.

Σκοπός στην παρούσα εργασία είναι να ανιχνεύσουμε τις σχέσεις της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων με δημογραφικές, μορφωτικές και κοινωνικές μεταβλητές και να αναδείξουμε πιθανά νέα στοιχεία που σχετίζονται με αυτήν την πολιτική κοινωνικοποίηση.

3. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται ανάλυση των δεδομένων εκείνων που θεωρήθηκαν σημαντικά σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε. Διευκρινίζεται ότι για την ανάλυση χρησιμοποιούνται δευτερογενή δεδομένα της απογραφικής έρευνας του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου, η μεθοδολογία της οποίας αναφέρεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Επισημαίνεται δε ότι α) έχει προηγηθεί ο κατάλληλος στατιστικός έλεγχος (χ^2 -test) και όλα τα στοιχεία που παρουσιάζονται και αναλύονται στη συνέχεια είναι στατιστικά σημαντικά β) οι αναφορές είναι σε κάθε περίπτωση στους έ.β. που συμμετείχαν στην απογραφική έρευνα.

Εκπαίδευση πατέρα και επιλογή ΑΕΙ

Πίνακας 1: Εκπαίδευση πατέρα και είδος πτυχίου έ.β.

Εκπαίδευση πατέρα	πτυχίο έ.β.				σύνολο
	πληροφορικής	θετικών επιστημών	διάφορα	νομικής	
πρωτοβάθμια	24,3%	11,5%	17,5%	9,4%	16,0%
δευτεροβάθμια	42,9%	42,0%	47,9%	42,9%	46,2%
πανεπιστημιακή	32,9%	46,6%	34,7%	47,6%	37,8%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Στο σημείο αυτό επιλέξαμε να συσχετίσουμε τις σπουδές του έ.β. με την εκπαίδευση του πατέρα μόνο, διότι κατά την συγκεκριμένη έρευνα της Λειβαδά η εκπαίδευση του πατέρα φαίνεται να παίζει σημαντικότερο ρόλο από την εκπαίδευση της μητέρας. Διευκρινίζεται, επίσης, ότι όπου αναφέρεται ο όρος δευτεροβάθμια εκπαίδευση εννοούμε και τους απόφοιτους των Τεχνικών Σχολών.

Παρατηρούμε ότι από τους έ.β. που σπούδασαν σε τμήματα Νομικής, το 47,6% έχει πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ. Παρόμοιο είναι το ποσοστό των έ.β. που σπούδασαν σε τμήματα Θετικών Επιστημών (46,6%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ανάμεσα στους έ.β. που σπούδασαν σε τμήματα Πληροφορικής (ή σχετικών με το αντικείμενο) πολλοί έχουν πατέρα απόφοιτο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή το χαρακτηριστικό είναι ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο φαίνεται να 'αφορά' τους γονείς όλων των μορφωτικών επιπέδων ή τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα με διαφορετικά επίπεδα μόρφωσης. (στην ανάλυση ο συντελεστής Pearson χ^2 είναι p-value (asympt.sig.)=0,002)

Εκπαίδευση πατέρα και μεταπτυχιακές σπουδές έ.β.

Πίνακας 2: Εκπαίδευση πατέρα και μεταπτυχιακές σπουδές έ.β.

		μεταπτυχιακές σπουδές έ.β.	
		ναι	όχι
Εκπαίδευση πατέρα	πρωτοβάθμια	9,9%	22,6%
	δευτεροβάθμια	44,7%	47,0%
	πανεπιστημιακή	45,4%	30,4%
Σύνολο		100,0%	100,0%

Μέντορας

Στον πίνακα 2 παρατίθενται τα αριθμητικά δεδομένα από τη συσχέτιση των μεταβλητών 'εκπαίδευση πατέρα' και μεταπτυχιακές σπουδές'. Παρατηρούμε ότι από τους έ.β. που συνεχίζουν μεταπτυχιακές σπουδές το 44,7% έχει πατέρα απόφοιτο Β'θμιας εκπαίδευσης ή τεχνικών σχολών και το 45,4% έχει πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ. Ακόμη το μεγαλύτερο ποσοστό των έ.β. που δεν ακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές έχουν πατέρα απόφοιτο Β'βάθμιας εκπαίδευσης ή τεχνικών σχολών. (στην ανάλυση ο συντελεστής Pearson χ^2 είναι p-value (asympt.sig.)=0,001)

Εκπαίδευση πατέρα και φύλο έ.β. με πτυχίο

Πίνακας 3: Εκπαίδευση πατέρα και φύλο έ. β. με πτυχίο

Εκπαίδευση πατέρα	Φύλο έ.β. με πτυχίο		σύνολο %
	αγόρια %	κορίτσια %	
πρωτοβάθμια	16,6%	22,6%	20,6%
δευτεροβάθμια	29,5%	37,7%	35,1%
πανεπιστημιακή	54,0%	39,7%	44,3%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%

(Πηγή: Απογραφική έρευνα, Α. Λειβαδά, 2005)

Στον πίνακα 3 καταγράφονται τα ποσοστά κατά φύλο των έ.β. που έχουν ολοκληρώσει τις προπτυχιακές σπουδές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Παρατηρούμε ότι ειδικά στα αγόρια έ.β. με πτυχίο είναι μεγάλο το ποσοστό εκείνων που έχουν πατέρα πτυχιούχο πανεπιστημίου (54%). Μεγάλο είναι επίσης το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια (39,7%), αλλά παρόμοιο είναι και εκείνο που αναλογεί στις έ.β. με πατέρα απόφοιτο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (στην ανάλυση ο συντελεστής Pearson χ^2 είναι p-value (asympt.sig.)=0,002)

Επαγγελματική απασχόληση και είδος πτυχίου

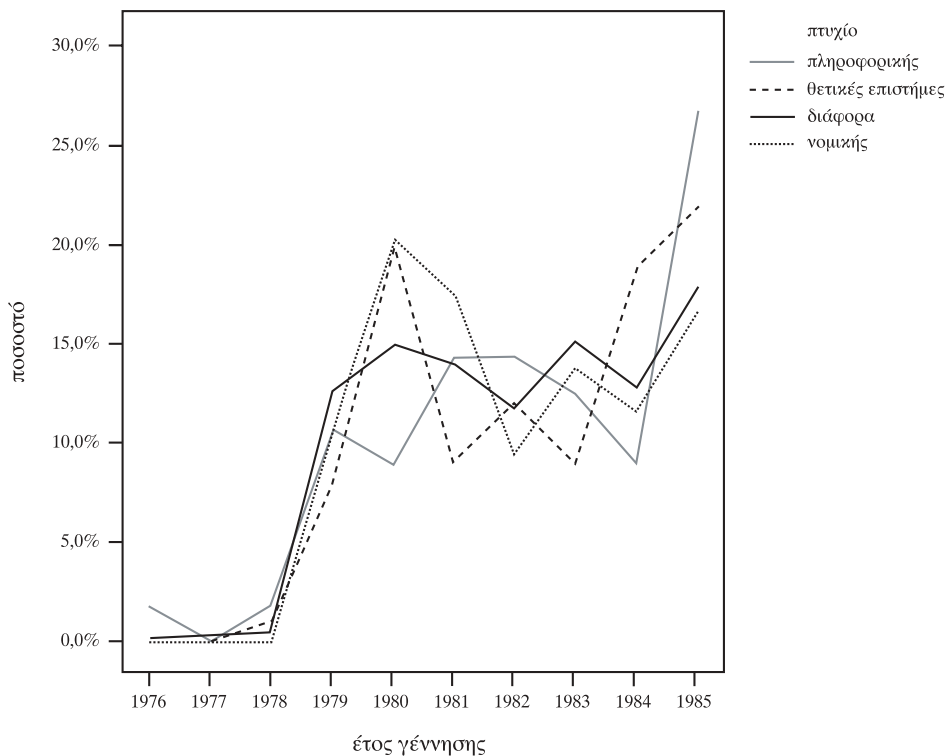
Στον πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε τη συσχέτιση του πτυχίου του έ.β. με την επαγγελματική απασχόληση που έχει τη στιγμή που πραγματοποιείται η έρευνα.

Πίνακας 4: Πτυχίο και επαγγελματική απασχόληση έ.β.

επάγγελμα έ.β.	πτυχίο έ.β.				Σύνολο
	πληροφορικής	θετικών επιστημών	διάφορα	νομικής	
ελεύθερος επαγγελματίας	5,0%	5,9%	4,3%	0,0%	3,8%
ιδιωτικός ή δημόσιος υπάλληλος (μη σχετικό)	40,0%	29,4%	38,3%	16,9%	34,4%
επιστημονικό αντικείμενο	30,0%	35,3%	40,3%	69,2%	43,9%
εποχιακός	25,0%	23,5%	11,7%	12,3%	13,4%
σώματα στρατού, αστυνομίας	0,0%	5,9%	5,3%	1,5%	4,5%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Χαρακτηριστικό είναι ότι μέσα σε κάθε κατηγορία γνωστικού αντικειμένου πτυχίου, η πλειοψηφία των έ.β. έχει αυτό που ορίσαμε ως ‘επιστημονική’ επαγγελματική απασχόληση. Συγκεκριμένα, από τους έ.β. που συμμετείχαν στην έρευνα και έχουν πτυχίο Νομικής Σχολής, το 69,2% απασχολείται σε αντικείμενο επιστημονικά σχετικό με το πτυχίο (προφανώς η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει κυρίως τους ασκούμενους δικηγόρους). Από τους έ.β. που έχουν πτυχίο θετικών επιστημών το 35,3% απασχολείται σε επιστημονικό αντικείμενο. Από τους έ.β. που έχουν διάφορα πτυχία, αντίστοιχη απασχόληση έχει το 40,3 %, ενώ από τους πτυχιούχους της Πληροφορικής το 30% απασχολείται σε επιστημονικό αντικείμενο και το 40% (μεγαλύτερο από όλους τους άλλους πτυχιούχους) απασχολείται στο ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα σε αντικείμενο μη σχετικό. Ίσως αυτό το σημαντικό ποσοστό να δείχνει ότι οι πτυχιούχοι της Πληροφορικής εκτός από το γνωστικό τους αντικείμενο έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν και σε άλλους τομείς χρησιμοποιώντας τις γνώσεις πληροφορικής. (στην ανάλυση ο συντελεστής Pearson χ^2 είναι p-value (asympt.sig.)=0,001)

Γράφημα 1



Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται διαχρονικά οι σπουδές των έ.β. σε σχέση με το έτος γέννησής τους. Παρατηρούμε ότι μεγάλη διαφορά παρουσιάζεται στο αντικείμενο της πληροφορικής. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής του προγράμματος η πλειοψηφία των έ.β. προσανατολιζόταν σε σπουδές σε Νομικά τμήματα των πανεπιστημίων. Αργότερα, όμως, παρουσιάζεται μεγάλη αύξηση εκείνων που προτιμούν τα τμήματα Πληροφορικής. Το γεγονός αυτό, ίσως, ερμηνεύεται αφενός από την εδραίωση και ανάπτυξη των τμημάτων Πληροφορικής στα Πανεπιστήμια, αφετέρου δε από την αλλαγή ενδιαφερόντων των νέων και της πολιτικής κοινωνικοποίησής τους μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

4. Συζήτηση

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις που έγιναν στην ανωτέρω ανάλυση δεδομένων σημειώνεται ότι:

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βουλής των Ελλήνων 'Βουλή των Εφήβων' και πήραν μέρος στην απογραφική έρευνα για την περίοδο 1996 – 2004 θεωρούμε ότι χαρακτηρίζονται από πολιτική κοινωνικοποίηση – όπως αυτή ορίστηκε σε αυτή την μελέτη.

Δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και στην επιρροή που αυτό έχει στη ζωή του μαθητή ανιχνεύσαμε τη σχέση της εκπαίδευσης του πατέρα με την επιλογή ΑΕΙ, τις μεταπτυχιακές σπουδές και το φύλο του έ.β. Παρατηρούμε ότι οι νέοι με πολιτική κοινωνικοποίηση που επιλέγουν να σπουδάσουν σε τμήματα Πληροφορικής κατανέμονται σε 3 ομάδες, με μικρές ποσοστιαίες διαφορές μεταξύ τους, αντιπροσωπευτικές από τα τρία επίπεδα εκπαίδευσης του πατέρα. Αντίθετα εκείνοι που επιλέγουν άλλα πανεπιστημιακά τμήματα έχουν μία σαφή διαφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα – είναι κυρίως απόφοιτοι πανεπιστημίου ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ίσως η θέση της Ε.Ε. 'ότι ο κόσμος πλέον είναι μια ανοιχτή Κοινωνία της Γνώσης που χαρακτηρίζεται από τα διαφορετικά νέα τεχνολογικά εργαλεία, τη διαφορετική επικοινωνία και πληροφορία' (Δαπόντες, 2002) αρχίζει να διεισδύει στην ελληνική οικογένεια και κυρίως να συνδέεται με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων.

Ακόμη, οι έ.β. που δεν προχωρούν σε μεταπτυχιακές σπουδές στην πλειοψηφία τους έχουν πατέρα με εκπαίδευση στα 2 πρώτα επίπεδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια).

Σε ό,τι έχει σχέση με το φύλο του έ.β. με πτυχίο, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών με πτυχίο έχει πατέρα με πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Το ίδιο συμβαίνει και με τα κορίτσια αλλά όχι με μεγάλες διαφορές ποσοστών. Ίσως τα κορίτσια με πολιτική κοινωνικοποίηση δεν επηρεάζονται τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον ή οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο αλλά με πολιτική κουλτούρα παρακινούν και τα κορίτσια της οικογένειας να σπουδάσουν. Άλλωστε σε έρευνες φαίνεται τα κορίτσια να παρουσιάζουν συχνά μεγαλύτερο βαθμό ωριμότητας στις αντιλήψεις και υψηλότερα ποσοστά στην αποδοχή του πλουραλισμού των πολιτικών απόψεων (Μαλούτα, 1987)

Η επαγγελματική απασχόληση του έ.β. (αν και είναι νωρίς να τη διερευνήσουμε) ακολουθεί, σε γενικές γραμμές, ότι συμβαίνει σε όλους τους πτυχιούχους της τελευταίας δεκαετίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό απασχολείται στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα σε αντικείμενο μη σχετικό με τις σπουδές του, αλλά ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό έ.β. απασχολείται σε χώρο

συναφή με το επιστημονικό του αντικείμενο. Δεν είναι μόνο οι σπουδές σε τμήματα Νομικής, που δικαιολογούν την απασχόληση τους ως ασκούμενων δικηγόρων, αλλά και σε άλλα τμήματα. Άρα ίσως οι νέοι με πολιτική κοινωνικοποίηση εκτός από ευκαιρίες στο χώρο εργασίας έχουν και περισσότερη επιμονή και προσόντα για να εργαστούν σε χώρο συναφή με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν πάλι οι πτυχιούχοι τμημάτων Πληροφορικής που φαίνεται να έχουν επαγγελματική απασχόληση σε πολλούς τομείς.

Η ανίχνευση της σχέσης της επιλογής ΑΕΙ με το έτος γέννησης ανέδειξε το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια πολιτικά κοινωνικοποιημένοι φαίνεται να είναι κυρίως οι φοιτητές των τμημάτων Πληροφορικής, σε αντίθεση με τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού που κυριαρχούσαν οι μελλοντικοί φοιτητές τμημάτων Νομικής.

Από τα στοιχεία που μελετήσαμε στην ανάλυση συγκεκριμένων δεδομένων της απογραφικής έρευνας και από όσα ευρήματα παρουσιάσαμε σε αυτή τη μελέτη, προκύπτει ότι 'η διαχείριση της γνώσης' και ίσως και της πολιτικής κουλτούρας πλέον 'στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον' (Κεκές, 2007) φαίνεται να αποκτά ένα νέο περιεχόμενο. Ο προβληματισμός αυτός μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο. Η ένταξη και η εντατικοποίηση της χρήσης των ΤΠΕ σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχουν δημιουργήσει ένα 'πολιτικό δυναμικό'. Οι ΤΠΕ προσφέρουν στους πολίτες (και καταρχήν στους νέους) ομαδικά ή ατομικά τη δυνατότητα να μεταφέρουν, όπως και όποτε θελήσουν, τη βούλησή τους ταχύτατα και σε ευρύτερο κοινό αποδεκτών (Καραμπατζός, 2008). Με τον τρόπο αυτό η πολιτική κοινωνικοποίηση επηρεάζεται άμεσα και αποφασιστικά. Με αυτά τα δεδομένα ανοίγει στη χώρα μας ένα νέο πεδίο προβληματισμού, εκείνο που συνδέει την πολιτική κοινωνικοποίηση – τον πολιτικό διάλογο με τις ΤΠΕ, το οποίο θα πρέπει να ερευνηθεί με μελέτες και εφαρμογές στην πράξη.

Παράρτημα

Η απογραφική έρευνα 'Το προφίλ των νέων από την Ελλάδα που διετέλεσαν έφηβοι βουλευτές στο διάστημα 1996-2004'

[Επιστημονική υπεύθυνη: Α. Λειβαδά Επίκουρος Καθηγήτρια Οικονομικού Πανεπιστημίου]

Το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία ανέθεσε στο Τμήμα Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου

τη διεξαγωγή απογραφικής έρευνα για το 'Προφίλ των Νέων από την Ελλάδα που διετέλεσαν έφηβοι βουλευτές στο διάστημα 1996 – 2004'.

Η απογραφική αυτή έρευνα βασίστηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου το οποίο εστάλη ταχυδρομικά στο σύνολο των εφήβων βουλευτών της ανωτέρω περιόδου (2700 έφηβοι βουλευτές). Τον Ιούνιο του 2005 διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα σε σύνολο 100 ατόμων. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 40%. Η κυρίως έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2005 και συμμετείχαν 1174 άτομα (ποσοστό 43,5%). Τον Οκτώβριο του 2005 έγινε επαναληπτική αποστολή ερωτηματολογίων σε όσους δεν είχαν απαντήσει. Ο συνολικός αριθμός των εφήβων βουλευτών που συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο είναι 1560 (ποσοστό συμμετοχής 58%).

Στόχος της έρευνας ήταν η σκιαγράφηση του δημογραφικού και κοινωνικοοικονομικού προφίλ των εφήβων που διετέλεσαν βουλευτές κατά τη χρονική περίοδο 1996-2004 και η καταγραφή της γνώμης τους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βουλής των Εφήβων.

Σημείωση

Τα στοιχεία της απογραφικής έρευνας 'Το προφίλ των νέων από την Ελλάδα που διετέλεσαν έφηβοι βουλευτές στο διάστημα 1996-2004' χρησιμοποιήθηκαν μετά από άδεια του Ιδρύματος της Βουλής για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.

Βιβλιογραφία

- Almond, G.A., Verba, S. (1963). *The civic culture*, Princeton: Princeton University
- Almond, G.A., Verba, S. (eds) (1980). *The civic culture revisited*, Boston: Little Brown
- Anderson, R.J. (1996). The Eternity Service, *Proc. First Int'l Conf. on Theory and Appl. of Cryptology*, CTU Publishing House
- Bachelard, G. (2000). *Το νέο επιστημονικό πνεύμα*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control*, London: Routledge and Kegan Paul
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*, Αθήνα: Gutenberg
- Δαπόντες, Ν. (2002). Η Κοινωνία της Πληροφορίας: Η εκπαιδευτική διάσταση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Δεληγιάννης, Γ. (2006). *Η Κοινωνία της Πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*, Αθήνα: Fagotto
- Δημαράς, Α. (2003). 'Η πολιτική διαπαιδαγώγηση του Νέο-έλληνα. Ενδείξεις από την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης' στο Α. Καζαμιάς, Λ. Πετρονικολός, *Παιδεία και Πολίτης*, Αθήνα: Ατραπός

- Ehman, L.H. (1969). 'An analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students', *American Educational Research Journal*, 6, p. 559-580
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: University of Minnesota Press
- Gutman, A. (1999). *Democratic Education*, Princeton University Press
- Κάλλας, Γ. (2006). *Η κοινωνία της πληροφορίας και ο νέος ρόλος των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Νεφέλη
- Καλογιαννάκη- Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση : εμπειρική έρευνα και διεθνής αναφορά*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καραμπατζός, Γ. (2008). *Οι σύγχρονες τεχνολογίες στην υπηρεσία του πολιτικού διαλόγου, Ομιλία στην Ημερίδα 'Προηγμένες Εφαρμογές Τηλεματικής'*, Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Κεκές, Ι. (2007). *Η διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον*, Αθήνα: Ατραπός
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι 'Άλλοι'*, Αθήνα: Gutenberg
- Λειβαδά, Α., Κανδηλώρου, Ε. (2005). *Το προφίλ των νέων από την Ελλάδα που διέτελεσαν έφηβοι βουλευτές στο διάστημα 1996 - 2004 (Απογραφική έρευνα)*, Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Τμήμα Στατιστικής
- Μακρυνιώτη, Δ., Σολομών, Ι. (1998). 'Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, σ. 58-64
- Marshall, T.H., Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, Αθήνα: Gutenberg
- Mendes, A.J., Pereira, I., Costa, R. (eds) (2008). *Computers and Education. Towards Educational Change and Innovation*, London: Springer
- Morin, E. (1999). *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*, Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου
- Παντελίδου - Μαλούτα, Μ. (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας*, Αθήνα: Gutenberg
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Ρούσσο, Π. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία και εκπαίδευση μέσω ΤΠΕ* στο Ε. Αυγερινός, Γ. Κόκκινος, Γ. Παπαντωνάκης, Α. Σοφός *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Sallis, E., Jones, G. (2002). *Knowledge Management in Education: Enhancing Learning and Education*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc
- Tanenbaum, A. (2007), *Δίκτυα Υπολογιστών*, Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Τερλεξής, Π. (1999). *Πολιτική κοινωνικοποίηση Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσόμσι, Ν. (2002). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, Αθήνα: Καστανιώτης

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ υπό την οπτική της μαθητοκεντρικής προσέγγισης

Μαρία Κυπριανίδου

1ο Επαγγελματικό Λύκειο Καλαμαριάς

Γεώργιος Καρατάσιος

1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η ενσωμάτωση των νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη συνεχιζόμενη από απόσταση εκπαίδευση διευρύνει τους τρόπους υποστήριξης της μαθησιακής εμπειρίας. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση προτείνει μία ολική μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση και εστιάζει ισόρροπα αφενός στον κάθε μαθητή ατομικά, στις εμπειρίες του, τα ταλέντα του και τις ανάγκες του, και αφετέρου σ' εκείνες τις διαδικασίες που μπορούν να προάγουν τη δημιουργική σκέψη, την ουσιαστική μάθηση και την επιτυχία. Η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία μίας τέτοιας κουλτούρας και να παρέχει τα εργαλεία για την υποστήριξη δια βίου μαθητών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μία ανασκόπηση ερευνών στη συνεχιζόμενη από απόσταση εκπαίδευση, καθώς και στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, και ειδικότερα πώς αυτή χρησιμοποιείται στο σχεδιασμό τεχνολογικά υποστηριζόμενων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Τέλος υποστηρίζουμε ότι οι αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν το πλαίσιο για το σχεδιασμό ποιοτικών από απόσταση περιβαλλόντων εκπαίδευσης, που να προάγουν την ενεργή, αυτορυθμιζόμενη και συνεργατική δια βίου μάθηση.

Η κ. Μ. Κυπριανίδου είναι Μ.Sc εκπαιδευτικός της Δ.Ε. και ο κ. Γ. Καρατάσιος είναι Δρ της Πολυτεχνικής Σχολής του ΑΠΘ και διδάσκων με Ν. 407 στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Abstract

The integration of the new Information and Communication Technologies (ICT) in lifelong distance education multiplies the ways of supporting learning experience. The learner-centered approach proposes a global shift away from instruction to learning and has a balanced dual focus – first on each individual learner, his experiences, talents, and needs and second on procedures that are most effective in promoting creative thinking, significant learning and achievement for all learners. Technology can be used to create such a culture and to provide the tools to produce lifelong learners. In this work we present an overview of the ongoing research in the field of lifelong distance education and in the field of learner-centered approach with special emphasis on how learner-centered theory guides the design of technology-enhanced learning environments. Finally, we support that the learner-centered principles can and should be the framework for the design of qualitative distance learning environments, to increase learners' active, self-regulated and collaborative lifelong learning.

Εισαγωγή

Το σημερινό σύνθετο και απρόβλεπτο παγκοσμιοποιημένο επαγγελματικό περιβάλλον απαιτεί επαγγελματίες που να μπορούν να προχωρήσουν πέρα από το γραμμικό τρόπο σκέψης, σε μονοπάτια δημιουργικότητας, πλάγιας σκέψης, φαντασίας και ενόρασης (Vance et al, 2005). Πολλές επιχειρήσεις παρέχουν δικά τους εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια δημιουργικότητας στους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνουν να τα παρακολουθούν εβδομαδιαία, κάνοντας το άλμα από την ιδεο-κεντρική επιχείρηση προς την προσωπο-κεντρική επιχείρηση, επενδύοντας αντί στις ιδέες στους ανθρώπους και δημιουργώντας μία κουλτούρα μάθησης γεμάτη με δια βίου μαθητές (Taylor & LaBarre, 2006).

Η μάθηση, σα μια φυσική, μη γραμμική, σύνθετη και συνεχιζόμενη διαδικασία, διευκολύνεται από περιβάλλοντα όπου οι μαθητές έχουν υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ τους, έχουν μία αίσθηση κατοχής και ελέγχου πάνω στην μαθησιακή διαδικασία, και μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον σε ασφαλή και έμπιστα μαθησιακά περιβάλλοντα (McCombs & Whisler, 1997).

Ταχείες αλλαγές στα τεχνολογικά εργαλεία, όπως το Διαδίκτυο, έχουν πλέον καταστήσει δυνατή την υποστήριξη σύνθετης μη γραμμικής μάθησης με τρόπους που συνδέουν τους μαθητές σε ουσιαστικό διάλογο, μάθηση και αλλαγή μακριά από τα παραδοσιακά σύνορα των σχολείων, των αιθουσών

και των κλειστών κοινοτήτων. (MCombs, 2001b). Η αναδυόμενη εποχή των “σχολείων χωρίς σύνορα” απαιτεί μία μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση, και καλεί τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν νέους, δημιουργικούς τρόπους για να συναντήσουν τους μαθητές. Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα δημιουργηθούν τεχνολογικά μαθησιακά περιβάλλοντα που θα δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες για επιτυχία όλων των μαθητών και θα διευκολύνουν τη δια βίου μάθηση.

Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, αυτή η εργασία φιλοδοξεί να παρουσιάσει μία ανασκόπηση της έρευνας (1) στον τομέα της συνεχιζόμενης από απόσταση εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ και (2) στον τομέα της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη εστίαση στην εφαρμογή της στην από απόσταση εκπαίδευση. Τέλος, υποστηρίζουμε ότι ο σχεδιασμός περιβαλλόντων εκπαίδευσης από απόσταση θα πρέπει να ακολουθεί τις αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, ώστε η μάθηση να συνεχίζεται δια βίου με ποιοτικό, αυτορυθμιζόμενο και συνεργατικό τρόπο.

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενηλίκων

Ο όρος «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» εστιάζει στην παροχή δια βίου εκπαίδευσης πέραν της αρχικής ή προαπαιτούμενης. Ο όρος «δια βίου εκπαίδευση και μάθηση» δηλώνει ένα γενικό σχήμα, που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω από αυτό. Σ’ ένα τέτοιο σχήμα η εκπαίδευση και η μάθηση επεκτείνονται δια βίου και περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και τους τομείς της γνώσης, χρησιμοποιούν όλα τα μέσα, και δίνουν τη δυνατότητα σε ανθρώπους όλων των ηλικιών για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. (UNESCO, 1976, p.2).

Ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» περιλαμβάνει το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, ανεξαρτήτου περιεχομένου, επιπέδου και μεθόδων, όπου τα ενήλικα άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις τεχνικές ή επαγγελματικές τους δεξιότητες, ή τους στρέφουν σε μία νέα κατεύθυνση αλλαγών στη συμπεριφορά με προοπτική την πλήρη προσωπική ανάπτυξη και συμμετοχή σε κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται υποδιαίρεση του γενικού σχήματος της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης. (UNESCO, 1976, p.2).

Το μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων ή *ανδραγωγική (andragogy)* του Knowles (1980), διαχωρίζει τη μάθηση ενηλίκων από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο (*pedagogy*) και βασιζέται σε τέσσερις

βασικές υποθέσεις για τους ενήλικες μαθητευόμενους: (1) ότι η αυτό-αντίληψη τους προχωρά από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία ή αυτό-κατεύθυνση, (2) κατέχουν ένα απόθεμα εμπειριών που μπορεί να γίνει η βάση για να χτίσουν τη μάθηση, (3) η ετοιμότητά τους για μάθηση συνδέεται άμεσα με τα αναπτυξιακά στάδια των κοινωνικών τους ρόλων και (4) η προτεραιότητα και η θεματολογία του μαθησιακού προγράμματος μετατοπίζεται από την αναβλητικότητα στο επείγον και από το θέμα στην επίδοση.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση για συμμετοχή στη διαβίου μάθηση μελετήθηκαν ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, και φαίνεται πως απαιτείται να λαμβάνεται υπόψη ένας συνδυασμός (1) της ατομικής προοπτικής (*individual perspective*) που θεωρεί την προσωπική ανάπτυξη σαν το σκοπό της μάθησης και δίνει έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και (2) της εξαρτημένης από τις συνθήκες προοπτικής (*contextual perspective*), που ερευνά τη μάθηση μέσα από την αλληλεπιδραστική και κοινωνιολογική της διάσταση (Caffarella & Merriam, 1999).

Εκπαίδευση από απόσταση με τη χρήση ΤΠΕ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ - *Information and Communication Technologies (ICT)*) και το Διαδίκτυο έχουν κάνει δυνατή την υποστήριξη εκπαίδευσης πέρα από τα παραδοσιακά σύνορα των σχολείων. Ο όρος «εκπαίδευση από απόσταση» (*distance learning*) φιλοδοξεί να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης για οποιονδήποτε, οποτεδήποτε και οπουδήποτε (Δημητριάδης κ.ά., 2008, σελ. 45). Η φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευόμενου, εκπαιδευτή και εκπαιδευτικού χώρου επιβάλλει στους εκπαιδευτές να αναπτύξουν στρατηγικές που οδηγούν σε υψηλή διάδραση με τους μαθητές, τους παρακινούν και προωθούν την επιτυχία τους.

Τα ηλεκτρονικά δίκτυα (*electronic networks*) αναδύονται ως δυνατοί τρόποι δημιουργίας υψηλού βαθμού διαδραστικών περιβαλλόντων στα οποία η πληροφορία μπορεί να μεταδίδεται σε πολλές κατευθύνσεις. Αυτά τα δίκτυα δημιουργούν ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα για δασκάλους και σπουδαστές, οι οποίοι παρακινούνται να συνεργαστούν από διαφορετικούς χώρους και να μοιραστούν τα αποτελέσματά τους με ένα ευρύ κοινό (Hagevik, 2000). Θέματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και προστασίας προσωπικών δεδομένων είναι πολύ σημαντικά να διασφαλίζονται σ' ένα ηλεκτρονικό δίκτυο (Klecka, Clift & Thomas, 2002).

Η υβριδική ή μικτή μάθηση (*hybrid/blended learning*), που συμβαίνει σε χώρους διδασκαλίας με την υποστήριξη σύγχρονων ή ασύγχρονων τεχνολογικών

εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μεταβάλλει την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι δραστηριότητες προσελκύουν έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών και οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης του μαθησιακού υλικού, εφόσον είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, ενσωματώνονται εύκολα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία από διδακτική άποψη και οργανώνουν και υποβοηθούν τη σωστή διδακτική προσέγγιση των αντιμετωπιζόμενων εννοιών από γνωστική άποψη (Καράτάσιος, 1999). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ελέγχει την αξιοπιστία των τεχνολογικών λύσεων σε πραγματικό χρόνο, να επενδύει στην καλή οργάνωση των υβριδικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και να αποφύγει να μεταβάλλει τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών χωρίς τη συγκατάθεσή τους (Liotsios, Demetriadis & Pombortsis, 2007).

Επιτυχημένες ηλεκτρονικές δραστηριότητες θεωρούνται αυτές που οργανώνουν ομάδες, που έχουν προθεσμίες και τελικό προϊόν για κάθε ανατιθέμενη εργασία, υπάρχει συντονιστής που αξιολογεί συνεχώς την επιτυχία του δικτύου και ανταποκρίνεται σύντομα στους μαθητές, γεγονός που τους παραινεί και τους ενθουσιάζει (Riel & Levin, 1990). Η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται και ένας βασικός παράγοντας για την προώθησή της είναι η συνειδητοποίηση του σκοπού της μάθησης και η τυπική ή άτυπη υποχρέωση των σπουδαστών για συμμετοχή (Riel & Levin, 1990).

Η *συνεργατική μάθηση* (*collaborative learning*), που στηρίζεται στην αλληλεπιδραστική φύση της γνώσης και της μάθησης, φαίνεται να λειτουργεί καλύτερα όταν οι μαθητές ομαδοποιούνται ετερογενώς σε σχέση με τις δυνατότητές τους, όταν συζητούν μεταξύ τους και όταν η συνεργασία είναι ακριβώς προσδιορισμένη (Πρέζας, 2003, σ. 37). Η τεχνική των ομάδων συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αρκεί να δίνεται βαρύτητα στον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των πληροφοριών καθώς και στις τεχνικές συχνών ερωτήσεων για παροχή ανατροφοδότησης και αξιολόγησης (Γεωργιάδη, Πετροπούλου & Τσαγλατίδου, 2005).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται ακόμη να επωφελείται από τη *βιωματική μάθηση* (*experiential learning*), όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν και ενσυνείδητα να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μία κατάσταση. (Παπαδάκης, Φραγκούλης & Φίλιπς, 2005). Τεχνικές όπως η άμεση συζήτηση, ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες μπορούν να υλοποιηθούν σε ένα εικονικό περιβάλλον συμβουλευτικής στήριξης, όπου οι εκπαιδευόμενοι συνδέονται και συμμετέχουν μέσω διαδικτύου σ' έναν χώρο μιας συμβουλευτικής εικονικής δομής με δυνατότητα συνομιλίας με κείμενο, ήχο ή βίντεο δύο ή περισσότερων συμμετεχόντων. (Παπαδάκης, Φραγκούλης & Φίλιπς, 2005). Ένας

ικανός εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τα κίνητρα για συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και να μπορεί να χρησιμοποιεί τις προσωπικές τους εμπειρίες σε ομαδικές συζητήσεις ή παιχνίδια ρόλων (Starosilec, 1998).

Οι συνηθέστεροι λόγοι αποτυχίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση από απόσταση με τη χρήση ΤΠΕ ή *τηλεκπαίδευση (tele-education)* είναι η φτωχή σχεδίαση του μαθήματος από άπειρους εκπαιδευτές, τεχνικά προβλήματα, η αδυναμία υποστήριξης των ατομικών μαθησιακών προτιμήσεων, και η ανεπαρκής παρακίνηση και υποστήριξη των μαθητών (Jenkins & Visser, 2001). Επίσης, τα αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης από την τηλεκπαίδευση οφείλονται και σε αποτυχία του προγράμματος να δημιουργήσει στους συμμετέχοντες την αίσθηση της κοινότητας μάθησης, δηλ. την αίσθηση της συντροφικότητας και αλληλοϋποστήριξης στην προσπάθεια για μάθηση (Δημητριάδης κ.α, 2008, σελ.60-61). Ακόμη, ανάμεσα στις αιτίες εγκατάλειψης της τηλεκπαίδευσης είναι ο ψηφιακός αναλφαριθμητισμός, η μη εύκολη πρόσβαση από όλους στην τεχνολογία, και οι περιορισμοί της, η ανωριμότητα των σπουδαστών για αυτενέργεια, αυτοπαρακίνηση, καλή διαχείριση του χρόνου τους και αφοσίωση, η έλλειψη διευκολυντικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στα χαρακτηριστικά του μέσου που χρησιμοποιείται (Δημητριάδης κ.α, 2008, σελ.60-61).

Η χρήση *πολυμέσων (multimedia)* δηλ. τεχνολογιών που προσφέρουν σε ψηφιακό περιβάλλον επεξεργασία, οργάνωση και παρουσίαση πληροφοριών σε όλα τα υπάρχοντα ψηφιακά μέσα (κείμενο, εικόνα, ήχο, γραφικά, σχεδιακίνηση και βίντεο), παρότι προσελκύει έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών, έχει αμφισβητηθεί κατά πόσον προσφέρει καλύτερα μαθησιακά οφέλη έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Clark & Feldon, 2005). Σύμφωνα με τον Mayer (2005), η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στραφεί στην ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών συστημάτων για διαφορετικά επίπεδα γνώσης των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη διαγνωστικών εργαλείων ταχείας και ακριβής μέτρησης των γνωστικών επιπέδων. Από την άλλη μεριά, η *πρότερη γνώση (prior knowledge)* των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερμηνείες των εννοιών, βασισμένες σε προηγούμενες πεποιθήσεις των μαθητών που οι ίδιοι τείνουν να επιβεβαιώσουν, φαινόμενο γνωστό ως *το παράδοξο της συνέχειας (the paradox of continuity)* (Rochelle, 1995). Σύμφωνα με τον Rochelle (1995), η επιτυχία αρχίζει με την καλλιέργεια της ικανότητας του εκπαιδευτή να ακούει και να κατανοεί την οπτική του μαθητή και να ανακαλύπτει τους σπόρους από τους οποίους η γνώση και η ατομικότητα μπορεί να αναπτυχθεί.

Μαθητοκεντρική εκπαίδευση

Η *μαθητοκεντρική προσέγγιση (learner-centered approach)* είναι μία ολιστική προσέγγιση των μαθητών και της μάθησης και περιλαμβάνει: (α) εστίαση στα διανοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και φυσικά χαρακτηριστικά και ανάγκες του κάθε μαθητή, και (β) παροχή υψηλής ποιότητας μαθησιακής εμπειρίας που συνδυάζει ποιότητα των δασκάλων και στρατηγικές που υποστηρίζουν τη δημιουργική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη συνυπευθυνότητα δασκάλων και μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αξιολόγηση (McCombs, 2002). Είναι μία προσέγγιση ανεξάρτητη από συγκεκριμένα προγράμματα, μεθόδους ή στρατηγικές, και ανεξάρτητη από την ηλικία, το υπόβαθρο ή τη θέση των μαθητευόμενων.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση πηγάζει από την *προσωποκεντρική (person-centered)* θεωρία για την εκπαίδευση του Αμερικανού ψυχολόγου Carl Rogers (1961), η οποία έχει τις ρίζες της στην *ανθρωπιστική (humanistic)* εκπαίδευση, που σκοπός της είναι να παρέχει τις βάσεις για προσωπική ανάπτυξη, ώστε η μάθηση να συνεχιστεί δια βίου με έναν αυτό-κατευθυνόμενο τρόπο (DeCarvalho, 1991). Η ανθρωπιστική εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στη σπουδή των ανθρώπινων αναγκών και ενδιαφερόντων και υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα αυτό που θέλουν και χρειάζονται να μάθουν (Huitt, 2001).

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης, σε αντίθεση με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση που θεωρεί σημαντική την εφαρμογή των συνεπειών από το περιβάλλον (Huitt, 2006). Εξάλλου, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να έχει εξαφανίσει σε μεγάλο βαθμό τη φυσική χαρά της μάθησης, την προσωπική εσωτερική παρακίνηση και την επιθυμία των ατόμων να συνεργάζονται μεταξύ τους (Ζαβλάνος, 2003, σελ.181). Έρευνες έδειξαν ότι το εξωτερικό σύστημα αμοιβών δεν ικανοποιεί τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων, αυξάνει τον ανταγωνισμό, δημιουργεί εξάρτηση από τις αμοιβές και ωθεί τους μαθητές να εργάζονται για αυτές και όχι για την μάθηση (Gordon, 1988). Σύμφωνα με τον Dewey, το αποκλειστικό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα μετατρέπει την εργασία σε αγγαρεία, περιορίζει τη φαντασία, το ενδιαφέρον και την ελευθερία στη σκέψη (Dewey, 1997, pp.215-224).

Συγκρίνοντας τις τρεις κύριες διδακτικές μεθόδους, το συμπεριφορισμό (behaviorism), το γνωστικισμό (cognitivism) και τον εποικοδομητισμό (constructivism) με τη μαθητοκεντρική διδακτική (student-centered teaching), φαίνεται ότι η τελευταία είναι πιο συναφής με τον εποικοδομητισμό, κατά τη θεωρία ότι η γνώση οικοδομείται σαν αποτέλεσμα της επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικά περιβάλλοντα, όπως και κατά τη σημαντικότητα της διάδρασης

στην επίλυση προβλημάτων (Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002). Αλλά η μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι λιγότερο κατευθυντική, δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές αξίες και στο διευκολυντικό ρόλο του εκπαιδευτή και υποστηρίζει ότι, εμπλέκοντας τη γνώση με το συναίσθημα και παρέχοντας ένα κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης και ανοίγματος, αυτό είναι αρκετό για να οδηγήσει σε βαθύτερες, δια βίου μαθησιακές εμπειρίες (Rogers, 1980a, 1983).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση είναι περισσότερο του *διευκολυντή (facilitator)*, *συντονιστή/προπονητή (coach)*, ή *μέντορα (mentor)*, που ενθαρρύνεται να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που θα οδηγήσουν σε υψηλού βαθμού ανατροφοδότηση, επικοινωνία και συμμετοχή (Jenkins, 1999). Έρευνες που διεξήχθησαν για περισσότερο από είκοσι χρόνια συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι υψηλότερα κοινωνικά και γνωστικά αποτελέσματα για τους μαθητές είναι σημαντικά πιθανότερα να συμβούν σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από υψηλές διευκολυντικές στάσεις των καθηγητών, δηλ. από αυθεντικότητα και διαφάνεια, αποδοχή και ενσυναίσθηση για τους σπουδαστές τους (Rogers & Freiberg, 1994). Μακροχρόνιες έρευνες έδειξαν πως, όταν οι στάσεις αυτές ισχύουν, έχουν σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν πρόοδο στις επιδόσεις τους, θετικότερη αυτοαντίληψη, καλύτερη συμπεριφορά, λιγότερες απουσίες και προβλήματα πειθαρχίας, αύξηση της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού, υποστήριξη των συμμαθητών τους, χρήση υψηλών γνωστικών λειτουργιών, και ακόμη και άνοδο του δείκτη νοημοσύνης τους (Aspy & Roebuck, 1983).

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση στην απόσταση εκπαίδευση

Στα πλαίσια της μαθητοκεντρικής οπτικής, η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει μαθησιακές κοινότητες που να υποστηρίζουν τη μάθηση, την παρακίνηση και την επιτυχία των μαθητών και παράλληλα την ανάγκη των καθηγητών για δια βίου μάθηση (CAPT, 2006). Οι δικτυακές μαθησιακές κοινότητες μεταμορφώνουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και τα σύνορα των σχολείων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, όπου όλοι όσοι συνδέονται με το σύστημα θεωρούνται μαθητές, των οποίων η θέση μεταβάλλεται από αρχαρίων σε προχωρημένων, όσο αλλάζουν οι εργασίες και οι στόχοι (MCombs, 2001b).

Οι διευκολυντές στη μαθητοκεντρική προσέγγιση καλούνται να παρέχουν στους μαθητές πολλαπλές πηγές μάθησης, να τους ενεργοποιούν με τις κατάλληλες ερωτήσεις, να διευκολύνουν τις συζητήσεις, να τους ενθαρρύνουν

να χρησιμοποιούν διαλογικά την τεχνολογία ώστε να γίνουν οι ίδιοι πλοηγοί της γνώσης τους (Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002). Έρευνες έδειξαν πως μικρές ομάδες λειτουργούν καλύτερα σε μια τέτοια προσέγγιση (Motschnig-Pitrik, 2004).

Ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον αναπτύσσεται όταν αποφάσεις και στρατηγικές ενθαρρύνουν τους μαθητές να στοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους συμμετέχοντες, με τον διδάσκοντα, με το μαθησιακό περιεχόμενο και με τη διαδικασία της μάθησης (CAPT, 2006). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η παροχή στους μαθητές της δυνατότητας επιλογής των θεμάτων και δραστηριοτήτων που επιθυμούν, καθώς και του ρυθμού μάθησης, με τη χρήση ανάλογων ερωτήσεων (Broughton, 2006).

Στη μαθητοκεντρική υβριδική μάθηση, όπου γίνεται συνδυασμός της πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης, απαιτείται αφενός πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό καλά σχεδιασμένο και διαθέσιμο ηλεκτρονικά και αφετέρου προχωρημένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των διευκολυντών (Motschnig-Pitrik, 2002). Οι φάσεις τηλεεκπαίδευσης πρέπει να ακολουθούνται από ζωντανές συζητήσεις εμβάθυνσης της μάθησης (Derntl & Motschnig-Pitrik, 2003). Τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση έναντι της παραδοσιακής εμφανίζονται να είναι η εμπειρία θετικού κλίματος, η βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάρτισης και η συνεργασία τους σε ομάδες, και πολλές μελέτες έδειξαν ότι τα κίνητρα αυτά αυξάνονται σημαντικά μόνον όταν οι διευκολυντές θεωρούνται υψηλού βαθμού αυθεντικοί, με αποδοχή και ενσυναίσθηση (Derntl & Motschnig-Pitrik, 2003; 2004; 2005).

Η ιδέα της μαθητοκεντρικότητας ορίζει τους μαθητές συνυπεύθυνους για τη μάθησή τους. Ειδικότερα στην από απόσταση εκπαίδευση, οι μαθητές θα πρέπει να είναι περισσότερο αυτο-παρακινούμενοι (self-motivated) και αυτο-κατευθυνόμενοι (self-directed) απ' ό,τι στο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης, και να μπορούν να προσαρμόζουν τις μαθησιακές στρατηγικές τους ανάλογα με το περιβάλλον αυτό (Rogoza, 2005). Ο σχεδιασμός όμως εκπαίδευσης από απόσταση πολλές φορές εμπνέεται από το συμπεριφορικό μοντέλο και δίνει έμφαση στις τελικές επιδόσεις, χωρίς να αγγίζει ικανότητες όπως η αυτοπειθαρχία, η αυτο-κατεύθυνση και η εσωτερική παρακίνηση και χωρίς να ενσωματώνει στρατηγικές για την ανάπτυξή τους (Rogoza, 2005).

Στο σχεδιασμό πραγματικά αποτελεσματικών μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών συστημάτων συνέβαλε η American Psychological Association (APA Work Group, 1997b), η οποία συγκεντρώνοντας τις έρευνες των τελευταίων 100 ετών πάνω στη μάθηση, την παρακίνηση και την ανάπτυξη, δημοσίευσε το 1973 αρχικά (APA Task Force, 1993) και το 1977 αναθεωρημένο (APA Work Group, 1997b), ένα σχέδιο με το όνομα “*Μαθητοκεντρικές ψυχολογικές*

αρχές” (*Learner-centered psychological principles*). Το σχέδιο περιλαμβάνει 14 αρχές, οι οποίες ενσωματώνουν εποικοδομητικές και γνωστικές θεωρίες και δίνουν έμφαση στις ανάγκες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και το υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων. Οι αρχές θεωρούνται βασικές για την παροχή βέλτιστης εκπαίδευσης για όλους, και οργανώνονται σε τέσσερις κύριους τομείς βασικούς για τη μάθηση:

(1) Γνωστικοί και Μεταγνωστικοί Παράγοντες

Φύση της μαθησιακής διαδικασίας

Στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας

Δόμηση της γνώσης

Στρατηγική σκέψη

Σκέψη για τη σκέψη

Πλαίσιο της μάθησης

(2) Συναισθηματικοί και παράγοντες Παρακίνησης

Συναισθηματικές επιρροές και παράγοντες παρακίνησης της μάθησης

Εσωτερική παρακίνηση για μάθηση

Επίδραση της παρακίνησης στην προσπάθεια

(3) Αναπτυξιακοί και Κοινωνικοί Παράγοντες

Αναπτυξιακές επιδράσεις στη μάθηση

Κοινωνικές επιδράσεις στη μάθηση

(4) Ατομικές Διαφορές

Ατομικές διαφορές στη μάθηση

Μάθηση και διαφορετικότητα

Πρότυπα και αξιολόγηση

Οι αρχές παρέχουν μία γνωστική βάση για την κατανόηση της μάθησης και της παρακίνησης, σαν φυσικές διαδικασίες που συμβαίνουν όταν οι συνθήκες και το πλαίσιο της μάθησης υποστηρίζουν τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες, δυνατότητες, εμπειρίες και ενδιαφέροντα (MCombs, 2001b). Όταν οι διδάσκοντες και οι πρακτικές τους λειτουργούν έχοντας κατανοήσει τη γνωστική βάση των αρχών, τότε συμπεριφέρονται στους μαθητές σαν συν-δημιουργούς και συνεργάτες στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντάς τους σε αποφάσεις για το πώς και τι να μάθουν και πώς να αξιολογηθούν, και δίνουν αξία σε κάθε ξεχωριστή οπτική σεβόμενοι τις ατομικές διαφορές στο υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις εμπειρίες των μαθητών (MCombs, 2001b).

Οι μαθητοκεντρικές ψυχολογικές αρχές παρέχουν ένα πλαίσιο για πρακτικές που μπορούν να ενσωματωθούν σε ενεργά και συνεργατικά απόδοστα

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (MCombs & Vakili, 2005). Η ενσωμάτωση αυτή φαίνεται να οδηγεί σε ακαδημαϊκή επιτυχία και υψηλή διαδραστικότητα των μαθητών μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό υλικό και την τεχνολογία. (Chou, 2004).

Ειδικότερα για τη συνεχιζόμενη δια βίου εκπαίδευση, το πλαίσιο για την υποστήριξή της με τη χρήση ΤΠΕ θα πρέπει (MCombs & Vakili, 2005):

Να αναγνωρίζει την ολιστική φύση της μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τους τέσσερις τομείς που αναφέρονται στις μαθητοκεντρικές αρχές

Να διευκολύνει το σχηματισμό κοινοτήτων μαθητών που υποστηρίζουν την έννοια της μάθησης σαν υπόθεση όλων των συμμετεχόντων

Να μετακινείται από τα πιο δομημένα σε λιγότερο δομημένα πρωτόκολλα διάδρασης όσο οι μαθητευόμενοι κερδίζουν σε εμπειρία και κατάρτιση

Να παραθέτει διάφορα επίπεδα παροχής βοήθειας και καθοδήγησης καθώς και ορίων της μαθησιακής κοινότητας, ανάλογα με τις ανάγκες, την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Να παρέχει στο μαθητή διάφορα επίπεδα επιλογών και ελέγχου ανάλογα με τις ανάγκες, την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα διαφορετικών τύπων και ηλικιών

Να παρέχει ευκαιρίες για μάθηση μεταξύ γενεών γύρω από θέματα ενδιαφέροντος για όλες τις ηλικίες

Να αναγνωρίζει ότι ο ρόλος τους δασκάλου και του μαθητή αλλάζει δυναμικά όσο αποκτώνται διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή έγινε ανασκόπηση πολλών μελετών που διερευνήσαν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ, καθώς και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και την ενσωμάτωσή της στην απόσταση εκπαίδευση.

Βασισμένοι στις παραπάνω μελέτες, συμπεραίνουμε ότι το μαθητοκεντρικό πλαίσιο μπορεί να παρέχει μία βάση για τη μεταμόρφωση της εκπαίδευσης και το δυνητικό ρόλο της τεχνολογίας και προσθέτει μία συνεχή υπενθύμιση ότι ο ανθρώπινος παράγοντας δεν μπορεί να αγνοηθεί ακόμα και στα πιο προχωρημένα τεχνολογικά περιβάλλοντα.

Η τεχνολογία μπορεί να μετατρέψει το ρόλο των δασκάλων σε συν-εκπαιδευόμενων που θα συνεισφέρουν στην κοινωνική και διαπροσωπική ανάπτυξη των δια βίου μαθητών, ισοζυγίζοντας τη δυναμική της τεχνολογίας να οδηγήσει σε προσωπική και κοινωνική απομόνωση και ισοπέδωση.

Η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να υποδέχονται τις διαφορετικές οπτικές και να συνεργάζονται σε ομάδες πάνω σε πραγματικά προβλήματα. Πρέπει να δίνεται χρόνος για μάθηση και αλλαγή όπως και χρόνος για μοίρασμα επιτυχημένων πρακτικών, για πειραματισμό, για λάθη και για συνεχή βελτίωση. Ενεργητική ακρόαση, στοχασμός και ερωτήσεις κρίσεως μπορούν να γίνουν τα εργαλεία για μαθησιακό διάλογο. Οι μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης απαιτούν νέα καταλληλότερα είδη τεστ και ελέγχων της μαθησιακής προόδου, κατάλληλων για το μεταβαλλόμενο μη γραμμικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η τεχνολογία μπορεί να επεκτείνει τη μάθηση με τρόπους ώστε να παράγει ποιοτικούς δια βίου μαθητευόμενους. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν εμπειρία από ποιοτικό μαθησιακό περιεχόμενο και ποιοτικές διαδικασίες. Αρχές σεβασμού, δικαιοσύνης, αυτονομίας, νοητικών προκλήσεων, κοινωνικής υποστήριξης και ασφάλειας πρέπει να οδηγούν τη θέσπιση κανόνων και διαδικασιών εφαρμογής.

Η μεγάλη πρόκληση και εκεί που η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει, είναι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία η τεχνολογία να είναι στην υπηρεσία των αξιών, να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη και να υποστηρίζει διαφορετικούς εκπαιδευόμενους και διαφορετικά προγράμματα οποτεδήποτε και οπουδήποτε.

Βιβλιογραφία

- APA Task Force on Psychology in Education (1993). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association and Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- APA Work Group of the Board of Educational Affairs. (1997b). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Aspy, D. & Roebuck F. (1983). Researching person-centered issues in education. In C. Rogers, *Freedom to learn for the 80s*, Columbus: Charles Merrill.
- Broughton, A. (2006). *Developing Multimedia Learning Environments*. Retrieved on May, 25 2006 from www.uclan.ac.uk/ldu/resources/multimedia/usingmultimedia.htm
- Caffarella R. & Merriam, S. (1999) Perspectives on Adult Learning: Framing our research. *Proceedings of Adult Education Research Conference, Illinois, 1999*
- CAPT (2006) (Committee on Academic Programs and Teaching). *Learner-centered Teaching and Education at USC: A Resource for Faculty*. Learner-Centered Task Force 2005-2006. Retrieved on April 16, 2007 from http://www.usc.edu/programs/cet/private/pdfs/LearnerCentered_Resource_final.pdf
- Chou, C. (2004). A model of learner-centered computer-mediated interaction for collaborative distance education. *International Journal of E-learning*, 3(1),11.

- Clark R. Feldon, D. (2005). Five Common but Questionable Principles of Multimedia Learning in *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* edit. Mayer, R. Santa Barbara: Cambridge University Press pp. 97-115
- DeCarvalho, R. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88-104.
- Derntl, M., Motschnig-Pitrik, R. (2003) *Patterns for Blended, Person-Centered Learning: Strategy, Concepts, Experiences and Evaluation*, Technical Report No. TR-20033004 University of Vienna, October, 2003
- Derntl, M., Motschnig-Pitrik, R. (2004) BLESS – A Layered Blended Learning Systems Structure. *Proceedings of I-KNOW '04 Graz, Austria, June 30 - July 2, 2004*
- Derntl, M., Motschnig-Pitrik, R. (2005). The role of structure, patterns, and people in blended learning. *The Internet and Higher Education*, Vol. 8, Issue 2, 2nd Quarter 2005, p. 111-130
- Dewey, John (1997). *How we think*. New York: Dover Publications, Inc. orig.published: Boston: D.C. Heath, 1910
- Gordon, Thomas (1988). The case against disciplining children at home or in school. *Person-centered Review*, Vol. 3, No 1, February 1988
- Hagevik, Rita (2000). *Electronic Networks in Science Education. A literature review*. Retrieved on May, 30 2007 from <http://www.ncsu.edu/meridian/sum2000/elecnet/>
- Huitt, W. (2001). Humanism and Open Education. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved on November 7, 2006 from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/humed.html>
- Huitt, W. (2006). *The cognitive system*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University Retrieved on November 7, 2006 from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/cogsys.html>
- Jenkins, J. & M. (1999). *The Personal Disciplines of a Facilitator*. Weston, Mark, Giants of Japan quoting Katsushika Hokusai, Kodansha International, New York, 1999, p 120. Retrieved on April 4, 2006, from www.imaginal.nl/ninedisc.html
- Jenkins, J. & Visser, G. (2001). *E-learning-Everybody's Business*. Retrieved on June 2, 2006 from www.imaginal.nl
- Klecka, C.L., Clift, R.T. & Thomas, A.T. (2002). Proceed with caution: Introducing electronic conferencing in teacher education. *Critical Issues in Teacher Education*, 9, pp. 28-36.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education*. Chicago: Association Press (orig. published in 1970) pp. 44-45
- Liotsios K., Demetriadis S., Pombortsis A. (2007). Introducing e-learning activities in traditional education: what do students think about them? *Int. J. Web Based Communities*, Vol.3 No. 1, 2007 pp. 69-86
- Mayer, R.(2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* edit. Mayer, R. Santa Barbara: Cambridge University Press
- McCombs, B. & Vakili, D. (2005). A Learner-Centered Framework for E-Learning. *Teachers College Record Volume 107, Number 8, August 2005, pp. 1582-1600*
- McCombs, B. (2002). *The learner-centered framework: a research-validated rationale for defining healthy educational environments*. Talking paper for education Committee Hearing, Sacramento, CA
- McCombs, B. L. (2001b, September). *The learner-centered framework on teaching and learning as a foundation for electronically networked communities and cultures*. Paper prepared at the PT3. Vision Quest on Assessment in e-Learning Cultures. Denver, CO: University of Denver.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Motschnig-Pitrik, R. (2002). Supporting student-centred teaching with new media: Case study and experience report. *Proceedings of the 3rd International Conference on Networked Learning*, Sheffield, UK. pp. 456-464

- Motschnig-Pitrik, R. (2004). Person Centered e-Learning in a Major Academic Course: What are the Results and What Can We Learn from Them? *Proceedings of the Networked Learning Conference*, 5-7 April 2004. Lancaster University, England, UK
- Motschnig-Pitrik, R. (2005). Person-Centered E-Learning in Action: Can Technology Help to Manifest Person-Centered Values in Academic Environments? *Journal of Humanistic Psychology* 2005; 45; 503
- Motschnig-Pitrik, R., Holzinger, A. (2002). Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. *Educational Technology & Society* 5 (4) 2002
- Riel, M., & Levin, J. (1990). Building electronic communities: Successes and failures in computer networking. *Instructional Science* 19, pp.145-169.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1980a). *A way of being*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles Merrill
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn (3rd ed.)*. New York: Macmillan/Merrill.
- Rogoza, C. (2005) *Epistemic Metacognition - A Necessary Competency for the Online Learner*. Retrieved on April 3, 2007 from <http://www.learndev.org/dl/ibstpi-AECT2005-Rogoza.pdf>
- Roschelle, Jeremy (1995). Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience. *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. 1995, the American Association of Museums. Retrieved on January 16, 2007 from www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/priorknowledge.html
- Starosilec, Susan (1998). *Women's motivations for participating in management certificate programs and the benefits derived from participation*. Retrieved on December 16, 2006 from http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQDD_0007/MQ41781.pdf
- Taylor, W. & LaBarre, P. (2006) How Pixar adds a new school of thought to Disney, published in *New York Times* on January 29, 2006. Retrieved on September 5, 2007 from <http://www.mavericksatwork.com/pdf/LaBarre-Pixar-NYTimes.pdf>
- UNESCO (1976). Recommendation on the Development of Adult Education *Proceedings of the 19th General conference, Nairobi, 1976* Retrieved on September, 28, 2007 from <http://www.unesco.org/most/lnlaw39.htm>
- Vance, C., Groves, K., Kindler, H. (2005). Linear/Nonlinear Thinking Style Flexibility for Competing in today's complex global marketplace. *Paper submitted for the 11th annual ANZSYS conference*, New Zealand, 5-7 December 2005.
- Γεωργιάδη, Ε., Πετροπούλου, Ρ., Τσαγκατίδου, Ε. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μαθησιακή διαδικασία από απόσταση μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Centra. *Proceeding of the 3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*, Nov. 2005, Patra, Greece, Vol. B p. 279-286
- Δημητριάδης, Σ., Καραγιαννίδης, Χ., Πομπόρτσας, Α., Τσιάτσος, Θ. (2008). *Ενέλικτη Μάθηση με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών*. Εκδ. Τζιόλα
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Σταμούλης
- Καρατάσιος, Γ. (1999). Η διδακτική των μαθηματικών με τη χρήση νέων τεχνολογιών Η/Υ: μία εφαρμογή με τη χρήση λογισμικού προσομοίωσης. *Proceedings of the 4th national conference on Teaching Methodologies on Mathematics & Informatics in Education*, Rethymnon, Crete, 1-3 October 1999
- Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι., Φίλιπς, Ν. (2005). Η αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αρχηγών μονογονεϊκών οικογενειών. *Proceeding of the 3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*, Nov. 2005, Patra, Greece, Vol. B p. 215-221
- Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Διαλεκτική Συμβουλευτική σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Ιωάννης Χριστακόπουλος
*Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης,
Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου*

Περίληψη

Οι λειτουργοί που προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον χώρο της εκπαίδευσης συνήθως τις παρέχουν απευθείας στους μαθητές και τους εκπαιδευόμενους που φοιτούν στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εξίσου όμως σημαντική προτεραιότητα είναι η υλοποίηση της διάχυσης των υπηρεσιών σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και στο εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό των σχολείων. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί, λόγω και της καθημερινής τους επαφής με τους μαθητές, μπορούν εξίσου αποτελεσματικά να συμβάλλουν στην επαγγελματική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η εμπειρία μας εξάλλου από τον χώρο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καταδεικνύει την αναγκαιότητα της εφαρμογής μια τέτοιας διάστασης στην συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού και στον χώρο των Σ.Δ.Ε. όπου τουλάχιστον μέχρι και σήμερα δεν φαίνεται να εφαρμόζεται.

Abstract

The officials who offer counselling services on Vocational Orientation issues in the education terrain usually provide them directly to the students who study in the equivalent educational institutions. However, the realization

Ο κ. Ιωάνν. Χριστακόπουλος εργάζεται ως σύμβουλος σταδιοδρομίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου.

of the diffusion on vocational orientation issues on the school educative and administrative staff is of equal significance. It is worth taking into account the fact that teachers, owing to their daily contact with students, can equally effectively contribute to the vocational education of students. Our experience in the field of Second Change Schools has shown the necessity of application of such a Vocational Orientation Counselling dimension along the terrain of Second Change Schools, one which has not been exercised not at least until the present day.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) της χώρας είναι σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης. Τα Σ.Δ.Ε. ως δομές εκπαίδευσης ενηλίκων ανήκουν στην Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του ΥΠΕΠΘ, η οποία και έχει την ευθύνη της λειτουργίας τους. Οι απόφοιτοι των Σ.Δ.Ε λαμβάνουν απολυτήριο τίτλο Γυμνασίου (Υ.Α. Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε, 2008)

Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι αλλά και η αποτελεσματική τους συμμετοχή στον χώρο της εργασίας.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Σ.Δ.Ε. διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο την μεθοδολογία διδασκαλίας και την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων. Η συνολική διάρκεια των σπουδών είναι 2 έτη ενώ τα Σ.Δ.Ε θεσμοθετήθηκαν με τον Ν.2525/97 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όπως γίνεται αντιληπτό στα Σ.Δ.Ε. φοιτούν πρόσωπα που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ενώ συστηματικά υποστηρίζονται με δράσεις συμβουλευτικής. Αναγκαία ως εκ τούτου κρίνεται για την πληρέστερη κατανόηση της αναγκαιότητας της συμβουλευτικής ο ορισμός της.

Η Συμβουλευτική: ορισμός της

Η Συμβουλευτική έχει οριστεί ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός, που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο(ή κάποια άτομα) θέματα και προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα) και διευκολύνει την λύση τους (Δημητρόπουλος, 1994).

Η Συμβουλευτική είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, μια ξεχωριστή επιστημονική περιοχή. Δεν αποτελεί βέβαια ακόμα από μόνη της ανεξάρτητη επιστήμη. Είναι όμως ευδιάκριτος επιστημονικός χώρος που επεκτείνεται και εξελίσσεται συνεχώς. Μαζί είναι και ένα επάγγελμα, που ασκείται από ειδικούς που έχουν ειδικευτεί σε αυτή την επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος, 1999).

Είναι εξάλλου μια μέθοδος προσέγγισης και παρέμβασης βοήθειας, ένα μέσο για εξασφάλιση αυτής της βοήθειας, προς το άτομο που αντιμετωπίζει ή προσπαθεί να προλάβει κάποιο πρόβλημα. Με αυτή την έννοια είναι και διαδικασία και πορεία εργασίας και μια σειρά δεξιοτήτων για την εφαρμογή της μεθοδολογίας στην προσπάθεια παροχής βοήθειας ή πρόληψης (Nelson-Jones 1982, 1997).

Μετά από μια σύντομη οριοθέτηση της Συμβουλευτικής θα προχωρήσουμε στο να περιγράψουμε το τι θα μπορούσε να οριστεί ως Διαλεκτική Συμβουλευτική.

Ορισμός της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική ορίζεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο επαγγελματιών: του συμβούλου, που είναι ο ειδικός, και του συμβουλευόμενου που ζητά την βοήθεια του συμβούλου για το εργασιακό πρόβλημα το οποίο και δυσκολεύεται να επιλύσει και έχει αποφασίσει ότι άπτεται του τομέα εξειδίκευσης του συμβούλου. Ο στόχος εξάλλου της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής είναι διττός: α) η βελτίωση της αντιμετώπισης των προβλημάτων του πελάτη (άτομο, ομάδα, οργανισμός) από το συμβουλευόμενο και β) η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του συμβουλευόμενου για να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 2000:246).

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αφορά θέματα ψυχικής υγείας, εκπαίδευσης αλλά και θέματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης. Ο σύμβουλος μπορεί να είναι ένας ειδικός επιστήμονας-επαγγελματία (σχολικός ψυχολόγος, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, κοινωνικός λειτουργός, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) ανάλογα με το αίτημα για Διαλεκτική Συμβουλευτική που μπορεί να αφορά ένα άτομο, μια ομάδα, ένα σύστημα ή το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων. Ο συμβουλευόμενος μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα, ή ένα σύστημα (εκπαιδευτικός, διευθυντής, γονέας). Ο συμβουλευόμενος είναι αυτός ο οποίος και υποκινεί την διαδικασία προκειμένου να βοηθήσει έναν τρίτο. Ο πελάτης μπορεί να είναι ένας μαθητής με μαθησιακά προβλήματα, μια ομάδα εκπαιδευτικών

που επιθυμούν να πληροφορηθούν σχετικά με τις διεξόδους μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας κ.τ.λ. (Gutkin&Curtis,1999. Χατζηχρήστου, 2000:247).

Για να γίνει όμως πληρέστερα κατανοητή η αναγκαιότητα της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού θα πραγματοποιήσουμε στην συνέχεια της μελέτης μας μια ιστορική αναδρομή.

Διαλεκτική Συμβουλευτική: Ιστορική αναδρομή

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η Διαλεκτική Συμβουλευτική έχει καθιερωθεί ως σημαντική διάσταση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου αλλά και του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο της παροχής έμμεσων συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο. Ως μέθοδος και τρόπος συνεργασίας ειδικών χρησιμοποιείται από επιστήμονες και επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων σε διαφορετικούς εργασιακούς χώρους (Χατζηχρήστου, 2008).

Οι ρίζες της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής εντοπίζονται στον 19^ο αιώνα στην ψυχολογική κλινική του Πανεπιστήμιου της Πενσυλβάνια όπου ο Lighter Witmer είχε αναπτύξει συνεργασία με εκπαιδευτικούς σχολείων της ευρύτερης περιοχής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών τους (Χατζηχρήστου, 2008:244).

Πολύ σημαντική εξάλλου υπήρξε η συμβολή του ψυχιάτρου Gerald Caplan, ο οποίος μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο συνεργάστηκε με άλλους ειδικούς για την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε χιλιάδες παιδιά προσφύγων (Rutter&Smith, 1995. Tuma, 1989).

Μια σύντομη αναφορά στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τον τρόπο με τον οποίο η συμβουλευτική θα μπορούσε να δράσει καθοριστικά στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού θα αναφερθούν στην συνέχεια.

Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και Συμβουλευτική

Τα άτομα που υφίστανται τον κοινωνικό αποκλεισμό ή απειλούνται από αυτόν, εντοπίζονται συνήθως ανάμεσα σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες. Το φύλο, η οικογενειακή τάξη, η φυλετική προέλευση, ο χώρος διαβίωσης, η έλλειψη προϋποθέσεων και προσόντων, η αδυναμία των προσώπων αυτών να ενσωματωθούν οργανικά στον εργασιακό και κοινωνικό χώρο παγιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες και παραπέμπουν στην ανάγκη για διαρκείς προληπτικές και διαρθρωτικές παρεμβάσεις με στόχο την αναίρεση και την μελλοντική

εξομάλυνσή τους. Γνωστότερες ομάδες, που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό είναι οι γυναίκες, οι νέοι και μάλιστα οι μακροχρόνια άνεργοι, τα μέλη των μονογονεϊκών οικογενειών, οι αναλφάβητοι και οι ανεπάγγελτοι, οι ηλικιωμένοι και οι συνταξιούχοι, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, τα μέλη μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι άστεγοι και οι απεξαρτημένοι χρήστες και οι αποφυλακισμένοι (Φακιολάς, 2000).

Όπως είναι φυσικό στις τάξεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί κανείς να συναντήσει πρόσωπα, τα οποία και εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες. Συνηθισμένο είναι το να φοιτούν στα Σ.Δ.Ε. μακροχρόνια άνεργοι, γονείς και τέκνα πολύτεκνων οικογενειών, πρώην τοξικοεξαρτημένοι, γονείς μονογονεϊκών οικογενειών και άλλες μειονοτικές ομάδες. Αυτές οι ομάδες υποστηρίζονται συστηματικά τόσο με δράσεις Συμβουλευτικής από τον σύμβουλο ψυχολόγο όσο και με δράσεις συμβουλευτικής σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού από τον σύμβουλο σταδιοδρομίας του Σ.Δ.Ε.

Αν κανείς αναζητούσε έναν ορισμό της συμβουλευτικής-προσανατολισμού τότε θα κατέληγε να υποστηρίξει ότι είναι ένας θεσμός που περιλαμβάνει διαδικασίες και μέτρα που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τον άνθρωπο, αφού γνωρίσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του να επιτύχει τέτοιες επιλογές που θα εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή εξέλιξη και αξιοποίηση του εαυτού του για το δικό του αλλά και για γενικότερο όφελος (Δημητρόπουλος, 1999:25).

Δράσεις Συμβουλευτικής-προσανατολισμού υλοποιούνται φυσικά στα Σ.Δ.Ε. Μια σύντομη αναφορά στις δράσεις Συμβουλευτικής σε θέματα σταδιοδρομίας θα μας βοηθούσε στο να κατανοήσουμε καλύτερα την αναγκαιότητα της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

Συμβουλευτικές υπηρεσίες σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργεί Γραφείο Συμβουλευτικής το οποίο και πλαισιώνεται από τον σύμβουλο ψυχολόγο και τον σύμβουλο σταδιοδρομίας.

Το έργο του συμβούλου σταδιοδρομίας συνοψίζεται στα εξής¹ (Υ.Α. Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε., 2008):

Διδάσκει μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε τμήμα².

Παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική με στόχο την διευκόλυνση και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων για την είσοδο ή την επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας.

Αναζητά πηγές πληροφόρησης, συλλέγει οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες-αιτήματα των εκπαιδευόμενων.

Επικοινωνεί με άλλους φορείς-υπηρεσίες σχετικές με θέματα με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς, φορείς κατάρτισης και παραπέμπει τους εκπαιδευόμενους στις κατάλληλες υπηρεσίες.

Δημιουργεί αρχείο εκπαιδευόμενων και οργανώνει σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξής τους.

Μερικά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευόμενων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Λεπτομέρειες ρυθμίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Προκειμένου όμως να γίνει πληρέστερα κατανοητή η δραστηριότητα ενός συμβούλου σταδιοδρομίας που εργάζεται στα Σ.Δ.Ε. θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένες δράσεις με τις οποίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η Διαλεκτική Συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού στα Σ.Δ.Ε.

Περιπτώσεις αξιοποίησης της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού αλλά και σταδιοδρομίας θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθεί κατά την διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε αρκετές περιπτώσεις. Στη συνέχεια της μελέτης μας θα αναφερθούν κάποιες από αυτές:

1. Διαθεματικές συνδιδασκαλίες, εργαστήρια και σχέδια δράσης (project)

Σε αρκετές περιπτώσεις υλοποιούνται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαθεματικές συνδιδασκαλίες, εργαστήρια και σχέδια δράσης.

Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοούμε μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενο της ενναιοποιείται και αποκτά τον χαρακτήρα εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα-αντικείμενα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν την γνώση ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο. Παράλληλα η διαθεματική προσέγγιση απαιτεί και μέθοδο εργασίας που χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων, την φυσική εποπτεία τους και την ανάπτυξη προβληματισμού από τους ίδιους. Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν

ώστε η μάθηση, να αποβαίνει, στο μέτρο του δυνατού, σφαιρική και βιοματι-κή (Θεοφιλίδης, 1987).

Ένα project είναι μια σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος για το οποίο αξίζει να μάθουμε περισσότερα πράγματα. Η έρευνα διεξάγεται συνήθως από μια μικρή ομάδα μιας τάξης, μερικές φορές από ολόκληρη την τάξη και άλλες φορές από ένα και μόνο άτομο. Το σημείο κλειδί ενός project είναι ότι πρόκειται για προσπάθεια να διεξαχθεί έρευνα, η οποία σκόπιμα είναι εστιασμένη στην εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις για ένα θέμα που θέτουν είτε τα παιδιά είτε ο δάσκαλος ή ο δάσκαλος σε συνεργασία με τα παιδιά (Katz, 1994).

Τα θέματα που αναπτύσσονται μπορεί να έχουν άμεση, έμμεση, μεγάλη ή μικρή σχέση με θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Σχετικά ζητήματα όπως: εργασιακά δικαιώματα και υποχρεώσεις, στερεότυπα στον εργα-σιακό χώρο, υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία, περιγραφές επαγγελμάτων και προοπτικές τους κ.α. θα μπορούσαν να έρθουν προς συζήτηση και διε-ρεύνηση καθ όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως ερωτήματα προς διερεύνηση. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής των Σ.Δ.Ε θα μπορούσε να αποτανθεί στον σύμβουλο σταδιοδρομίας του Σ.Δ.Ε. ώστε να ανταποκρι-θεί όσο το δυνατόν καλύτερα στο αίτημα το οποίο και τίθεται. Εξάλλου θα μπορούσε ο σύμβουλος σταδιοδρομίας να προσκληθεί στην σχολική αίθουσα προκειμένου σε συνεργασία με τον ή τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν σχετικά θέματα.

Όπως γίνεται αντιληπτό από αυτή την συνεργασία επωφελούνται τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτές των γραμματισμών, οι οποίοι αποκτούν σφαιρικότερη γνώση, βιοματικότητα, μεγαλύτερη εποπτεία και τεχνογνωσία στα ζητήματα τα οποία και τίθενται.

2. Διάχυση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην καθημερινότητα του Σ.Δ.Ε

Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας των Σ.Δ.Ε επιβάλλεται να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτές του Σ.Δ.Ε, ώστε συστηματικά να ενημερώνουν τους εκπαι-δευόμενους σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν βέβαια να υποκαταστήσουν τον ρόλο, την ευθύνη και τις αρμο-διότητες του συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Μπορούν όμως να αξιοποιήσουν πληροφορίες και γνώσεις ώστε να θίξουν σε αρχικό τουλά-χιστον στάδιο σχετικά ζητήματα (στερεότυπα στην εργασία και την ζωή, πο-λιτική και φύλο, οι ρόλοι της γυναίκας από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα κ.α.) στα πλαίσια της διδασκαλίας του γραμματισμού τους. Μια σύντομη ενημέ-ρωση για τις προϋποθέσεις και το πλαίσιο επιτυχημένης διάχυσης ζητημάτων,

που συνδέονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί τόσο σε ομαδικό επίπεδο στην συνέλευση του συλλόγου των διδασκόντων όσο και σε ατομικό στο γραφείο του συμβούλου όπου και ο σύμβουλος σταδιοδρομίας μπορεί να συζητήσει σχετικά θέματα μαζί τους.

3. Διοργάνωση ημερών καριέρας, ανοικτών συζητήσεων σε θέματα σταδιοδρομίας κ.ά.

Οι συναντήσεις αυτές έχουν αποδέκτες τόσο τους εκπαιδευόμενους όσο και τους εκπαιδευτές των Σ.Δ.Ε. Σε αυτές προσκαλούνται ειδικοί επιστήμονες (σύμβουλοι από τα ΚΕ.ΣΥ.Π., από Μ.Κ.Ο. και από το Κ.Ε.Θ.Ι., εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία, εργασιακοί Σύμβουλοι από τον Ο.Α.Ε.Δ., ειδικοί επιστήμονες κ.ά.). Αναμφίβολα με την συμμετοχή σε τέτοιες συναντήσεις επωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί των Σ.Δ.Ε.

Με την συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, οργανωτικά και εργασιακά ζητήματα, καλές πρακτικές σε θέματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης κ.ά., ενώ μπορούν να αξιοποιήσουν στην διδασκαλία αλλά και την σχολική καθημερινότητα τις καλές και ορθές πρακτικές που αναπτύσσονται. Δεν πρέπει να λησμονείται ότι η συμμετοχή δίνει την ευκαιρία στο εκπαιδευτικό προσωπικό να αφουγκραστεί τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα, ιδιαίτερα σε θέματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης, των εκπαιδευόμενων και με αυτό τον τρόπο να εξατομικευτεί η διδακτική πρακτική ή και να ενταχθούν σε αυτή ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές.

Εξάλλου συστηματικά διοργανώνονται από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., φορέα ο οποίος και αναλαμβάνει την λειτουργία των Σ.Δ.Ε. σε όλη την Ελληνική επικράτεια, συνέδρια δραστηριοτήτων. Σε αυτά καλούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας των Σ.Δ.Ε. να αναφερθούν σε καλές πρακτικές και άλλες δραστηριότητες που έλαβαν χώρα την χρονιά που πέρασε. Η συμμετοχή στα συνέδρια αυτά είναι μια πρώτης τάξης ευκαιρία για όλους τους εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε να επιμορφωθούν από τους συμβούλους και το άλλο προσωπικό (ομάδα έργου των Σ.Δ.Ε.) σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας και προσανατολισμού.

4. Επισκέψεις σε χώρους εκπαίδευσης

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επιβάλλεται να είναι συνδεδεμένα με το κοινωνικό «γίγνεσθαι». Ως εκ τούτου η επίσκεψη σε χώρους εκπαίδευσης και εργασίας, χώρους όπου η ίδια η γνώση παράγεται κ.ά. επιβάλλεται.

Τέτοιες επισκέψεις μπορεί να πραγματοποιηθούν σε άλλα σχολεία υψηλότερης βαθμίδας (Λύκειο) με σκοπό την προετοιμασία της μετάβασης των μαθητών που πρόκειται να αποφοιτήσουν, σε χώρους εργασίας, σε συνδικαλιστικά σωματεία και φορείς, σε ημέρες καριέρας κατά την διάρκεια των οποίων εργοδότες συγκεντρώνονται προκειμένου να προσελκύσουν και να επιλέξουν προσωπικό κ.α. Οι επισκέψεις οργανώνονται με την ευθύνη του συμβούλου σταδιοδρομίας των Σ.Δ.Ε. Οργάνωση των επισκέψεων σημαίνει ύπαρξη συγκεκριμένου και «αυστηρού» πλαισίου ατζέντας με συγκεκριμένες δραστηριότητες που θα πρέπει να υλοποιηθούν. Σε αυτές τις επισκέψεις συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και αποκτούν «τεχνογνωσία» σε σχετικά ζητήματα ενώ μπορούν να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων τους σε πραγματικό χώρο και χρόνο, να ενημερωθούν για τα τεκταινόμενα και τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να υιοθετηθούν από την πλευρά των εκπαιδευτών καλές πρακτικές όσον αφορά θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και διαπαιδαγώγησης. Αυτές οι πρακτικές είναι δυνατόν να ενταχθούν στην διδασκαλία των γραμματισμών και στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτών.

5. Πραγματοποίηση ερευνητικών μελετών και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων τους

Μια δραστηριότητα των συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που συντελεί καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία των Σ.Δ.Ε., είναι τόσο η υλοποίηση ερευνητικών μελετών σε θέματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης όσο και η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων τους στο εκπαιδευτικό προσωπικό που πλαισιώνει το Σ.Δ.Ε.

Μια τέτοια δραστηριότητα είναι απολύτως απαραίτητη σε τέτοιου είδους σχολεία. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι βασική προϋπόθεση προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι επιτυχής στην εκπαίδευση των ενηλίκων που έχει αναλάβει είναι και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Όμως αυτή θα πρέπει να υπακούει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Οι ανάγκες όμως αυτές διαφοροποιούνται. Εξάλλου βασική προϋπόθεση επιτυχίας των Σ.Δ.Ε. είναι και η σύνδεση με την αγορά εργασίας. Οι ερευνητικές μελέτες σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να συντελέσουν σε καθοριστικό βαθμό τόσο στην εξατομικευμένη διδασκαλία (εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών) όσο και στην καταγραφή σχετικών στοιχείων που συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχή ένταξη των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας (εργασιακές αξίες, ενδιαφέροντα, ικανότητες κ.ά.). Κατά συνέπεια γίνεται φανερό ότι μια τέτοια πρακτική θα μπορούσε να συμβάλλει τα

μέγιστα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία και είναι το ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

6. Επιλογή των εκπαιδευόμενων που θα φοιτήσουν στα Σ.Δ.Ε.

Οι σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού που εργάζονται στα Σ.Δ.Ε. επιβάλλεται να συμμετέχουν στην επιλογή των εκπαιδευόμενων που θα φοιτήσουν στα Σχολεία αυτά³. Με τις γνώσεις τους αλλά και την εμπειρία τους μπορούν σε καθοριστικό βαθμό να συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση των υποψήφιων εκπαιδευόμενων για Σ.Δ.Ε., αφού λάβουν υπόψη τους και άλλους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσωπικότητα των υποψήφιων (προφίλ, ενδιαφέροντα, προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες κ.ά.). Εξάλλου μέσω της χορήγησης ειδικών τεστ που μετρούν ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα κ.α. είναι δυνατόν να σκιαγραφηθεί το επαγγελματικό προφίλ ενός υποψήφιου εκπαιδευόμενου και με αυτό τον τρόπο να πραγματοποιηθεί μια πιο αποτελεσματική και επιτυχημένη επιλογή. Φυσικά ο ρόλος των συμβούλων σταδιοδρομίας είναι κατά βάση συμβουλευτικός. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποφασίζουν για την τελική επιλογή. Σίγουρα όμως συμβουλευτικά υποστηρίζουν τους εκπαιδευτές των Σ.Δ.Ε., οι οποίοι συμμετέχουν στην παραπάνω αξιολόγηση και επιλογή των υποψηφίων εκπαιδευόμενων.

7. Συμμετοχή σε ομάδες εργασίας

Οι ομάδες εργασίας που δημιουργούνται έχουν ως σκοπό την από κοινού συνεργασία για την εκπόνηση μελετών σε θέματα αυτοαξιολόγησης των δράσεων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Σε αυτές τις ομάδες συμμετέχουν το προσωπικό διεύθυνσης οι εκπαιδευτικοί των γραμματισμών αλλά και ο σύμβουλος σταδιοδρομίας και ψυχολόγος του Σ.Δ.Ε.

Συνήθως οι ομάδες εργασίας συγκροτούνται προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και αναλαμβάνουν να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν τις σχολικές χρονιές που πέρασαν συνεκτιμώντας τόσο ποιοτικούς δείκτες (μέσω συνέντευξης, παρατήρησης και βιντεοσκόπησης) όσο και ποσοτικούς (με την χορήγηση ερωτηματολογίων). Τα θέματα επιλέγονται στην βάση των ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού και του συμβουλευτικού προσωπικού. Τα θέματα βάσει των οποίων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση είναι (ενδεικτικά):

Η απορρόφηση των εκπαιδευόμενων των Σ.Δ.Ε. μετά την αποφοίτηση τους από το Σχολείο.

Γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά την φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Καλές και ορθές πρακτικές που συμβάλλουν στην επιτυχημένη δράση του Σ.Δ.Ε.

Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας λόγω τις ιδιαίτερης φυσιογνωμίας αλλά και των σπουδών του θα μπορούσε να συμβάλλει με επιτυχία στην καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων τα οποία προκύπτουν από τις ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν⁴. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του Σχολείου τεχνογνωσία και επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης. Όπως γίνεται κατανοητό από τις δράσεις αυτές επωφελείται το εκπαιδευτικό αλλά και το προσωπικό διεύθυνσης που εργάζεται στα Σ.Δ.Ε. Δεν πρέπει εξάλλου να λησμονούμε ότι ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται στα Σ.Δ.Ε. έχει πέρα από το καθαρά διδακτικό προσανατολισμό και μια έντονη συμβουλευτική διάσταση στο έργο του. Το πώς αυτή τελικά μεταδίδεται διά μέσω των δραστηριοτήτων του στους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε θα αποτυπώσουμε στη συνέχεια της μελέτης μας.

Διαλεκτική συμβουλευτική στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Αναμφισβήτητα από τις υπηρεσίες της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού θα μπορούσαν να επωφεληθούν τόσο οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας όσο και το προσωπικό Διεύθυνσης του Σ.Δ.Ε. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται από την ιδιαίτερη φυσιογνωμία των παραπάνω προσώπων τα οποία, ιδιαίτερα στα Σχολεία αυτά, καλούνται πέρα από το καθαρά διδακτικό έργο να προσφέρουν και υπηρεσίες συμβουλευτικές, να δράσουν δηλαδή ως εκπαιδευτές-σύμβουλοι.

Ο εκπαιδευτικός άλλωστε είναι ένας παράγοντας δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα alter ego του μαθητή που τον βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του αλλά και να δώσει νόημα στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο που τον περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2000:367).

Εξάλλου όταν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το μαθητή, κατανοεί τα προβλήματα του, τον ενθαρρύνει να ανακαλύψει από μόνος του τις δυνατότητες του, να θέσει τους στόχους του, να πάρει κάποιες αποφάσεις και να κατευθύνει την ζωή του, τότε συμβάλλει στην βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:94).

Μια ενδιαφέρουσα μαρτυρία για την αποφασιστική επίδραση του δασκάλου στον κόσμο των παιδιών προέρχεται από τους Rosenthal και Jacobsen

(1968). Υποστηρίζουν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Σύμφωνα με αυτή τόσο η επίδοση ενός μαθητή όσο και η ιδέα που σχηματίζει για τον εαυτό του εξελίσσονται κατά τρόπο προφητικό σύμφωνα με την γνώμη και τις προσδοκίες των δασκάλων του.

Εξάλλου υποστηρίζεται ότι οι αποτελεσματικές συνθήκες όπως είναι η εκπαίδευση και οι καλοί φίλοι αλλά και το συγκεκριμένο περιβάλλον αλλά και οι πολιτισμικές συνθήκες θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2006:138).

Αναμφισβήτητα όμως ο εκπαιδευτικός για να κινηθεί προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών του και όχι μόνο αυτής θα πρέπει ανάμεσα στα άλλα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:95):

Να αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους.

Να παροτρύνει τους μαθητές του να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους.

Να αποδέχεται τον μαθητή ως άτομο, ακόμα και όταν απορρίπτει τη συμπεριφορά του.

Να δίνει στον μαθητή ευκαιρίες να βιώνει την επιτυχία.

Να γνωρίζει και να αποδέχεται τον εαυτό του.

Να ενισχύει την αυτοεκτίμησή του.

Να ενεργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του.

Άλλωστε ο σύγχρονος ρόλος του δασκάλου συνάδει με τους στόχους της κοινωνικής παιδαγωγικής, η οποία και αποσκοπεί στο να μεταδώσει στάσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων (Σακελλαρίου, 2002).

Δεν θα πρέπει να μην καταγραφεί και ο πληροφοριακός ρόλος του εκπαιδευτή σε θέματα που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική διαπαιδαγώγηση. Άλλωστε η πληροφόρηση είναι για τον θεσμό της συμβουλευτικής-προσανατολισμού ο πυρήνας πάνω στον οποίο θα στηριχθεί ο λογικός προγραμματισμός του ατόμου (Δημητρόπουλος, 1999:195).

Ο Isaacson (1977) αναφέρει ότι με βάση τις πληροφορίες επιτελούνται οι ακόλουθες τέσσερις ειδικές λειτουργίες: η παρωθητική, η διδακτική, η προσαρμοστική, και η κατανεμητική.

Όπως είναι φυσικό τον πληροφοριακό ρόλο του εκπαιδευτή σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας διευκολύνει σε καθοριστικό βαθμό ο σύμβουλος σταδιοδρομίας, ο οποίος με τις ειδικές γνώσεις του, μπορεί να μεταλαμπαδεύσει πληροφοριακό υλικό στους εκπαιδευτές των Σ.Δ.Ε. γύρω από θέματα τα οποία και ενδιαφέρουν τους μαθητές.

Επίλογος-Συμπεράσματα

Αναμφίβολα οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας είναι αυξημένες. Κάτι τέτοιο καθιστά επιτακτική ανάγκη την παροχή και έμμεσων υπηρεσιών σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας.

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική συνδέεται με αυτό ακριβώς που έχει περιγραφεί ως «παράδοξο», ότι δηλαδή για την αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού πρέπει να επικεντρώσουν την προσοχή και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε άτομα που έρχονται σε καθημερινή και άμεση επαφή με τους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε. (Gutkin & Conoley, 1990).

Παρόλα αυτά φαίνεται να μην υιοθετείται η Διαλεκτική Συμβουλευτική ως πρακτική σε θέματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης από τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας που δραστηριοποιούνται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Είναι όμως κατά την άποψη μας αναγκαία η εφαρμογή της. Σε αυτή την κατεύθυνση σημαντικά θα συνέβαλλε και η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των συμβούλων σταδιοδρομίας. Οι εκπαιδευτικοί άλλωστε που δραστηριοποιούνται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θα πρέπει λόγω της ιδιαίτερης φύσης των εκπαιδευομένων τους να δρουν και σαν σύμβουλοι. Σε αυτό τον ρόλο μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας ενισχύοντας με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν τους εκπαιδευτές των Σ.Δ.Ε.

Σημειώσεις

1. Από το παραπάνω πλαίσιο λειτουργίας γίνεται φανερό ότι δεν εμπίπτει και δεν προβλέπεται, προς το παρόν τουλάχιστον, στα πλαίσια των δικαιοδοσιών του Συμβούλου Σταδιοδρομίας οποιαδήποτε δράση Διαλεκτικής Συμβουλευτικής.
2. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η σχολική χρονιά 2008-2009 ήταν η πρώτη φορά κατά την οποία ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του Συμβούλου Σταδιοδρομίας περιορίστηκαν σε σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα το έργο των Σ.Σ., σύμφωνα και με το πλαίσιο λειτουργίας του έτους 2008-2009, περιορίστηκε από την καθημερινή παρουσία σε παρουσία με ωρομίσθια απασχόληση και με σημαντικά αλλά και εξασθενημένα περιθώρια δράσης (βλ. Υ. Α. Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε, 2008) Παρόλα αυτά από το σχολικό έτος 2009-2010 επανερχόμαστε στο πλαίσιο δραστηριότητας του σχολικού έτους 2007-2008.
3. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή αυτή βασίζεται σε κοινωνικά κριτήρια ενώ προτεραιότητα έχουν άτομα που βρίσκονται σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (πρώην έγκλειστοι, άνεργοι, γονείς μονογονεϊκών οικογενειών, πολύτεκνοι κ.ά.). Η επιλογή αυτή γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους (κάθε Σεπτέμβριο).

4. Η καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με την συγγραφή μιας μικρής σε έκτασης μελέτης η οποία προβαίνει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αυτή η μελέτη κοινοποιείται στην ομάδα έργου των Σ.Δ.Ε. ενώ είναι στην διάθεση τόσο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ή θα υπηρετήσουν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου.

Βιβλιογραφία

- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Gutkin, T.B. & Conoley, J.C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training and research. *Journal of School Psychology*, 28, 203-223
- Gutkin, T.B. & Curtis, M.J. (1999). School-based consultation theory and practice: The Art and science of indirect service delivery. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp.598-637). New York: John Wiley
- Katz, L.G. (1993). *The project approach*, Champaign, IL, Eric Clearinghouse on elementary and early Childhood education
- Nelson-Jones, Richard. (1997). *Practical counseling and helping skills: text and exercises for the lifeskills counseling model*, London, Cassel
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Rosenenthal, R. Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : expectation and pupils intellectual development*, New York, Rinehart and Winston
- Rutter, M. & Smith, D. J. (1995). *Psychological disorders in Young people: Time trends and their causes*. London, Wiley.
- Tuma, J.M. (1989), Mental health services for children: The state of the art. *American Psychologist*, 44, 188-189
- Isaacson, L.E. (1977). *Career information in counseling and teaching*. Boston, Allyn & Bacon
- Μακρή-Μποτσάρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Mezirow, J. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σακελλαρίου, Μαρία. (2002). *Εισαγωγή στην διδακτική της κοινωνικής και παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Ατραπός
- Φακιολάς, Ν. (2000). *Επαγγελματικός προσανατολισμός-ειδίκευση και επιλογή καριέρας αποφοίτων ιατρικής στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Υ.Α. (2008). Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε.: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Εισαγωγή στην Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του

Διονύσιος Λουκέρης

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παναγιώτης Μαντάς

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αλεξάνδρα Μέλλα

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Σύμφωνα με το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο διδασκαλίας τα τελευταία χρόνια προωθούνται στο χώρο της εκπαίδευσης ποιοτικά μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στην αξιολόγηση γνωστικών στόχων των μαθημάτων αλλά και δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και μεταγνώσης σε διαφορετικά γνωστικά πλαίσια. Αυτού του είδους τα μοντέλα αξιολόγησης αποβλέπουν σε μια προσωποκεντρική διδασκαλία, όπου ο μαθητής συμμετέχει ο ίδιος στην οργάνωση της μάθησής του μέσα από πρακτικές αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται η διερευνητική του δραστηριότητα, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, με εστίαση σε διαδικασίες του πώς και τι να μαθαίνει αυτόνομα, πληρώντας τους σκοπούς της μάθησης αναφορικά με τις αρχές της δια βίου εκπαίδευσης. Με βάση το στόχο της διαφοροποιημένης αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας του μαθητή και τις ποιοτικές μορφές αξιολόγησης δημιουργήθηκε το *Χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (Student Portfolio)*, μέθοδος η οποία εστιάζεται στην αλλαγή της μαθησιακής αντίληψης του εκπαιδευόμενου.

Ο κ. Δ. Λουκέρης είναι μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι., ο κ. Π. Μαντάς είναι μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι. και η κ. Αλ. Μέλλα είναι μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ.

Λέξεις-κλειδιά: εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή, χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, αυτοαξιολόγηση, στρατηγικές μάθησης, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αυτονόμηση της μάθησης.

Abstract

According to the humanitarian-pluralist model on teaching quality assessment models have recently been promoted in education, which are confined not only to the assessment of the cognitive objectives of the school subjects but of the communication, cooperation and meta-cognitive skills in different cognitive frames as well. Such assessment models aim at a person-centred teaching where the student himself is involved in organizing learning through practices of self-knowledge and self-assessment. In this context, he develops his exploratory activity, while growing self-regulating learning skills by focusing on processes of ‘how’ and ‘what’ to learn independently, fulfilling the purpose of learning with regard to the principles of life-long education. *Performance and student activities portfolio (Student Portfolio)*, a method which focuses on the change of students’ learning perception, was created on the basis of differentiated assessment of student learning progress and quality assessment methods.

Το Portfolio, ένα παιδαγωγικό εργαλείο

Η σύγχρονη αντίληψη που επικρατεί σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης είναι ότι ο μαθητής κατέχει κυρίαρχο ρόλο και είναι ο ίδιος (και όχι ο εκπαιδευτικός ή η εκάστοτε εκπαιδευτική μέθοδος), του οποίου η άποψη έχει βαρύνουσα σημασία σχετικά με το *τι* και *πώς* επιθυμεί να κατακτήσει τη γνώση. Ασφαλώς, αυτή η θέση υποδηλώνει μια διαφορετική στάση τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης την ανάπτυξη μιας σειράς ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκ μέρους τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω εγχειρήματα (*τι* και *πώς*). Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη αντίληψη συνιστά προωθημένη άποψη για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του μαθητή έναντι παραδοσιακών αντιλήψεων για τη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον η συμμετοχική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η διεύρυνση του διδακτικού πεδίου από την τάξη του σε όλες τις πιθανές μαθησιακές καταστάσεις που μπορεί να βρεθεί ο ίδιος ο μαθητής, καθιστά *εαυτόν* πρωταγωνιστή της όλης

διαδικασίας. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η προσωποκεντρική μάθηση και ειδικότερα η προσαρμογή της διδασκαλίας τόσο στις ανάγκες όσο και στον προσφορότερο/ποιοτικότερο τρόπο αφομοίωσης των γνώσεων που επιλέγονται με βάση τις ανησυχίες του ίδιου του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004).

Υπό αυτό το οπτικό πρίσμα φαίνεται ότι μια από τις πιο ενδιαφέρουσες διδακτικές εφαρμογές αυτής της αντίληψης, όπως εκθέτεται παραπάνω, είναι η ενίσχυση/ενδυνάμωση της αυτονομίας του μαθητή μέσα από τη συνειδητοποίηση των δικών του στρατηγικών εκμάθησης και την επιλογή των καταλληλότερων από αυτές για κάθε περίπτωση (Schwarz, Volkwein και Winter, 2008). Είναι σαφές ότι αυτά τα χαρακτηριστικά που προσδίδονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συνθέτουν τον *κοινωνικά κριτικό ιδεολογικό προσανατολισμό* της εκπαίδευσης (κριτικό μοντέλο μάθησης), όπου παρατηρείται μια μετατόπιση από τα διδασκόμενα αντικείμενα στα υποκείμενα, εκπαιδευτικούς και μαθητές, με αποτέλεσμα την προσωποκεντρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Λουκέρης, 2005: 169).

Συνεπώς, το ζητούμενο είναι ότι ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός έχουν ανάγκη ενός εργαλείου ή μιας μεθόδου που να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες και απαιτήσεις τους, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, που η φιλοσοφία του/της να συνάδει με αυτή του κριτικού μοντέλου μάθησης. Με στόχο, λοιπόν, τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή και τις ποιοτικές μορφές αξιολόγησης εναλλακτικού χαρακτήρα δημιουργήθηκε το «Χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή». Πρόκειται για ένα φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, ένα προσωπικό αρχείο εγγράφων που συμπληρώνεται και ενημερώνεται τακτικά κυρίως από τον ίδιο. Εκεί καταγράφονται οι εργασίες του, οι παρατηρήσεις ή οι προτάσεις του που είναι σχετικές με τα σχολικά μαθήματα, αλλά και άλλα στοιχεία πέραν των σχολικών του δραστηριοτήτων, όπως αντίγραφα διακρίσεων του, η αγαπημένη του μουσική κλπ.

Το σύνολο των στοιχείων που παρουσιάζονται στο Χαρτοφυλάκιο αφορούν ρεαλιστικά παραδείγματα για τις προσωπικές ικανότητες-δεξιότητες του κάθε μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο παρουσιάζεται μια διαφορετική διάσταση αυτοδιερεύνησης του τρόπου προσέγγισης των εμπειριών μάθησης και αυτοαξιολόγησης της διαδικασίας που επιτεύχθηκαν από το μαθητή, πέραν των γραπτών τεστ δεξιοτήτων που παραπέμπουν σε παρωχημένα μοντέλα αξιολόγησής του. Το Χαρτοφυλάκιο συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και της αυτοσυνείδησης του μαθητή (μέσω της ανάπτυξης της αυτενέργειας και της αυτονομίας του), ενώ παράλληλα προσφέρει στον ίδιο την ευχέρεια της προσωπικής ανάπτυξης και ικανοποίησης των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του.

Τι είναι το Portfolio

Το Portfolio ή Χαρτοφυλάκιο εργασιών του μαθητή είναι ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του μαθητή το οποίο:

Παρουσιάζει σταδιακά την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη,

Προωθεί την αυτοαξιολόγηση αλλά ταυτόχρονα και την ετερο-αξιολόγηση, εφόσον προβλέπεται να μπορεί να αξιολογείται από τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς του,

Καταγράφει τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί για να ανταπεξέλθει στα εκπαιδευτικά αιτήματα,

Αποκαλύπτει ζητήματα σχετικά με την μεταγνωστική του επίγνωση και το αυτοσυναίσθημά του μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης,

Παρουσιάζει εξελικτικά την ατομική του μαθησιακή ανάπτυξη (επιπεδοποίηση του μαθητή),

Συνεισφέρει στην απαλλαγή του άγχους από μορφές αξιολόγησης αποκλειστικά ενδοσχολικού χαρακτήρα,

Συμβάλλει στη δημιουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού κλίματος, όπου ο ίδιος συμμετέχει στην οργάνωση της μάθησής του και της αξιολόγησής του, διαφοροποιώντας με αυτήν την έννοια και τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.

Τα είδη Χαρτοφυλακίου διαφοροποιούνται ανάλογα με το στόχο που πρέπει να επιτευχθεί και αφορούν τους επόμενους δύο τύπους (Cooper, 2005):

Το Best-Work-Portfolio: Ως φάκελος επίδειξης του καλύτερου υλικού, ή πρότυπος φάκελος, αποσκοπεί στην παρουσίαση των καλύτερων αποτελεσμάτων της σχολικής απόδοσης του μαθητή, και

Το Growth-and-Learning-Progress-Portfolio: Ως φάκελος παρουσίασης της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή, περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των εργασιών του, όπως και άλλα αποδεικτικά της μαθησιακής του πορείας του μαθητή, δίχως ν' αποκλείονται τα λάθη ή οι λανθασμένες απόψεις. Ο συγκεκριμένος τύπος αντιπροσωπεύει δίχως αμφιβολία την ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή μέσα από ποιοτικές παραμέτρους αξιολόγησης, εφόσον αποτυπώνει και την προσπάθειά του για αυτοδιόρθωση και αυτοβελτίωση.

Το πλέον γνωστό παράδειγμα της μεθόδου του Χαρτοφυλακίου είναι το Ευρωπαϊκό Portfolio Ξένων Γλωσσών (*European Language Portfolio*), ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης ειδικά σχεδιασμένο για να συγκεντρώνει τις γλωσσικές

κυρίως δεξιότητες του μαθητή. Το συγκεκριμένο χαρτοφυλάκιο μπορεί στο μέλλον να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων του μαθητή με στόχο την ενδυνάμωσή του στην κοινωνική του ένταξη (Καγκά, 2003).

Ένα άλλο παράδειγμα χαρτοφυλακίου που κερδίζει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές είναι ο Ηλεκτρονικός φάκελος (*e-portfolio*), ο οποίος κατά βάση είναι μια ηλεκτρονική έκδοση του φακέλου εργασιών του μαθητή. Το Ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο είναι συνήθως δημιουργημένο σε υπολογιστικό περιβάλλον, με δυνατότητες ενσωμάτωσης όχι μόνο κειμένου αλλά και πολυμεσιικών στοιχείων, όπως γραφικών, ήχου και βίντεο. Πρόκειται για μια προσέγγιση στη διαδικασία της δημιουργίας, συλλογής, οργάνωσης, αρχειοθέτησης και διαμοιρασμού των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ιδεών και ενδιαφερόντων σε ένα ψηφιακό φάκελο εργασιών (Γιαννούλας, 2009).

Η συνεισφορά του Portfolio στην ποιοτική αξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Ανεξαρτήτως των μεθόδων αξιολόγησης, ο γενικός συλλογισμός συγκρότησης ενός Portfolio εστιάζεται στην ανάπτυξη γενικών στρατηγικών κατανόησης και μάθησης που υποβοηθούν το μαθητή στην μαθησιακή πορεία του μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αυτοαξιολόγησης. Μια ενδεικτική μορφή ενός Portfolio θα μπορούσε να είναι η εξής:

Ο πίνακας περιεχομένων: Στην αρχή του χαρτοφυλακίου και κάθε ενότητας πρέπει να υπάρχει ένας πίνακας περιεχομένων, όπου ο μαθητής καλείται να θέσει τόσο τους προσωπικούς του στόχους όσο και τους λόγους επιλογής αυτών.

Οι δραστηριότητες αυτοπαρουσίασης: Ο μαθητής παρουσιάζει τον προσωπικό τρόπο μάθησής του, «αποκαλύπτει» όχι μόνο τα χαρίσματά του αλλά και τις αδυναμίες του. Στόχος είναι η καλλιέργεια της γνωστικής και μεταγνωστικής επίγνωσης και του αυτοσυναίσθηματός του (Κουλουμπαρίτση και Μανταγγούρας, 2004).

Η ποιοτική αξιολόγηση: Ο μαθητής παρακολουθεί την μαθησιακή του πρόοδο μέσω σελίδων και πινάκων αυτοαξιολόγησης, ταξινομεί και επικαιροποιεί τις δεξιότητές του και θέτει στόχους βελτίωσής του.

Άλλες δεξιότητες υπό ανάπτυξη κατά τη διαχείριση του χαρτοφυλακίου από το μαθητή είναι:

Στρατηγικές αυτορρύθμισης: Σε κάθε εργασία που θα δοθεί, ο μαθητής πρέπει να καταγράφει τα βήματα που θα ακολουθήσει για την υλοποίησή της.

Δεξιότητες συνεργασίας/επικοινωνίας με τρίτους (δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αυτοαξιολογείται): Στην περίπτωση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων ο μαθητής μπορεί να σχολιάσει τη συμμετοχή και τη στάση του, όπως και αυτές των υπολοίπων μελών της ομάδας. Στη συνέχεια, ορίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, καθώς και τις προϋποθέσεις συμμετοχής του για τις επόμενες εργασίες, όπως πχ. πού πρέπει να εστιάσει την προσοχή του, εάν θα αναλάβει πιο πολλές ευθύνες, κλπ.).

Η πρόσληψη της σωστής πληροφόρησης,

Η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, και

Η οργάνωση του ατομικού χρόνου.

Ανακεφαλαιώνοντας, η προσωπική συμμετοχή του μαθητή σχετικά με την ατομική χρήση του Portfolio προβλέπει και την ανάπτυξη της προβληματοκεντρικής συλλογιστικής επεξεργασίας στην τάξη (*Introspektive Methoden*), όπου ο ίδιος ο μαθητής καλείται να συζητήσει και να σχολιάσει κατ' επανάληψη τις επιδόσεις του στο μάθημα, προβαίνοντας σε συγκρίσεις προηγούμενων επιτευγμάτων (Faerch και Kasper, 1986_ Christ 2001). Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιεί την σχολική του εξέλιξη σε προσωπικό επίπεδο, εντάσσει ως εμπειρίες μάθησης καινούργια γνωστικά στοιχεία που αποπειράται να τα διασυνδύασει με προηγούμενες γνώσεις που απέκτησε, είτε αυτές είναι σχετικές με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο/μάθημα είτε προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα. Ταυτόχρονα, δίνεται έναυσμα στον ίδιο το μαθητή να σχολιάσει τις σκέψεις του στην τάξη, φαινόμενο που αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα στοιχεία πρόσληψης της γνώσης, η οποία -στο πλαίσιο του Portfolio- στηρίζεται στην κατανόηση και συνειδητοποίηση των ενεργειών του. Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα ανοιχτής διαλογικής συζήτησης ανάμεσα στον μαθητή, τον εκπαιδευτικό ή και τους γονείς του σχετικά με τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματά του στο πλαίσιο του Portfolio (Bohl, 2001).

Βήματα σχετικά με την πρακτική εφαρμογή του Portfolio στην σχολική τάξη

Πριν ο μαθητής ξεκινήσει να εργάζεται με το Portfolio στην τάξη πρέπει να απαντηθούν τα επόμενα ερωτήματα:

Για ποιο χρονικό διάστημα προβλέπεται η χρήση του Portfolio;

(ανά 15ήμερο, μήνα, τρίμηνο, εξάμηνο ή χρόνο).

Σε ποιο βαθμό θα διαχειρίζεται ο μαθητής το Portfolio κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος;

(ευέλικτο πλαίσιο εμπλοκής του μαθητή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε γνωστικού αντικειμένου και τον χρόνο που επιθυμεί να αφιερώσει ο κάθε μαθητής)

Τι θα περιλαμβάνει το Portfolio;

(μαθητές και εκπαιδευτικός ορίζουν από κοινού ποια στοιχεία/ντοκουμέντα των σχολικών δραστηριοτήτων επιθυμούν να συμπεριλάβουν, όπως ασκήσεις, δραστηριότητες, σχέδια εργασιών, κλπ.)

Πώς θα λαμβάνει χώρα η διαδικασία της ετερο-αξιολόγησης;

(μέσω γραπτών και προφορικών συμβουλών, τακτικών συζητήσεων μεταξύ μαθητή και τρίτων - συμμαθητές, εκπαιδευτικός, γονείς).

Πώς στοχεύουμε στην αυτο-οργάνωση όσον αφορά την εργασία με το Portfolio;

(μέσω γραπτών και προφορικών συμβουλών, ανταλλαγή απόψεων είτε δια ζώσης είτε μέσω του διαδικτύου και εργασία σε ομάδες ή ανά ζεύγη).

Πού θα φυλάγεται το Portfolio;

(στο χώρο του σχολείου -γραφείο των καθηγητών ή στην τάξη, στο σπίτι του μαθητή κλπ.).

Ποια στάδια θα ακολουθήσουν μετά την εισαγωγή του Portfolio;

(από κοινού μαθητές και εκπαιδευτικός προτείνουν συναντήσεις σε συγκεκριμένους χρόνους, πραγματοποιούνται συγκεκριμένες συνεδριάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός, βασιζόμενος στο υλικό των μαθητών του, καλείται να δώσει την προσωπική του ανατροφοδότηση (Burke et al, 1994).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να καταγραφούν και οι ακόλουθες θέσεις, οι οποίες απ' ότι φαίνεται ενδυναμώνουν την αξιοπιστία του Portfolio ως σύγχρονου παιδαγωγικού εργαλείου (Herrmann, J. & Höfer, C., 1999):

Το πλαίσιο και το μέγεθος του Portfolio καθορίζονται από έναν ή από περισσότερους εκπαιδευτικούς ή από κοινού με τους μαθητές της τάξης.

Μείζονος σημασίας είναι ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ορίζουν, πριν εισάγουν το χαρτοφυλάκιο στο σχολικό τους πρόγραμμα, με ποιον τρόπο θα αξιοποιηθεί και ποιους στόχους υπηρετεί.

Η σύνθεση του Portfolio επαφίεται κυρίως στην κρίση του μαθητή, εφόσον αυτός αποφασίζει ποια είναι τα ποιοτικά στοιχεία της εργασίας του και της προσωπικότητάς του που επιθυμεί να αναδείξει μέσα από τα περιεχόμενα του χαρτοφυλακίου και ποια όχι, ενώ απαιτείται από τον ίδιο να θέσει προσωπικούς στόχους όσον αφορά τη σχολική του πορεία.

Στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας με το Portfolio ο μαθητής προβαίνει σε έναν αντικειμενικό απολογισμό –μόνος του ή/και μπροστά στους συμμαθητές και στον εκπαιδευτικό– σχετικά με τους στόχους που είχε θέσει και το βαθμό επιτυχίας τους. Στη συνέχεια, σύμφωνα με το αποτέλεσμα, επαναπροσδιορίζει τους καινούργιους στόχους.

Η παρουσίαση αφορά τη γραπτή ή την προφορική ανατροφοδότηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού ή των γονέων ή άλλων συμμαθητών. Σκοπός της παρουσίασης είναι να διαπιστώσει ο μαθητής το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών του στόχων, ώστε -σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό- να προσδιορίσει τους παράγοντες που λειτούργησαν θετικά ή αρνητικά στην όλη διαδικασία. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται με περιγραφικό τρόπο και με βάση μία διαβαθμισμένη κλίμακα και όχι με βαθμούς ή γράμματα (Berger και Fuchs, 2007).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η ενεργοποίηση των μαθητών και η αυτόνομη μάθηση είναι πρωτεύον ζήτημα, ενώ ο κριτικός αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση συνιστούν τις επιμέρους παραμέτρους, οι οποίες καθορίζουν και το βαθμό ποιότητας της «εν γένει» εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναδεικνύεται, επίσης, ότι με την εφαρμογή του χαρτοφυλακίου επηρεάζεται η εκπαιδευτική σχέση, αφού από μορφές αξιολόγησης γραμμικού τύπου, υιοθετούνται μορφές αξιολόγησης εναλλακτικού χαρακτήρα με δυναμική μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Η εργασία με το Portfolio στοχεύει σε μία αλλαγή της μαθησιακής αντίληψης. Η ποιοτική αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στους γνωστικούς στόχους των μαθημάτων αλλά και σε δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και μεταγνώσης σε διαφορετικά γνωστικά πλαίσια. Μέσα από την εφαρμογή του Portfolio ο μαθητής έχει την ευκαιρία να παρουσιάσει τον εαυτό του, αξιοποιώντας στοιχεία τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να είναι σχολικές εργασίες, διαγωνίσματα, πιστοποιητικά, έπαινοι, ασκήσεις, στοιχεία από προσωπικές δραστηριότητες κλπ. Επίσης, μπορεί να συμπεριλάβει προσωπικές σκέψεις, συλλογισμούς και απόψεις, όπως και την ανατροφοδότηση και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία. Ο μαθητής χρειάζεται να επιβεβαιώνει συχνά τις απόψεις του όσον αφορά την αυτοαξιολόγησή του μέσω ειλικρινών ανατροφοδοτήσεων (*feedback*), όπως αυτές των συμμαθητών του και του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής έχει την δυνατότητα να αξιολογεί τις

προσωπικές του αδυναμίες και όχι μόνο «τα δυνατά του σημεία». Κατά τον Strittmatter (2000), η διαδικασία αυτοαξιολόγησης του μαθητή δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης στην σχολική τάξη. Οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών βελτιώνονται όταν μαθαίνουν να σχολιάζουν την προσωπική τους πορεία με αντικειμενικό τρόπο και προβαίνουν όλοι μαζί σε διερευνητικές διαδικασίες εξέτασης ζητημάτων και επίλυσης προβλημάτων που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ανάγκες και τα πραγματικά ενδιαφέροντα του μαθητή.

Επίσης, μέσω της διαδικασίας της ετερο-αξιολόγησης παρέχεται σημαντική βοήθεια και στο έργο του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος ανακαλύπτει τα πεδία που δυσκολεύεται ο μαθητής αλλά και εκείνα όπου προσφέρονται για καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων του (Bimmel & Rampillon, 2000). Θετώντας ως βάση τις συγκεκριμένες πληροφορίες που έχει αντλήσει, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να προσαρμόσει το μάθημά του σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του, ώστε το εκπαιδευτικό του έργο να αποβεί περισσότερο ποιοτικό.

Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε σύγκριση με το παρελθόν. Ο ίδιος δεν κατέχει πλέον το «μονοπώλιο» της αξιολόγησης υπό τη μορφή ελέγχου του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός έχει το θάρρος και εμπιστεύεται στο μαθητή την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας. Δρα ως σύμβουλος και αρωγός και οι ενέργειές του στοχεύουν στο να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή για αυτογνωσία.

Υπό αυτό το σκεπτικό, λοιπόν, προσφέρεται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία η ευκαιρία δημιουργίας ενός παιδαγωγικού κλίματος περισσότερο επικοινωνιακού και ανατροφοδοτικού μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής απόψεων των προσώπων, το οποίο οδηγεί σε ένα ανοικτό, δημοκρατικό και ποιοτικό σχολείο, όπου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο την διαφάνεια και την πρόοδο στην μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Γιαννούλας, Α. (2009). *Εκπαιδευτικό λογισμικό. Διδακτική αξιοποίηση στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Καννάς.
- Καγκά Ευαγγελία (επιστ. επιμ.) (2003). *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ
- Κουλουμπαρίτσι, Α. και Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*: 55-83. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκέρης, Δ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). *Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση*. (Διαθέσιμο on <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5>, προσπελάστηκε στις 10/2/2009).
- Berger, E. und Fuchs, H. (2007). *Planen, unterrichten, beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis*. Linz: Veritas Verlag.
- Bigge, M. (2000). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (Μτφρ. Α. Κάντας και Α. Χατζή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Bimmel, P. und Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 23).
- Bohl, T. (2001). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Burke, K., Fogarty, R. and BeIgrad, S. (1994). *The Mindful School: The Portfolio Connection*. Arlington Heights, Illinois: IRI/Skylight, Training and Publishing Inc.
- Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt*, 2, 2-9.
- Cooper, J. (2005). *Beyond the Book Strategies- Another Angle on Student Assessment*. (Διαθέσιμο on www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_033005.html, προσπελάστηκε στις 12/2/2009).
- Faerch, C. και Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In E.Kellerman and Smith, M. Sharwood, *Crosslinguistic influence in second language acquisition*: 49-65. New York: Pergamon Press.
- Herrmann, J. & Höfer, C. (1999). *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation: Berichte und Materialien aus der Praxis*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schwarz, J., Volkwein, K. und Winter, F. (2008). *Portfolio im Unterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Strittmatter, A. (2000). *Worauf bei der Selbstevaluation zu achten ist*. (Διαθέσιμο on <http://home.ph-freiburg.de/weis/referat/Synthese.rtf>, προσπελάστηκε στις 1/3/2009).

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και εικαστική αγωγή

Ένα project με εργαλείο τον χάρτη
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ιωάννης Χρηστάκος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αναστασία Αμπάτη

Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Π. Φαλήρου, Αθήνα

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη διαπολιτισμική αγωγή μέσα από το μάθημα των εικαστικών και περιγράφει μια σχολική εικαστική δραστηριότητα, η οποία εφαρμόστηκε στο δημοτικό διαπολιτισμικό σχολείο Π. Φαλήρου κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Η δραστηριότητα με τίτλο: «*Αγκαλιάζω όλο τον κόσμο*» ακολούθησε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην ανάδειξη του ρόλου της εικαστικής παιδείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες αξιοποιώντας τη χαρτογράφηση και χρησιμοποιώντας την πολιτισμική διαφορετικότητα σαν πλατφόρμα διαλόγου παρήγαγαν καλλιτεχνικό έργο. Κατά τη δράση αυτή, η οποία έγινε στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, οι μαθητές που φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη με την καθοδήγηση της δασκάλας και του εικαστικού δημιουργήσαν δύο μεγάλους χάρτες – κολλάζ ζωγραφιών, λέξεων και μικρών ενθυμίων, τα οποία ανακαλούν στη μνήμη τους τη χώρα και τον πολιτισμό τους.

Ο κ. Ιωάνν. Χρηστάκος διδάσκει εικαστικές τέχνες στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και η κ. Αν. Αμπάτη, είναι Δρ. γλωσσολογίας – εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Abstract

This article presents school visual project, practiced in the Palaio Faliro intercultural primer school during the 2008-2009 school year. The project “Embrace all the world” followed the principles of intercultural education and aims to develop the art lesson of the primary education. The participants, evaluating mapping, they practiced the cultural diversity as a dialog platform, to produce art work. The project was practiced in the, so called, flexible educational zone. Pupils of the fifth class with the supervision of their teacher and the artist, created two large scale maps made of paintings, texts and little souvenirs, which they recalled their country and culture.

1. Η διαπολιτισμική αγωγή και η χαρτογράφηση ως διαπολιτισμικό εργαλείο

1.1. Διαπολιτισμική αγωγή μέσα από το μάθημα των εικαστικών

Η επιλογή του μαθήματος των εικαστικών για την εν λόγω σχολική δραστηριότητα σε μια πολυπολιτισμική τάξη στηρίζεται στη φύση του μαθήματος αυτού καθαυτού, γιατί η αισθητική αγωγή και η φιλοσοφία που τη διέπει, συναντά όλες τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής¹.

Ένας από τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών από την κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό δεν είναι εφικτό, εφόσον η τελευταία απουσιάζει στο διαπολιτισμικό σχολείο Π. Φαλήρου όπου δε φοιτούν ελληνόφωνοι μαθητές. Οι μόνοι εκπρόσωποι της κυρίαρχης ομάδας είναι οι δάσκαλοι. Εντούτοις, οι μαθητές νιώθουν ισότιμοι μεταξύ τους και αναγνωρίζουν την καλλιτεχνική αξία ενός έργου, εγκρίνοντας άμεσα τη δημιουργία των συμμαθητών τους και έμμεσα το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κάθε ένας εκφράζεται με το έργο του, ενώ παράλληλα συνεργάζονται αρμονικά ενισχύοντας τους δεσμούς της σχολικής ομάδας².

Ειδικότερα, το μάθημα των εικαστικών συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειας μέσω της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των ατόμων και ομάδων σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν ελεύθερα και αβίαστα μεταξύ τους καθώς και με το διδάσκοντα, χωρίς να αισθάνονται ότι κρίνονται για τον τρόπο που εκφράζονται και για τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούν³. Επίσης, γνωρίζουν ο ένας τον πολιτισμό του άλλου, καθώς από τα έργα αντλούν πληροφορίες για τις χώρες των συμμαθητών τους. Εξάλλου, όταν το επίπεδο

γλωσσομάθειας είναι ιδιαίτερα χαμηλό, ή όταν μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας απουσιάζει, το μορφωτικό κεφάλαιο κάθε μαθητή είναι σχεδόν αδύνατο να αναδειχθεί με γλωσσικά μέσα. Γι' αυτό η εικαστική αγωγή προσφέρεται για την παρουσίαση μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε μαθητή⁴. Η άμεση πρόσληψη των πληροφοριών είναι εφικτή από κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσομάθειάς του.

Στο μάθημα της αισθητικής αγωγής παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά. Η γνωριμία με τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη και η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διευκολύνεται μέσα από το μάθημα των εικαστικών.

Η εικαστική αγωγή δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως να προβάλλουν και να δείξουν το ταλέντο τους, ανεξάρτητα από το αν πληρούν ή όχι τα κριτήρια ενός επιμελούς μαθητή. Επομένως μια πρώτη προσπάθεια να απαλλαγούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί από προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με τους μαθητές τους επιτυγχάνεται μέσα από το μάθημα της εικαστικής αγωγής. Αλλά και οι μαθητές μπορούν να ανασκευάσουν επιχειρήματα και να αναθεωρήσουν απόψεις και παγιωμένες αντιλήψεις γνωρίζοντας οι ίδιοι τα άτομα-φορείς αυτών των πολιτισμών μέσα από τη διαδικασία της *ενσυναίσθησης* (Γκόβαρης, 2001)⁵. Από την άλλη μπορεί και η όλη διαδικασία να ενδυναμώσει αυτά τα στερεότυπα, όταν τα άτομα-φορείς τα ενισχύουν, προβάλλοντας εδραιωμένες απόψεις. Συνεπώς, τα έργα τους ενδέχεται να κλονίσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για αυτούς ή και το αντίθετο: να τις ενισχύσουν.

Η συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα αποτελεί ένα σχέδιο εργασίας ειδικά προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Η επιλογή του εν λόγω σχεδίου, ο τρόπος εφαρμογής, η μεθοδολογία, οι αλλαγές που έγιναν στην πορεία βάσει των αναγκών, και γενικά η σύλληψη του έργου βασίστηκε στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Κατά συνέπεια πληροί τους όρους ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής.

1.2. Προσωπική, φαντασιακή χαρτογράφηση και εικαστική πρακτική

Από τότε που ο Λεονάρντο ντα Βίντσι εφάρμοσε τον χάρτη στις επιστημονικές του ασκήσεις και οι Βενετσιάνοι καλλιτέχνες της Αναγέννησης αναγνώρισαν τις συμβολικές δυνατότητες της χαρτογράφησης, ο χάρτης ως εργαλείο καλλιτεχνικής δράσης, χρησιμοποιήθηκε από πολλούς δημιουργούς.⁶

Ο χάρτης είναι μια προέκταση του προσωπικού χώρου και μεταφορικά, η ζωή του καθενός είναι ένας χάρτης και ως εκ τούτου καθένας δημιουργεί προσωπικούς χάρτες. Ο James Corner (1999) υποστηρίζει «ότι η χαρτογράφηση στο καλύτερό της, είναι μια δημιουργική άσκηση που αποκαλύπτει τη δυνατότητα αυτή, επαναδημιουργεί περιοχές ξανά και ξανά, κάθε φορά με νέες και διαφορετικές συνέπειες».⁷

Οι *φανταστικοί χάρτες* στην εν λόγω εικαστική δραστηριότητα αναφέρονται σε ένα φανταστικό χώρο, είναι αποτέλεσμα φανταστικής διαδικασίας και προέρχονται από την αποδόμηση του αρχικού, ορθολογιστικού χάρτη. Είναι μια μεταπλασμένη φόρμα-εικόνα του γνωστού αναπαραστατικού γεωγραφικού χάρτη. Η προτεινόμενη εικόνα αυτού του ιδεατού μέρους είναι το αποτέλεσμα ενός κολλάζ αναμνήσεων, εμπειριών, προσωπικών στιγμών, καθώς επίσης ονείρων, επιθυμιών, φαντασίας, κριτικής, πολιτικού λόγου. Ο προσανατολισμός αυτού του χάρτη διαφέρει από τα συνήθη επίπεδα σχέδια του κόσμου. Η φανταστική χαρτογράφηση ξεκινά από εκεί όπου ο επιστημονικός άτλαντας τελειώνει. Η εικαστική προσωπική χαρτογράφηση περιλαμβάνει ένα καλλιτεχνικό σχεδιασμό από μνήμης. Είναι η εντύπωση του καλλιτέχνη, χαρτογράφου για ένα ιδεατό τοπίο, το προσωπικό, φανταστικό τοπίο του. Προσωπικές εικόνες αναδεικνύονται για να γεννήσουν κάτι νέο. Μια νέα πραγματικότητα αναδύεται χωρίς να ερμηνεύεται. Ένα νέο κομμάτι πραγματικότητας που υπερβαίνει τις συμβάσεις της απεικόνισης της πραγματικότητας, αποκαλύπτοντάς τις μέσω προσωπικών ιδιοσυγκρασιών, μεταστοιχειώσεων και «λαθών». Η καλλιτεχνία έγκειται στη χρήση της τεχνικής, στον τρόπο που οι λεπτομέρειες είναι πλαισιωμένες και οργανωμένες. Μέσω της ανάπλασης των πραγμάτων νέες και εφευρετικές πιθανότητες εμφανίζονται. Η πράξη της καλλιτεχνικής χαρτογράφησης συνίσταται στην επιδεξιότητα της έκθεσης και τη δημιουργία νέων δυνατοτήτων ανάπτυξης δεδομένων.

1.3. Διαπολιτισμική εφαρμογή της φανταστικής χαρτογράφησης

Ο Guy Debord και οι Καταστασιακοί⁸ ήταν ίσως οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν την αποδόμηση ενός χάρτη, στο έργο *'Naked City'* (1957), για να θέσουν θεμελιώδη, κοινωνικά ζητήματα. Αυτό το έργο, κολλάζ από ένα παρισινό χάρτη, απεικονίζει δύο από τις βασικές αρχές των καταστασιακών.⁹ Για τον Guy Debord φαινόταν πως κανείς χάρτης δε μπορούσε να αποκωδικοποιηθεί με απάθεια και ίσως να στόχευε σε έναν προβληματισμό γύρω από την κοινωνική ανάπτυξη των πόλεων.

Πριν τη δημιουργία μιας αποδομημένης φανταστικής εκδοχής ενός χάρτη από τους *Καταστασιακούς*, το 1929 δημοσιεύτηκε «Ο σουρεαλιστικός χάρτης

του κόσμου» Σε αυτό το χάρτη ο κόσμος είναι κομματιασμένος -ένα σουρεαλιστικό ευφυολόγημα κάποιου είδους- σύμφωνα με τις ζώνες του πνευματικού δυναμικού του. Η προβλέψιμη χαρτογραφία μεταβάλλει τα κοινώς αποδεκτά περιγράμματα του κόσμου και τα αναπλάθει ώστε να αρμόζουν στο σουρεαλιστικό κίνημα. Αυτή η διαπολιτισμική εικόνα του κόσμου μας μέσα από τη διαδικασία της αυτόματης γραφής, θυμίζει έντονα τις ομαδικές χαρτογραφικές ασκήσεις μικρών μαθητών.¹⁰

1.4. Το διαπολιτισμικό σχολείο του Π. Φαλήρου και η αναγκαιότητα της δραστηριότητας

Το διαπολιτισμικό σχολείο Π. Φαλήρου ιδρύθηκε το 1984 με σκοπό να φοιτήσουν σε αυτό αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες κυρίως χώρες. Στη συνέχεια, οι παλιννοστούντες άρχισαν να μειώνονται, ενώ αυξάνονταν ραγδαία οι αλλοδαποί μαθητές. Το σχολείο μετονομάστηκε σε σχολείο *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει. Ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται πλέον από οικονομικούς μετανάστες, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν είναι ομογενείς. Το γενικότερο οικονομικό και βιοτικό επίπεδο των γονέων είναι ιδιαίτερα χαμηλό και συνοδεύεται συχνά από τις υπέρμετρες δυσκολίες που συναντούν στην Ελλάδα κυρίως στον επαγγελματικό τομέα. Οι δυσκολίες αυτές έχουν αντίκρουσμα στην αδυναμία τους να στηρίξουν τα παιδιά τους ψυχολογικά και να τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το μοντέλο της εκπαίδευσης που ακολουθείται στο διαπολιτισμικό σχολείο οδηγεί σε καθεστώς *διπλής ημιγλωσσίας*, δηλαδή ο μαθητής δε γνωρίζει καμία από τις δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτε τη μητρική του, ούτε τη γλώσσα της χώρας υποδοχής¹¹. Το μοντέλο μετατρέπεται σε *μεταβατικό*, καθώς προπαρασκευάζει τα παιδιά και στη συνέχεια τα εντάσσει υποχρεωτικά στην υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση με κοινωνικό στόχο την *αφομοίωση* και γλωσσικό στόχο τη *σχετική μονογλωσσία*.

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών, εξειδικευμένο προσωπικό και ειδικά διδακτικά εγχειρίδια, πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και πλήρη ανακατάταξη του ωρολογίου προγράμματος εμπλουτισμένου με ειδικές εκπαιδευτικές δράσεις¹². Όλα αυτά απουσιάζουν θεσμικά από τα διαπολιτισμικά σχολεία. Συνεπώς, η διαπολιτισμική αγωγή επαφίεται στην πρωτοβουλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού και ακολουθείται μόνο άτυπα και στο συγκεκριμένο σχολείο.

Δεδομένου ότι οι περισσότεροι μαθητές που πήραν μέρος ανήκαν σε επίπεδο αρχαρίων ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας με αποτέλεσμα να συναντούν ανυπέρβλητες δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην εκτέλεση

των δραστηριοτήτων λόγω του άγνωστου σε αυτούς λεξιλογίου, η επιλογή ανάλογων σχολικών δραστηριοτήτων είναι επιβεβλημένη. Η εφαρμογή σχεδίων εργασίας προσλαμβάνει σημαντικές διαστάσεις, όταν η συγκεκριμένη μεθοδολογία ακολουθείται σε ένα παιδαγωγικό χώρο με γλωσσικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, όπως αυτόν του διαπολιτισμικού σχολείου. Η επιτυχημένη έκβαση του εν λόγω σχεδίου εργασίας είναι ενδεικτική της αποτελεσματικότητας που θα είχε η χρήση αυτής της μεθόδου, αν εφαρμόζοταν συστηματικά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

1.5. Στόχοι της δραστηριότητας

Δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα, οι ειδικοί στόχοι του εγχειρήματος ήταν: α) Η γνωριμία με τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής όλων των συμμαθητών, β) η αναγνώριση του γεωγραφικού χάρτη, της σημαίας και του αλφάβητου των συμμαθητών, γ) η εμπάθυνση στο μάθημα της γεωγραφίας, δ) η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των άλλων, ε) η ανάπτυξη στενότερων δεσμών μέσα από τη συνεργασία των μελών της σχολικής ομάδας, στ) η χαρά της δημιουργίας, η ψυχαγωγία και η ευχάριστη εναλλακτική δραστηριότητα, διαφορετική από τις τυπικές, συνήθεις δραστηριότητες του καθημερινού σχολικού προγράμματος, ζ) η ελεύθερη έκφραση και η απελευθέρωση από τις αναστολές λόγω της δυσκολίας προσαρμογής στην Ελλάδα και του χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας, η) η ανάδειξη και η προβολή της μοναδικότητας κάθε χώρας, θ) η διαφύλαξη της μνήμης της πατρίδας, ι) η ανάδειξη της διαφορετικότητας κάθε χώρας σε αντίθεση με τον προσανατολισμό του τυπικού σχολικού προγράμματος που εφαρμόζεται και στα διαπολιτισμικά σχολεία.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Η εικαστική δραστηριότητα με τίτλο «*Αγκαλιάζω όλο τον κόσμο*» πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό διαπολιτισμικό σχολείο Π. Φαλήρου. Οι μαθητές που συμμετείχαν φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη, ήταν συνολικά 12, προέρχονταν από 12 διαφορετικές χώρες και ο μέσος όρος παραμονής τους στην Ελλάδα ήταν 16 μήνες. Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώθηκε σε 3 μήνες (Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2008) και η γλώσσα επικοινωνίας των συμμετεχόντων ήταν η ελληνική. Όλοι οι μαθητές είχαν άλλη μητρική γλώσσα εκτός

της ελληνικής και μόνο ένας μαθητής είχε ένα γονέα ομογενή. Ειδικότερα, οι μαθητές προέρχονταν από τις ακόλουθες χώρες: Ιράν, Αίγυπτο, Συρία, Αλβανία, Λευκορωσία, Ρωσία, Ουκρανία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Γερμανία.

Οι μαθητές με την εποπτεία της δασκάλας τους και του εικαστικού παρήγαγαν ομαδικό καλλιτεχνικό έργο. Έργα σαν κι αυτό επιστημονικά κατατάσσονται στο πεδίο της συμμετοχικής δημόσιας Τέχνης (Community Art, New Journal Public Art). Ας σημειωθεί ότι τέτοιου είδους καλλιτεχνικές δράσεις, διεθνώς, αποτελούν αυτοτελή εικαστικά γεγονότα και συνιστούν την καλλιτεχνική δραστηριότητα συγκεκριμένης μερίδας καλλιτεχνών.

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων και επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι χάρτες, τα αρχικά σχέδια των μαθητών, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση και η συζήτηση.

2.3. Πορεία της σχολικής δραστηριότητας

Την πρώτη ημέρα, αφού έγιναν οι συστάσεις και η σχετική γνωριμία με τα παιδιά, παρουσιάστηκε το περιεχόμενο και η πορεία του προγράμματος, οι σκοποί του και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Κατόπιν οι διδάσκοντες πρότειναν στους μαθητές να φέρουν διάφορα μικροαντικείμενα μνήμης και δείγματα του πολιτισμού τους, όπως χαρτονομίσματα, γραμματόσημα, καρτ-ποστάλ, φωτογραφίες από τη χώρα τους, φωτογραφίες με τους συγγενείς τους κλπ. Οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν γραπτώς για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος, ζητήθηκε και η δική τους συμμετοχή, παρέχοντας στα παιδιά τους τα αντικείμενα μνήμης που θα χρειάζονταν, και τέλος ενημερώθηκαν ότι θα υπήρχε φωτογραφική κάλυψη της δράσης.

Αρχικά οι μαθητές συζήτησαν αναφορικά με την έννοια του χάρτη και αφού τους διανεμήθηκαν χαρτιά, μολύβια και χρώματα, τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν σε μικρογραφία το χάρτη της πατρίδας τους, χωρίς να τον βλέπουν από κάποιο γεωγραφικό εγχειρίδιο. Στην αρχή είχαν πρόβλημα να σχεδιάσουν από μνήμης κι έτσι ενθαρρύνθηκαν να σχεδιάσουν αυτό που πίστευαν ή αισθάνονταν για την πατρίδα τους. Άρχισαν να σχεδιάζουν αφηρημένες οργανικές φόρμες, ή να ζωγραφίζουν περιγράμματα καρδιών, λουλουδιών, καραβιών και σαν περιεχόμενο, έβαζαν βουνά, ποτάμια, σπία κλπ.

Στην πορεία η δυσκολία που είχαν στην αρχή ξεπεράστηκε και άρχισαν να εμπιστεύονται και να διασκεδάζουν την πρακτική της καινούργιας, φαντασιακής αποτύπωσης του κόσμου, καθώς η γεωγραφική ιχνογραφία και η χαρτογράφηση από μάθημα έγιναν παιχνίδι. Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά έμαθαν τα χρώματα και τα σύμβολα των σημαίων των χωρών των συμμαθητών τους. Στη συνέχεια ζωγράφισαν μεγάλες εικόνες χρησιμοποιώντας αυτά που είχαν μάθει. Εθνικά χρώματα, σημαίες, αεροπλάνα, σπίτια, βουνά, καρδιές, αλλά και λέξεις, καθώς και τα ονόματά τους, αποτέλεσαν το οπτικό λεξιλόγιό τους για να επέμβουν πάνω στον πραγματικό χάρτη του κόσμου δημιουργώντας μια νέα φαντασιακή εκδοχή του.

Στις επόμενες συναντήσεις οι μαθητές ξεκίνησαν να σχεδιάζουν ομαδικά σε μεγάλο χαρτί του μέτρου γραμμές που θύμιζαν νοητά σύνορα χωρών σε ένα φανταστικό κόσμο. Το επόμενο βήμα ήταν η εικονιστική αναπαράσταση της χώρας από κάθε μαθητή. Όλοι οι μαθητές δούλευαν παράλληλα στο ίδιο χαρτί σε κλίμα συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων. Ας σημειωθεί ότι στον ίδιο χάρτη οι διδάσκοντες σχεδίασαν και χρωμάτισαν και το χάρτη της Ελλάδας. Μετά το σχεδιασμό και τη χρωματική αναπαράσταση κάθε χώρας σύμφωνα με τη μορφολογική σύσταση του εδάφους της, οι μαθητές επέλεξαν χαρακτηριστικά σύμβολα, όπως σημαία και δείγματα γραφής στη γλώσσα τους και εμπλούτισαν με αυτά το σχέδιο τους.

Στο διάστημα αυτό τα παιδιά έφεραν μικροαντικείμενα, όπως χαρτονομίσματα, κέρματα, γραμματόσημα, καρτ-ποστάλ, φωτογραφίες, μικρά παιχνίδια, κουκλάκια με τοπικές φορεσιές, υφάσματα με τοπικά σχεδιαστικά μοτίβα και χρώματα κ.ά. Με αφορμή αυτά τα μικροαντικείμενα, ζητήθηκε από τα παιδιά να ανταλλάξουν πληροφορίες και εμπειρίες από τους τόπους καταγωγής τους, τον πολιτισμό τους, τα έθιμα, τις γιορτές, τα φαγητά τους και τις συνήθειές τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να εκφραστούν και να μοιραστούν τις αναμνήσεις τους από τους συγγενείς και τους φίλους τους από τη χώρα καταγωγής τους.

Αφού έγινε αξιολόγηση των αντικειμένων, κολλήθηκαν πάνω στο χαρτί δημιουργώντας ένα εικαστικό κολάζ ενός φαντασιακού χάρτη του κόσμου τους (βλ. Φωτογραφία 1). Με εφόρμηση την αναπαράσταση κάθε χώρας ακολούθησαν προφορικές συζητήσεις που προέκυψαν αυθόρμητα μέσα από απορίες των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές ολοκλήρωσαν το έργο τους χαράζοντας με νοητές γραμμές το ταξίδι που έκαναν από τη χώρα τους μέχρι την Ελλάδα, και στο τέλος με παρόμοιο τρόπο, πιάνοντας δύο μαζί τον ίδιο μαρκαδόρο σχεδίαζαν με χρωματιστές γραμμές φανταστικά ταξίδια από μία χώρα σε μια άλλη που επιθυμούσαν.

Φωτογραφία 1: Άποψη πρώτου χάρτη



Ο δεύτερος φαντασιακός χάρτης αποτελούνταν από μία σύνθεση εικόνων από διαφορετικές πόλεις (βλ. Φωτογραφία 2). Στο δεύτερο μέρος της σχολικής δραστηριότητας οι μαθητές σχεδίασαν και ζωγράρισαν αρχικά σε χαρτί A4 μια εικόνα από την πόλη τους ή από τη γειτονιά τους με στόχο να αποτυπώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του *μικρόκοσμου* τους. Οι χάρτες αυτοί απεικόνιζαν κτήρια, ανθρώπους, δρόμους, δέντρα, πάρκα, γήπεδα, ταμπέλες μαγαζιών, σκηνές στο δρόμο ή σε καταστήματα, αλλά και σκηνές από τη δική τους οικογενειακή ζωή στο σπίτι όπου έμεναν πριν έρθουν στην Ελλάδα. Τα στοιχεία, τα οποία μπορεί κανείς να αντλήσει από κάθε μικρό χάρτη, είναι πολύ σημαντικά, γιατί σηματοδοτούν τον τρόπο ζωής κάθε μαθητή. Στη συνέχεια, όλα αυτά τα χαρτιά έγιναν ένα μεγάλο κολάζ σε χαρτί του μέτρου και αποτέλεσαν έναν πολύχρωμο καμβά με σκηνές από διαφορετικές πόλεις ενωμένες με νοητούς δρόμους.

Τελευταία δραστηριότητα γνωριμίας με τον πολιτισμό των μαθητών αποτέλεσε η διανομή και άλλων ερωτηματολογίων, καθώς και χαρτιών με ζωγραφιές που αφορούσαν τις αναμνήσεις των παιδιών σχετικά με το σπίτι, τη χώρα τους, τους φίλους και συγγενείς, τα ταξίδια τους αλλά και με τα παιχνίδια ή τα κατοικίδια τους. Μέσω ερωτήσεων, (όπως: *Τι θυμάσαι από τη χώρα σου; Σου λείπει η χώρα σου; Τι θυμάσαι από το σχολείο σου; κ.ά.*) και εικόνων (π.χ. *Ζωγράφισε τους φίλους σου και το παιχνίδι που έπαιζες μαζί τους*) συλλέξαμε περισσότερα στοιχεία για τους μαθητές και όλοι εμβαθύνσαμε τη γνωριμία μας.

Φωτογραφία 2: Άποψη δεύτερου χάρτη



3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης σχολικής δράσης σε συνάρτηση με τους στόχους για τους οποίους οργανώθηκε, συνοψίζονται ως εξής:

α) Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές είναι η προσαρμογή τους στη νέα σχολική πραγματικότητα. Με την εν λόγω δραστηριότητα οι μαθητές έπαιξαν, δημιούργησαν, έμαθαν να συνεργάζονται και να λειτουργούν ως ομάδα, και πιθανότατα ένιωσαν το ελληνικό σχολείο πιο φιλικό, πιο ανθρώπινο και πιο οικείο.

β) Με εφόρμηση τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές δημιούργησαν μια νέα φαντασιακή εικόνα της πραγματικότητας που στηρίζεται στην ατομική εμπειρία. Παράλληλα, η δραστηριότητα συνέβαλε στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα της γεωγραφίας και τη χαρτογράφηση.

γ) Αμβλύθηκαν οι αντιθέσεις τους, αφού παρατηρήθηκε ότι συνομιλούσαν και συνεργάζονταν πρόθυμα όλοι με όλους, ενώ μέχρι τότε λειτουργούσαν περισσότερο ως κλειστές ομάδες των δύο ή τριών απόμων.

δ) Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες παρατηρούσαν προσεκτικά το έργο κάθε μαθητή, το ότι έθεταν ερωτήσεις για να μάθουν ο ένας από τον άλλο πληροφορίες για τη χώρα του, καθώς και το ότι προστάτευαν το έργο τους

για να μη σκιστεί ή μουντζουρωθεί, δείχνει ότι έμαθαν να σέβονται ο ένας το έργο του άλλου αλλά και της ομάδας που το έφτιαξε.

ε) Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, όπως δείχνει η συμμετοχή όλων στη δραστηριότητα και η ελεύθερη έκφραση απόψεων ακόμη και από μαθητές που μέχρι τότε ντρέπονταν να εκθέσουν πολιτισμικά στοιχεία από τη χώρα τους, πιθανότατα γιατί αισθάνονταν ότι αυτά θα κριθούν αρνητικά από τους συμμαθητές τους. Συνεπώς, το μορφωτικό κεφάλαιο κάθε μαθητή αναδείχθηκε ως εξίσου αξιόλογο και ενδιαφέρον.

στ) Ανέσυραν μνήμες από τη χώρα τους, θυμήθηκαν τους φίλους τους και τους συγγενείς τους.

στ) Οι γονείς, ενδεχομένως, ανέσυραν και αυτοί με τη σειρά τους μνήμες από τη χώρα τους, ενισχύθηκε η περηφάνια για τον πολιτισμό τους και παράλληλα η εμπιστοσύνη τους για το ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση για την ελληνική κοινωνία.

ζ) Η τάξη απέκτησε ευκολότερα και ταχύτερα συνοχή και το σχολείο φαίνεται να κέρδισε την εμπιστοσύνη των παιδιών και των γονιών τους.

η) Εμείς ως εκπαιδευτικοί, με αυτή τη σχολική δράση, πιστεύουμε ότι ακολουθήσαμε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικά σε ένα από τα σχολεία εφαρμογής της.

4. Συζήτηση

Η μεγαλύτερη δυσκολία κατά την εφαρμογή της εν λόγω δραστηριότητας ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας και δεν μπορούσαν να εκφραστούν όπως θα ήθελαν. Παράλληλα παρατηρούνταν και ανταγωνισμός στην ομάδα λόγω της διαφοράς του επιπέδου γλωσσομάθειας. Εξάλλου οι μαθητές δε γνώριζαν ακόμα καλά ο ένας τον άλλο, αφού βρέθηκαν για πρώτη φορά μαζί το Σεπτέμβριο (εκτός από 3) με την έναρξη του έτους και επίσης προστέθηκαν και νέοι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σημαντικό εμπόδιο ήταν και ο συντονισμός όλης της ομάδας λόγω έλλειψης πειθαρχίας, καθώς και προβλήματα ομαδοποίησης (οι ρωσόφωνοι αποτελούσαν ήδη μια κλειστή ομάδα πριν έρθουν στο σχολείο). Επίσης, οι συμμετέχοντες δυσκολεύονταν να εκφράσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησής τους. Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε κυρίως σε όσους μαθητές προέρχονταν από χώρες χαμηλού κύρους (π.χ. Αίγυπτος, Αλβανία). Όσοι μαθητές είχαν ηγεμονικό ρόλο μιλούσαν περισσότερο αναπτύσσοντας σχέσεις περιφέρειας – κέντρου στην ομάδα. Ακόμα η ομάδα ήταν ολιγομελής και σημειώνονταν συχνές απουσίες. Στις δυσκολίες χρειάζεται να προσθέσουμε και ζητήματα πρακτικής φύσεως, όπως έλλειψη

υλικών και κατάλληλης υποδομής, απουσία υποστηρικτικών μέσων, στενότητα χώρου, καθώς και απουσία συνεργασίας με ορισμένους γονείς (για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές δεν έφεραν κανένα ενθύμιο).

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες ξεπεράστηκαν αρχικά με την παρουσία και τη συνεργασία ενός νέου προσώπου και δη καλλιτέχνη, γεγονός που οδήγησε σε μεγαλύτερη συμμετοχή και κέφι και συνέβαλε στην καλύτερη οργάνωση του σχεδίου. Παράλληλα η ώρα που διατέθηκε για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας ήταν παραγωγική, αφού ήταν αφιερωμένη αποκλειστικά σε αυτήν. Πολλά από τα εμπόδια παραμερίστηκαν, γιατί το μάθημα έμοιαζε με παιχνίδι. Επίσης, ο ρόλος της κοινής γλώσσας επικοινωνίας υποβαθμίστηκε, καθώς πρωταγωνιστικός ήταν ο ρόλος της εικόνας. Αφιερώθηκε χρόνος και ενισχύθηκε η ισότιμη συμμετοχή κάθε παιδιού, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό σε άλλα σχολικά μαθήματα. Η ομαδική δημιουργία στο πάτωμα αποτέλεσε μια ευχάριστη αλλαγή στο χώρο της σχολικής εργασίας. Η λειτουργία της ομάδας οδήγησε στη διαχείριση των διαφορών και στη φιλική προσέγγιση όλων των μαθητών (αυτό επετεύχθη προσωρινά από εκείνους τους μαθητές που είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και ήταν δύσκολο να αποδεχτούν πραγματικά παιδιά από χώρες χαμηλού κύρους). Αναφορικά με τα υποστηρικτικά μέσα, περιοριστήκαμε στα απολύτως απαραίτητα και το μεγαλύτερο μέρος του κόστους των υλικών καλύφθηκε από το σχολείο.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η εικαστική δραστηριότητα από τους ίδιους τους μαθητές, μετά την ολοκλήρωσή της, διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν μέσα στην τάξη ερωτηματολόγια που αφορούσαν τη γνώμη τους σχετικά με τη συνολική πορεία του σχεδίου. Απλές ερωτήσεις (όπως: - *Θα σου άρεσε να κρεμαστούν αυτοί οι χάρτες στο σχολείο; Πώς θα ένιωθες; Θα ένιωθες περήφανος; - Θα σ' ενοχλούσε αν άλλα παιδιά έγραφαν πάνω στους χάρτες ή τους έσκιζαν; - Έχεις πρόβλημα να μιλήσεις για τη χώρα σου στα ελληνικά; Με τις ζωγραφιές μπόρεσες να δείξεις κάτι στους άλλους που δεν μπορείς να το πεις στα ελληνικά;*) μπορούσαν να εκμαιεύσουν από τους μαθητές έμμεσα τη γνώμη τους για τους χάρτες, καθώς και τη σχέση που ανέπτυξαν με το ίδιο το έργο τους¹³.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι περισσότεροι γράφουν ότι θα ήθελαν να κρεμαστούν οι χάρτες ώστε να τους βλέπουν όλοι οι μαθητές του σχολείου. Οι 6 στους 9 αναφέρουν ότι δε θα ήθελαν μαθητές από άλλες τάξεις να σκίσουν τους χάρτες ή να γράφουν πάνω σε αυτούς, ενώ οι 5 στους 9 αναφέρουν ότι δε θα ήθελαν οι άλλες τάξεις να ζωγραφίσουν παρόμοιους χάρτες.

Αναφορικά με το τι έμαθαν από το σχέδιο εργασίας, οι 7 στους 9 γράφουν ότι μπόρεσαν να δείξουν με τους χάρτες πράγματα που δεν μπορούσαν να εκφράσουν στα ελληνικά, οι 5 στους 9 δηλώνουν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε πολύ να μάθουν πληροφορίες για τις χώρες των συμμαθητών τους, ενώ

3 απάντησαν ότι τους βοήθησε σε μικρότερο βαθμό. Όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι έμαθαν πράγματα που δεν ήξεραν πριν την κατασκευή των χαρτών για τις χώρες των άλλων.

Σχετικά με τη χαρά της δημιουργίας, οι 8 στους 9 δηλώνουν ότι τους άρεσε που συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους και έφτιαξαν τους χάρτες όλοι μαζί. Επίσης, οι 7 στους 9 αναφέρουν ότι περισσότερο από όλα τους άρεσε η ζωγραφική και το κολλάζ, ενώ 2 δηλώνουν ότι τους άρεσε που η κατασκευή χαρτών ήταν ομαδική εργασία. Τέλος, οι 8 στους 9 δηλώνουν ότι στα περισσότερα παιδιά το πρόγραμμα άρεσε πολύ.

Το σημαντικότερο πόρισμα της δραστηριότητας είναι ότι η εικαστική αγωγή προσφέρεται για αμεσότερη και ευκολότερη επικοινωνία μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων, καθώς και ότι η επαφή και η γνωριμία με τον πολιτισμό των άλλων είναι εφικτή μέσω ανάλογων σχεδίων εργασίας ακόμα και όταν το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι χαμηλό. Κατά συνέπεια, προτείνεται αλλαγή τρόπου διδασκαλίας και επαφής των μαθητών με την καλλιτεχνική εμπειρία και εισαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Δεδομένου ότι η ενεργός συμμετοχή ενός εικαστικού συνέβαλε ουσιαστικά στα θετικά αποτελέσματα της δραστηριότητας, προτείνεται επίσης η διδασκαλία του καλλιτεχνικού μαθήματος από επαγγελματίες καλλιτέχνες. Στη συνολική αποτίμηση του έργου χρειάζεται να αναγνωρίσουμε την πρόθυμη και εποικοδομητική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, κάτι που επετεύχθη χάρη στο φιλικό κλίμα συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων. Περαιτέρω προτείνεται η οργάνωση παρόμοιων εικαστικών δραστηριοτήτων με την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, και σε μια πιο φιλόδοξη εκδοχή η επιλογή του θέματος και του τρόπου οργάνωσης να γίνει εξ αρχής από τους ίδιους τους μαθητές με αφετηρία τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνουμε ότι σε ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ο ρόλος της αισθητικής αγωγής είναι πολύ σημαντικός. Το μάθημα αυτό δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν εύκολα και δημιουργικά, καταργώντας το διαχωρισμό αλλά και τη συστολή που δημιουργεί η διαφορά του επιπέδου γλωσσομάθειας μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, εξασκούνται στη γλώσσα της χώρας-υποδοχής άμεσα και αυθόρμητα, αναπτύσσοντας *υπόρρητη* γνώση για τη γλώσσα. Οι εικαστικές δραστηριότητες καλλιεργούν, αφενός την παραγωγή λόγου, καθώς απαιτείται αυθόρμητη και συνεχής επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, και αφετέρου ενισχύουν την ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Σημειώσεις

1. Η διαπολιτισμική αγωγή εφαρμόζεται σε τάξεις στις οποίες ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται σε πολλές περιπτώσεις από άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα εκτός της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τον Hohmann (1983: 4-8) ο όρος *διαπολιτισμικότητα* χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αγωγή όπως αυτή «θα έπρεπε να είναι» και διαχωρίζεται από την *πολυπολιτισμικότητα* που περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση.
2. Η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί στο σεβασμό, την αποδοχή και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών χωρίς να προϋποθέτει απαραίτητα τη διατήρηση των πολιτισμών της μειονότητας. Εντούτοις, η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό όπου υπάρχουν πολιτισμοί ο ένας δίπλα στον άλλο, ή στην καλύτερη περίπτωση, οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού απλώς ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών (Δαμανάκης, 1997: 39).
3. Σύμφωνα με την Eubanks (2002: 44) το μάθημα των εικαστικών ίσως είναι το πρώτο μάθημα στο οποίο οι αλλοδαποί μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, καθώς το συναισθηματικό φίλτρο τους είναι χαμηλό, γιατί γνωρίζουν ότι δεν υπάρχουν «λάθος απαντήσεις», ενώ η επιτυχία τους στο συγκεκριμένο μάθημα είναι «εξασφαλισμένη».
4. Σύμφωνα με την Kuster (2006: 34) οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να προσεγγίσουν τις διαφορετικές όψεις του πολιτισμού των άλλων μέσω των έργων τέχνης παρά μέσω των γενικών και καθορισμένων πληροφοριών που αναφέρουν οι διδάσκοντες.
5. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001: 178) «...*Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «αυτόν».*
6. Ο πρώτος χάρτης λέγεται ότι δημιουργήθηκε από το Θαλή το Μιλήσιο το 600 π.Χ. Ήταν ένας χάρτης της ουράνιας σφαίρας σε ωροδεικτική προβολή. Η στερεογραφική και ορθογώνια προβολή που χρησιμοποιήθηκε από τον Έλληνα αστρονόμο και μαθηματικό Ίππαρχο το 150 π.Χ., επίσης ανήκει στις πρωιμότερες χαρτογραφίες.
7. Πολλοί χάρτες είναι απλώς ίχνη αυτού που ήδη υπάρχει, αναφέρει, ο James Corner, αλλά οι καλύτεροι χάρτες αποκαλύπτουν το δυνητικό μέλλον του τοπίου που περιγράφουν.
8. Η Καταστασιακή Διεθνής (Internationale Situationniste), που ιδρύθηκε το 1957, ήταν καλλιτεχνικό κίνημα στον ακροαριστερό χώρο στην Ευρώπη της δεκαετίας του 1960. Συγκροτήθηκε από θεωρητικούς καλλιτέχνες, ακαδημαϊκούς, αρχιτέκτονες και πολιτικούς επιστήμονες. Εκ των αρχικών μελών της ομάδας ήταν οι Guy Debord, Asger Jorn, Constant, Rulph Runney, Rene Riesel που προέρχονταν από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και είχαν ήδη την εμπειρία πρωτοποριακών καλλιτεχνικών κινήματων, στο σύνολο της η ομάδα δεν ξεπέρασε τα 40 με 75 άτομα. Βασικές θεωρητικές πλατφόρμες των Καταστασιακών ήταν η κριτική αποτίμηση των πρωτοποριών των αρχών του 20ού αιώνα (Φουτουρισμός, Νταντά, Σουρεαλισμός), η θέληση για το ξεπέρασμα της τέχνης ως εξειδικευμένης και διαχωρισμένης δραστηριότητας, και η διάθεση να επαναστατικοποιήσουν την καθημερινή ζωή. Διατύπωσαν την θεωρία της «Θεωρητικής και πρακτικής ανάπτυξης των καταστάσεων» (*Situations*, εξ' ου και *Σιτουασιονιστές*) και απαίτησαν να γίνει η ζωή καλλιτέχνημα. Οι ιδέες τους διαδόθηκαν και βρήκαν απήχηση σε διεθνή κλίμακα μέχρι σήμερα. Η Καταστασιακή Διεθνής διαλύθηκε το 1972.
9. Debord, G. (1996). *Report on the Situations and on the International Situationist Tendency's Conditions of Organization and Action, Theories and Documents of Contemporary Art*. London: University of California Press, 702-706.
10. Η Αλάσκα, το Λαμπραντόρ και τα Ανατολικά Νησιά κατέλαβαν ηπειρωτικές συνθέσεις, η Γαλλία, εκτός από το Παρίσι και η Αγγλία με το Λονδίνο έχουν εξαφανιστεί από το χάρτη. Το περίγραμμα της Ευρωπαϊκής ηπείρου παρέμεινε χωρίς τα Βαλκάνια ή την Ιβηρική Χερσόνησο.

11. Πολλές φορές τα μέλη μειονοτικών ομάδων αποκαλούνται υποτιμητικά *ημίγλωσσοι* ή *διπλά ημίγλωσσοι* και θεωρείται ότι η επάρκειά τους δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες, ούτε στη μητρική τους ούτε σε αυτή της χώρας υποδοχής. Το φαινόμενο της διπλής «ημίγλωσσίας» παρατηρείται όταν διακόπτεται απότομα η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, καθώς το παιδί εντάσσεται στη χώρα υποδοχής όπου του επιβάλλεται αποκλειστικά η γλώσσα της πλειονότητας. Ταυτόχρονα στερείται πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων, ικανοποιητικής σχολικής ή εξωσχολικής βοήθειας στη δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται όχι μόνο γλωσσικές δυσκολίες, αλλά και γνωστικά, ψυχολογικά, συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές. Εντούτοις, σύμφωνα με τον Baker (2001: 52-53), όρος αυτός έχει μάλλον πολιτικό παρά γλωσσικό νόημα.
12. Όπως επισημαίνει ο Μάρκου (1996: 41) βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο της διαπολιτισμικής προσέγγισης από την προηγούμενη αφομοιωτική αντισταθμιστική πολιτική που απευθυνόταν μόνο στους παλιννοστούντες, είναι η ουσιαστική αναθεώρηση του κανονικού προγράμματος του σχολείου, των καθιερωμένων πρακτικών, των διαδικασιών και των δομών του.
13. Ας σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν μόνο οι 9 από τους 12 μαθητές καθώς οι 3 απουσίαζαν από την τάξη.

Βιβλιογραφία

- Alpers, S. (1983). *The Art of Describing-Dutch Art in the 17th Century*. London: John Murray.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Corner, J. (1999). *The Agency of Mapping, Critique and Invasion: I Mappings*. London: Reaction Books.
- Debord, G. (1990). *Comments on the Society of the Spectacle*. London: Verso.
- Debord, G. (1996). *Report on the Situations and on the International Situationist Tendency's: Conditions of Organization and Action, Theories and Documents of Contemporary Art*. London: University of California Press.
- Eubanks, P. (2002). Students who don't speak English: how art specialists adapt curriculum for ESOL students. *Art Education*, 55 (2), 40-45.
- Fend, P. (1991). *Kunstraum*. Munich: Daxer.
- Ferrer, M. (1991). *Ομάδες, Κινήματα, Τάσεις της σύγχρονης τέχνης μετά το 1945, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών Παρισιού*. Αθήνα: Εξάντας.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4, 4-8.
- Knabb, K. (1974). *The Veritable Split in the International, Public Circular of the Situationist International*. London: B. M. Piranha.
- Knabb, K. (1981). *Situationist International Anthology*. California: Berkeley.
- Kumar, K. (1991). *Utopianism*. London: Buckingham Open University Press.
- Kuster, D. (2006). Back to the Basics: Multicultural Theories revisited and put into practice. *Art Education*, 59 (5), 33-39.
- Malchioni, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέντορας

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Mattelart, A. (1999). *Modernity and Communication Networks in Mapping*. London: Reactions Books.
- Μπαμπασάκης, Γ. (1992). *Βορειοδυτικό πέρασμα: Cobra, Λετριστές, Καταστασιακοί*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Parsons, J. (2000). *System & Structure*. London: James Hockey Gallery.
- Powell, K. (2000). *City Transformed*. London: Laurence King.
- Salder, S. (1998). *The Situationist City*. Massachusetts: MIT Press.
- Wood, D. (1992). *The Power of Maps*. New York: The Guilford Press and the Coope-Hewitt Museum of Art.

Η μοναξιά και η έννοια του εαυτού στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου

Σοφία Χατζηγεωργιάδου
2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ΤΕΠΑΕ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τη μοναξιά των μαθητών/τριών και τη σχέση της με τις βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού, την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση (Margalit, 1994· Sletta, et al., 1996· Vålas, 1999). 293 μαθητές/τριες Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης και επαρχίας συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια: “Κλίμακα της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας” (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) και το ερωτηματολόγιο “ΠΑΤΕΜ ΙΙ (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙ)” (Μακρή-Μπότσαρη, 2001^α). Τα ευρήματα έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών αισθάνεται μοναξιά, ενώ, η χαμηλή σχολική επίδοση συνυπάρχει με την μοναξιά, την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την χαμηλή αυτοαντίληψη.

Abstract

The aim of the present research was to investigate loneliness and social dissatisfaction in school age children, and their relation to self-concept and self-esteem (Margalit, 1994· Sletta, et al., 1996· Vålas, 1999). A total of 293 4th, 5th and 6th- grade Greek pupils from urban and rural areas were administered two scales: Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) and the Greek version of Self-Perception Profile for Children (Makri-Botsari, 2001^a). Results showed that a considerable proportion of children are lonely. When loneliness was examined in relation to

Η κ. Σ. Χατζηγεωργιάδου είναι νηπιαγωγός, υποψήφια Δρ. στο ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

self esteem and self concept, a significant but moderate negative relationship emerged.

Εισαγωγή

Έχει φανεί πως η προσαρμογή των μαθητών/τριών στα σχολικά πλαίσια, καθώς και η απόδοση στις σχολικές υποχρεώσεις τους συνδέονται με την ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Ένα πρόβλημα “επώδυνο και διαρκές είναι η μοναξιά” (Weiss, 1973), το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει μελετηθεί στο χώρο του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα, ο όρος μοναξιά χρησιμοποιείται για να περιγράψει “μια ανεπιθύμητη κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο νιώθει απομονωμένο από τους άλλους” (Weiss, 1973).

Το συγκεκριμένο ζήτημα έχει απασχολήσει αρκετά τη διεθνή ψυχοπαιδαγωγική αρθρογραφία, ελάχιστα όμως την ελληνική. Παρόλα αυτά, αξίζει να μελετηθεί καθώς βασανίζει το ίδιο το παιδί, δυσχεραίνει τις κοινωνικές του σχέσεις και παρεμποδίζει την προσαρμογή του στα σχολικά πλαίσια και τη λειτουργικότητα του σε αυτά. Η αυξανόμενη ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο της μοναξιάς των παιδιών προκύπτει από δεδομένα τα οποία καταδεικνύουν ότι όσοι μαθητές/τριες παρουσιάζουν αρνητικές σχέσεις με τους/ις συνομηλίκους/ες συνιστούν “ομάδα κινδύνου” (at risk) για ελλιπή κοινωνική μάθηση και προβλήματα προσαρμογής κατά την εφηβεία (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990· Luftig, 1987).

Η σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης και παρέμβασης στο συναίσθημα της μοναξιάς ενισχύεται και από το γεγονός ότι “η μοναξιά σχετίζεται με την απελπισία και την καταθλιπτική διάθεση από τα πρώτα ακόμα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού” (Margalit, 1996, σελ. 4). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι “η μοναξιά είναι μια υποκειμενική εμπειρία ή βίωμα και αφορά στην προσωπική αντίληψη κάποιου/ας για την ανεπάρκεια των κοινωνικών του/της σχέσεων” (Margalit, 1996, σελ. 9). Θα πρέπει, λοιπόν, να γίνει σαφής διάκριση από την επιθυμία να μείνω μόνος/η, ως προσωπική επιλογή (Qualter & Munn, 2002). Σύμφωνα με την Margalit (1996, σελ.9) “αυτή η επιλογή μπορεί να προκύπτει από μια επιθυμία για διαλογισμό, ή την ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα/ ενδιαφέρον που απαιτεί συγκέντρωση, όπως το διάβασμα, ή με κάποιο χόμπι”.

Στην προσπάθεια μας, λοιπόν, να εξετάσουμε το συναίσθημα της μοναξιάς των παιδιών, ανιχνεύσαμε τους παράγοντες που φαίνεται να σχετίζονται με αυτή. Η μελέτη της μοναξιάς των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, έχει πάρει δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον σε δύο διαφορετικές προοπτικές του προβλήματος.

Η πρώτη εξετάζει τη μοναξιά ως διαπροσωπική εμπειρία, προσεγγίζοντας την κοινωνική πλευρά του ζητήματος. Από την παράλληλη εφαρμογή κοινωνιομετρικών μεθόδων και ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς προέκυψε ότι τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους φαίνεται να βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς (Margalit, 1994).

Η άλλη κατεύθυνση αφορά στην αντιμετώπιση της μοναξιάς ως ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στο άτομο και μπορεί να εξεταστεί με την αξιολόγηση ψυχολογικών ενδοατομικών παραγόντων. Οι πεποιθήσεις των παιδιών για τον εαυτό θεωρούνται βασικές ψυχολογικές μεταβλητές που εδρεύουν στο ίδιο το άτομο και σχετίζονται με το συναίσθημα της μοναξιάς (Margalit, 1994). Οι περισσότερες έρευνες περιορίστηκαν στη συσχέτιση της μοναξιάς με τις επιμέρους πεποιθήσεις των παιδιών για τις κοινωνικές τους σχέσεις, όπως: η αυτοαντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις (Hymel, Rubin, Rowden, LeMare, 1990), η κοινωνική αποτελεσματικότητα (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) και οι αιτιακές αποδόσεις των παιδιών, για την επιτυχία ή την αποτυχία στη δημιουργία σχέσεων με τους/τις συνομηλίκους/ες (Asher et al., 1990).

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών καταδεικνύουν ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι σταθερά συνδεδεμένες με την μοναξιά και παράλληλα εμπλέκονται σε ένα δίκτυο αλληλεπιδραστικών σχέσεων. Με τη διερεύνηση, όμως, μεμονωμένων και περιορισμένης εμβέλειας εννοιολογικών κατασκευών, επιμερίζεται και κατακερματίζεται η συνολική εικόνα των εμπλεκόμενων σχέσεων. Η συσχέτιση των επιμέρους πεποιθήσεων με το συναίσθημα της μοναξιάς δεν μας δίνει μια ολοκληρωμένη θεώρηση για την σχέση του συναισθήματος με τη σφαιρική αυτοαξία του ατόμου ή με την πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ελάχιστες είναι οι έρευνες που συσχετίζουν το συναίσθημα της μοναξιάς με την αυτοαντίληψη, η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδει την πεποίθηση κάποιου για τον εαυτό του, αλλά και με την αυτοεκτίμηση, που αποτελεί τη σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως άτομο. Σύμφωνα με αυτές, η σχέση της μοναξιάς με την αυτοεκτίμηση θεωρείται αμοιβαία (Margalit, 1994). Παιδιά που αναφέρουν ότι νιώθουν μοναξιά παρουσιάζουν παράλληλα χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hymel et al., 1990· Valàs, 1999).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές σχέσεις τους. Σύμφωνα με την Margalit (1994, σελ. 20) “Μαθητές/τριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση βλέπουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με αρνητικό τρόπο. Τα παιδιά που υποτιμούν τον εαυτό τους δεν μπορούν να πιστέψουν ότι οι άλλοι/ες τους αξιολογούν με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που οι ίδιοι/ες αξιολογούν τον εαυτό τους” .

Πέρα από αυτό, πολλά από τα παιδιά που αποτυγχάνουν συστηματικά στα σχολικά τους καθήκοντα είτε λόγω προβλημάτων μάθησης, είτε λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Margalit, 1996) και αρνητικές πεποιθήσεις για τον εαυτό (Margalit, 1985). Έρευνες αναφέρουν ότι το γενικό αίσθημα της επιτυχίας ή της αποτυχίας στο σχολείο επιδρά άμεσα στην αυτοεκτίμηση και σχετίζεται με την επιτυχία ή αποτυχία στα θεωρητικά γνωστικά αντικείμενα (Skaalvik & Hagtvet, 1994).

Το συγκεκριμένο εύρημα, από τη μία, μπορεί να οφείλεται στην κοινωνική σύγκριση που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης, καθώς, κατά την αυτοαξιολογική τους προσπάθεια δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην απόδοση των άλλων παιδιών (Ruble, Boggiano, Feldman & Loebel, 1980). Από την άλλη, η αξιολόγηση του/της δασκάλου/ας φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2001, σελ. 93): “η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, που τον πληροφορεί άμεσα για την αξία του επηρεάζει σημαντικά τον ψυχισμό του και την ιδέα που τρέφει ο ίδιος για τον εαυτό του”.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η σχολική επιτυχία αποτελεί σημαντική κοινωνική αξία, το ενδιαφέρον για την πιθανή συσχέτιση της μοναξιάς, από τη μία με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση και από την άλλη με την σχολική επίδοση ενισχύεται σημαντικά.

Η σχέση της μοναξιάς με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση

Δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να συσχετίζουν το συναίσθημα της μοναξιάς με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Οι περισσότερες αφορούσαν στον επιμέρους τομέα της αυτοαντίληψης για τις κοινωνικές σχέσεις. Οι κοινωνικές αυτοαντιλήψεις διαμορφώνονται ακόμα και από την απόρριψη ή την παραμέληση που βιώνει ένα παιδί από τους/τις συνομηλίκους/ες, χωρίς φυσικά, να εξαιρείται η συμβολή άλλων ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών παραγόντων (Boivin & Hymel, 1997). Τα παιδιά που απορρίπτονται ή παραμελούνται από τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά μοναξιάς (Asher, Hymel & Renshaw, 1984· Cassidy & Asher, 1989· Asher et al., 1990). Στη διαχρονική τους έρευνα οι Hymel et al. (1990), χρησιμοποιώντας την κλίμακα της Harter (1985), κατέληξαν στα αναμενόμενα ευρήματα: η συνάφεια της μοναξιάς και της κοινωνικής αυτοαντίληψης των παιδιών ήταν μεγάλου μεγέθους αρνητική. Επίσης, κάπως μικρότερη ήταν η συνάφεια μεταξύ μοναξιάς και αντίληψης των παιδιών για τη σφαιρική αυτοαξία (αυτοεκτίμηση) τους.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το συναίσθημα της μοναξιάς δεν σχε-

τίξεται μόνο με την κοινωνική λειτουργία των παιδιών και των εφήβων, αλλά, παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Margalit, 1994· Sletta, Valås, Skaalvik & Søbstad, 1996). Η μοναξιά επιδρά στην αυτοεκτίμηση (Sletta, et al., 1996). Αυτό υποστηρίζει με την έρευνα του και ο Valås (1999), ο οποίος μεταξύ άλλων διερεύνησε την σχέση της αυτοεκτίμησης με τη μοναξιά σε δείγμα μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στην Νορβηγία. Βρήκε ότι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση, βίωναν μεγαλύτερη μοναξιά και είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους/τις συνομηλίκους/ές τους με υψηλή επίδοση. Μια πιθανή ερμηνεία, όπως δόθηκε από τον Valås (1999) έχει ως εξής: Το παιδί που παρουσιάζει χαμηλή σχολική επίδοση, όπως αξιολογείται από το/τη δάσκαλο/α του, από τη μία παρουσιάζει χαμηλή αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας και από την άλλη χαμηλό κοινωνικό κύρος, στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Το χαμηλό κοινωνικό κύρος, με τη σειρά του, συνεπάγεται χαμηλά επίπεδα αποδοχής από τους/τις συμμαθητές/τριες, αύξηση της πιθανότητας για απόρριψη από αυτούς/ές (Rarkhurst & Asher, 1992) και τελικά αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς (Asher & Renshaw, 1984). Τέλος, αυτές οι αρνητικές επιδράσεις έχουν πιθανά με τη σειρά τους αρνητικές συνέπειες στην λειτουργικότητα του παιδιού μέσα στην τάξη, αλλά και, στη σχολική επίδοση του.

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός μας ήταν να εξετάσουμε τη μοναξιά των παιδιών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα:

A. Να αξιολογήσουμε τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές/τριες του δείγματος μας αισθάνονται μοναξιά στο σχολείο.

B. Να εξετάσουμε τη συσχέτιση του συναισθήματος της μοναξιάς με την αυτοαντίληψη (επιμέρους τομείς) των μαθητών/τριών, με την αυτοεκτίμηση και με την σχολική τους επίδοση.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 293 παιδιά: 101 (34,5%) μαθητές/τριες Δ' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 9,08), 100 (34,1%) μαθητές/τριες Ε' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 10,04) και 92 (31,4%) μαθητές/τριες Στ' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 11,03). Από αυτούς 131 (44,7%) είναι αγόρια και το 162

Μέντορας

(55,3%) είναι κορίτσια. Τα 135 (46,1%) παιδιά προέρχονται από την Θεσσαλονίκη, ενώ, τα υπόλοιπα 158 (53,9%) παιδιά από ημιαστική περιοχή (Λαγκαδάς Θεσ/νίκης). Από τα ποσοστά της επίδοσης μαθητών/τριών του δείγματος φάνηκε πως το 65,5% των μαθητών/τριών χαρακτηρίστηκαν από τους/τις δασκάλους/ες τους ως μαθητές/τριες άριστου και μέσου ανώτερου επιπέδου επίδοσης, ενώ το 21,2% αναφέρονται ως μαθητές/τριες κατώτερου επιπέδου επίδοσης.

Εργαλεία μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου “Κλίμακα της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας” (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999). Για τη μέτρηση της έννοιας του εαυτού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001^α). Από τους/τις δασκάλους/ες ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη συνολική σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, απαντώντας για κάθε μαθητή/τρια στην ερώτηση: “Συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες της τάξης μου η συνολική σχολική επίδοση αυτού/της του/της μαθητή/τριας είναι...”. Η απάντηση τους δινόταν με βάση μια τετραβάθμια κλίμακα ως εξής: “πολύ πάνω του μέσου όρου της τάξης” = 1, “πάνω του μέσου όρου της τάξης” = 2, “στο μέσο όρο της τάξης” = 3 και “κάτω του μέσου όρου της τάξης” = 4.

Αποτελέσματα έρευνας

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλιμάκων

Για την κλίμακα της Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας υπολογίστηκε ο δείκτης “εσωτερικής συνέπειας” Cronbach alpha (0,88). Πρόκειται για ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας που πλησιάζει την αξιοπιστία της αμερικανικής κλίμακας (0,90) (Asher & Wheeler, 1985· Parker & Asher, 1993). Για την εκτίμηση της εννοιολογικής εγκυρότητας της κλίμακας πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε σε όλες τις περιπτώσεις η μέθοδος ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων (principal axis), δεδομένου ότι αναμένεται κάποιος βαθμός συνάφειας μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η παραγοντική δομή της κλίμακας.

Πίνακας 1

Αριθμός ερώτησης	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
1.	0,46	0,48	
3.			0,53
4.	0,48		
6.	0,60		
8.	0,66		
9.	0,70		
10.	0,62		
12.	0,57		
14.	0,66		
16.	0,60		
17.	0,68		
18.	0,54		
20.	0,58		
21.	0,76		
22.	0,63		
24.	0,64		

Όπως φαίνεται στον πρώτο παράγοντα μεγαλύτερα βάρη έχουν οι ερωτήσεις 21, 9 και 17 οι οποίες αναφέρονται στο συναίσθημα της μοναξιάς αυτό καθ' αυτό. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στο συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και εξηγεί το 36,9% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 7,07% της συνολικής διακύμανσης, ενώ ο τρίτος παράγοντας εξηγεί το 6,75% της συνολικής διακύμανσης. Στο σύνολο τους οι τρεις παράγοντες εξηγούν 50,75% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας θα αποτελεί και την μεταβλητή που θα ονομάζεται εφεξής “συναίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας στο σχολείο” και η οποία χρησιμοποιήθηκε στις περαιτέρω αναλύσεις.

Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach alpha των έξι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης, κυμαίνονται και αυτοί σε υψηλά επίπεδα από 0,67 έως 0,74, τεκμηριώνοντας έτσι την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής συνέπειας των ερωτήσεων του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001^α).

Περιγραφικά αποτελέσματα

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις για το σύνολο των ερωτήσεων της κλίμακας της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας.

Πίνακας 2

Ερωτήσεις	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	293	1,99	1,02
3	291	2,29	1,43
4	293	1,72	0,93
6	293	2,07	1,34
8	291	1,41	0,91
9	293	1,83	1,30
10	291	1,72	0,97
12	293	2,24	1,31
14	293	1,51	1,04
16	292	1,80	0,96
17	292	1,97	1,20
18	290	1,84	1,26
20	291	1,89	1,12
21	293	1,79	1,26
22	293	2,07	1,00
24	293	1,58	1,22

Τα συγκεκριμένα δεδομένα δείχνουν ότι η μέγιστη τιμή του μέσου όρου αντιστοιχεί στην ερώτηση 3 (*Δεν έχω κανένα να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη*) με 2,29 και αμέσως μετά στην ερώτηση 12 (*Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά να με συμπαθήσουν*) με 2,24, τέλος ακολουθούν οι ερωτήσεις 6 (*Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο*) και 22 (*Με συμπαθούν τα παιδιά στο σχολείο*) με 2,07. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι συγκρίσιμα με τα αντίστοιχα των Asher et al (1984) όπου χρησιμοποιήθηκε 5-βαθμη κλίμακα Likert.

Στον Πίνακα 3 δίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους διαστάσεων της κλίμακας για την αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης (ΠΑΤΕΜ II).

Πίνακας 3

N		Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σχολική ικανότητα	293	1,20	4,00	3,03	0,71
Σχέσεις με συνομηλίκους	293	1,00	4,00	3,07	0,70
Αθλητική ικανότητα	293	1,00	4,00	3,16	0,68
Φυσική εμφάνιση	293	1,20	4,00	3,02	0,67
Διαγωγή	293	1,20	4,00	3,15	0,61
Αυτοεκτίμηση	293	1,20	4,00	3,15	0,67

Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι, σε γενικές γραμμές συνεπή με εκείνα που έχουν αναφερθεί στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία. Φανερόνουν, καταρχήν, ότι οι μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα του 2,50, που είναι και το μέσον της τετραβάθμιας κλίμακας βαθμολόγησης.

Στον Πίνακα 4 δίνονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά των παιδιών που επέλεξαν τα δύο υψηλότερα άκρα της κλίμακας μέτρησης στο ερωτηματολόγιο της Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας ξεχωριστά για τις τρεις τάξεις και για το σύνολο.

Πίνακας 4

	Δ' %, N=100		Ε' %, N=100		Στ' %, N=93		Σύνολο %, N=293	
Eq1	10	10	4	4	6	6,5	20	6,8
Eq3	35	35	17	17	8	8,7	60	20,2
Eq4	4	4	5	5	4	4,4	13	4,5
Eq6	18	18	20	20	13	13,9	51	17,3
Eq8	5	5	7	7	3	3,3	15	5,1
Eq9	15	15	13	13	13	14,1	41	14
Eq10	5	5	7	7	3	3,3	15	5,1
Eq12	19	19	21	21	9	9,8	16,3	16,6
Eq14	5	5	11	11	6	6,6	22	7,5
Eq16	7	7	7	7	2	2,2	16	5,4
Eq17	11	11	19	19	10	10,9	40	13,6
Eq18	19	19	8	8	8	8,6	35	11,8
Eq20	9	9	10	10	9	9,8	28	9,6
Eq21	12	12	11	11	11	12	34	11,3
Eq22	12	12	8	8	6	6,6	26	8,8
Eq24	13	13	17	17	4	4,4	34	11,4

Οι ερωτήσεις που λαμβάνουν ποσοστό μεγαλύτερο του 10% είναι εξής: η ερώτηση 3 (20,2%), η ερώτηση 6 (17,3%), η ερώτηση 9 (14), η ερώτηση 12 (16,6%), η ερώτηση 17 (13,6%), η ερώτηση 18 (11,8%), η ερώτηση 24 (11,4%) και η ερώτηση 21 (11,3%).

Από τις επτά αυτές ερωτήσεις οι τρεις (9, 17 και 21) έχουν χαρακτηριστεί από τους ερευνητές ως ερωτήσεις που αφορούν καθαρά στο συναίσθημα της μοναξιάς (“pure” loneliness questions). Το μεγάλο ποσοστό παιδιών που επέλεξαν τα υψηλότερα άκρα της κλίμακας στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, λοιπόν, κάθε άλλο παρά τυχαίο είναι. Βλέπουμε ότι οι αρνητικές απαντήσεις καλύπτουν όλο το εύρος του ερωτηματολογίου χωρίς να επικεντρώνονται σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα αλλά στο σύνολο των συστατικών που περιγράφουν το συναίσθημα της μοναξιάς.

Το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν τα δύο υψηλότερα άκρα της κλίμακας μέτρησης στο ερωτηματολόγιο της Μοναξιάς και Κοινωνικής κυμαίνονται για την Δ' τάξη από 5% έως 35% (μ.ο.12,4%), για την Ε' τάξη από 4% έως 21% (μ.ο. 11,5%) και για την Στ' τάξη από 2,2% έως 14,1% (μ.ο. 7,8%). Τα ποσοστά αυτά για το δείγμα ως σύνολο κυμαίνονται, από 4,5% ως 20,2% (μ.ο. 10,5%). Τα ευρήματα μας συμφωνούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Asher et al., 1984· Γαλανάκη, 1994). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι εξαιρετικά υψηλό και αρκετά ανησυχητικό. Παράλληλα, φαίνεται ότι το ποσοστό των μικρότερων παιδιών (Δ' τάξη) που δηλώνουν μοναξιά και δυσανεξία από τις σχέσεις τους στο σχολείο είναι μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα. Επιβεβαιώνεται, ότι υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα και ότι οι απόψεις διίστανται, καθώς, τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών (Luftig, 1987· Valås, 1999).

Οι ερμηνείες που μπορούν να δοθούν πάνω στο συγκεκριμένο εύρημα είναι οι ακόλουθες: α) Τα μικρά παιδιά επικοινωνούν πιο άμεσα με τα συναισθήματα τους και τα εκφράζουν χωρίς δισταγμούς και β) Τα μικρά παιδιά δεν διαθέτουν τόσο μεγάλη ελευθερία και κινητικότητα ώστε να διαμορφώσουν φιλικές σχέσεις εκτός της τάξης τους. Έτσι, η απόρριψη τους από τους συμμαθητές τους είναι μέγιστης σημασίας για τα παιδιά μικρότερων ηλικιών, καθώς, δεν αντισταθμίζονται από εκτός σχολείου κοινωνικές ικανοποιήσεις.

Στην έρευνα του Luftig (1987), όσα παιδιά ανέφεραν ότι αισθάνονταν πολύ μοναξιά δεν δήλωσαν ότι ένιωθαν να έχουν ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες, ούτε ότι είχαν δυσκολία στο να κάνουν φίλους. Φαινόταν σαν να μην είχαν επίγνωση της θέσης τους στην ομάδα των συνομηλίκων, σαν να μην καταλάβαιναν ότι τους απέρριπταν. Οι μαθητές/τριες των μικρότερων ηλικιών φαίνεται να μην έχουν “κοινωνική μεταγνώση”, η οποία εξελίσσεται και ισχυροποιείται με την πάροδο της ηλικίας. Είναι δύσκολο, λοιπόν, να ελέγξουν και να παρέμβουν στις παραμέτρους της συμπεριφοράς τους που

σχετίζονται με τα κοινωνικά τους προβλήματα, με αποτέλεσμα να παραμένουν παθητικά. Άλλωστε, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά μικρής σχολικής ηλικίας ακόμα και αν αναγνωρίζουν ότι έχουν ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες δεν φαίνεται να μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές παρέμβασης που να σχετίζονται με την διαχείριση της μοναξιάς (Galanaki, 2004).

Συσχέτιση μοναξιάς, αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης

Στη συνέχεια, εφαρμόσαμε το δείκτη συσχέτισης Pearson μεταξύ των μεταβλητών και στον Πίνακα 5 καταγράφονται οι συσχετίσεις.

Πίνακας 5

N=293	Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια
Αυτοαντίληψη Σχολικής ικανότητας	-.55*
Αυτοαντίληψη Σχέσεων με συνομηλίκους	-.74*
Αυτοαντίληψη Αθλητικής ικανότητας	-.30*
Αυτοαντίληψη Φυσικής Εμφάνισης	-.40*
Αυτοαντίληψη Διαγωγής	-.32*
Αυτοεκτίμηση	-.64*
Σχολική επίδοση	-.58*

*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Μελετώντας τον Πίνακα 5 παρατηρούμε ότι οι συσχετίσεις της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαντίληψης με τη μοναξιά είναι όλες αρνητικές και παρουσιάζουν υψηλή στατιστική σημαντικότητα.

Η υψηλότερη αρνητική συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στη μοναξιά και στην αυτοαντίληψη για τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους ($r=-.74$, $p<.01$) και ακολουθούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στη μοναξιά και στην αυτοεκτίμηση ($r=-.64$, $p<.01$), στη μοναξιά με την αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας ($r=-.55$, $p<.01$) και στη μοναξιά με την αυτοαντίληψη για την φυσική εμφάνιση ($r=-.40$, $p<.01$) και με την αυτοαντίληψη για τη διαγωγή ($r=-.32$, $p<.01$). Τα ευρήματα μας συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών, όπου, η συνάφεια της μοναξιάς με την κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών ήταν μεγάλου μεγέθους αρνητική (Hymel et al, 1990· Sletta et al, 1996· Valås, 1999). Επίσης, κάπως μικρότερη ήταν η συνάφεια μεταξύ μοναξιάς και αυτοεκτίμησης (Sletta et al, 1996· Valås, 1999).

Η μοναξιά συσχετίζεται αρνητικά και με τον τομέα της αυτοαντίληψης για

την φυσική εμφάνιση γεγονός που δεν είχε καταγραφεί σε κάποια από τις προηγούμενες έρευνες που ασχολήθηκαν με την αυτοαντίληψη.

Όσον αφορά στη συσχέτιση της μοναξιάς με την σχολική επίδοση παρατηρούμε ότι είναι υψηλή ($r=.58$, $p<.01$). Οι μαθητές/τριες χαμηλής σχολικής επίδοσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το εύρημα μας συμφωνεί με τη έρευνα του Valås (1999) στην οποία εντοπίστηκαν οι μεγαλύτερες διαφορές στις δύο ακραίες ομάδες μαθητών/τριών: στους/τις μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης και στους/τις μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης.

Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, που βιώνουν μοναξιά φαίνεται να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να διαθέτουν αρνητικές πεποιθήσεις για την κοινωνική τους συμπεριφορά, τη σχολική τους ικανότητα και τη φυσική τους εμφάνιση.

Συμπεράσματα

Τελικά, οι κοινωνικο-συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών φαίνεται να συναρτώνται με την αυτοαντίληψη, καθώς και την αυτοεκτίμηση τους. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών ανέφεραν ότι βιώνουν μοναξιά (10,5%) ποσοστό που συμβαδίζει με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στο εξωτερικό.

Βρέθηκε ότι η αρνητική συσχέτιση της μοναξιάς είναι ισχυρότερη για την αυτοεκτίμηση και για τρεις από τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις (σχέσεις με συνομηλίκους, σχολική ικανότητα και φυσική εμφάνιση), καθώς και με την σχολική επίδοση. Η αρνητική αυτή συσχέτιση βρέθηκε να είναι υψηλής στατιστικής σημαντικότητας, υποδεικνύοντας ότι πέρα από τα προβλήματα σε σχέση με τις σχολικές τους υποχρεώσεις, οι μαθητές/τριες χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι ευάλωτοι σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια από τις σχέσεις τους με τους/τις συνομηλίκους/ες τους είναι κάποια μόνο από αυτά και φαίνεται να αποτελούν αρκετά ακριβή στοιχεία πρόγνωσης των πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό.

Όσον αφορά, λοιπόν, στο παιδί που βιώνει μοναξιά υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα:

να παρουσιάζει χαμηλή επίδοση,

να προσδίδει φτωχή αξία στον εαυτό του,

να έχει την πεποίθηση ότι οι σχέσεις του με τους/τις άλλους/ες είναι κακές, ότι η σχολική ικανότητα είναι χαμηλή και η φυσική του εμφάνιση άσχημη.

Το παιδί, τελικά, εισπράττει αποδοκιμασία και απόρριψη, ταυτόχρονα, και στους δύο τομείς της δράσης του στο σχολικό πλαίσιο, κοινωνικό και

ακαδημαϊκό. Το τελευταίο, αυτό, εύρημα αποκαλύπτει το ευρύ φάσμα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που αποτυγχάνουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Πιθανά, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών να δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο αιτιότητας που περιλαμβάνει το άμεσο κοινωνικό δίκτυο του παιδιού στο σχολείο που είναι ο/η δάσκαλος/α και οι συνομήλικοι/ες και σχετίζεται με τη λειτουργικότητα του μέσα σε αυτό.

Η μοναξιά, όπως είδαμε πιο πάνω, “δεν έχει σχέση με το ότι είναι κανείς μόνος του” (Βασιλείου, 1994, σελ. 179). Άλλωστε, σύμφωνα με την Margalit (1994, σελ. 9): “Η ικανότητα να μένει κάποιος μόνος του, μπορεί να είναι πολύτιμο χαρακτηριστικό όταν το άτομο χρησιμοποιεί το χρόνο του για να μάθει, να σκέφτεται και να επικοινωνεί με τον εσωτερικό του κόσμο”. Η μοναξιά, λοιπόν, είναι ένα υποκειμενικό βίωμα που παρουσιάζεται, όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα, συχνότερα σε μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση.

Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με ασφάλεια στην παρούσα έρευνα και μέσω των συγκεκριμένων αναλύσεων, ποια μεταβλητή προηγείται αιτιακά ποιας. Όπως προαναφέραμε, η σχολική επίδοση σχετίζεται και με κοινωνικούς πέρα από τους ψυχολογικούς και τους συναισθηματικούς παράγοντες (Κοντοπούλου, 1990). Θα πρέπει, όμως, η σημαντική συσχέτιση μεταξύ μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας με την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα σχετικά ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών/τριών πέρα από τις επιδόσεις τους στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα.

Ασκώντας κριτική στην παρούσα εργασία θα λέγαμε, ότι δεν ασχολήθηκε με την διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την μοναξιά, πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως αυτά φαίνεται να λειτουργούν στα κοινωνικά πλαίσια του σχολείου. Μια ερευνητική μελέτη που να εξετάζει την μοναξιά των παιδιών σε σχέση με το οικογενειακό τους περιβάλλον θα ήταν μια αρκετά ενδιαφέρουσα κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Asher, S.R., Hymel, S., and Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1984). Children without friends: social knowledge and social-skill training. In S. R. Asher, & J. M. Gottman (Ed). *The development of children friendships* (p.p. 273-296). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (4), 500-505.

- Βασιλείου, Γ. (1994). *Η βασική εκπαίδευση των νεοσύλλεκτων στρατιωτών ως ενισχυτικός παράγοντας της αντιδραστικής κατάθλιψης και άλλων ψυχολογικών προβλημάτων*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Boivin, M. and Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33 (1), 135-145.
- Γαλανάκη, Ε.Π. (1994). *Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί σχολικής ηλικίας*. Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Cassidy, J., and Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Galanaki, E.P. (2004). Teachers and loneliness. The children's perspective. *School Psychology International*, 25 (1), 92-105.
- Galanaki, E.P. and Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29 (1), 1-22.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L., and LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Κοντοπούλου, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια*. Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Luftig, R.L. (1987). Children's loneliness, perceived ease in making friends and estimated social adequacy: Development and social metacognition. *Child Study Journal*, 17 (1), 35-53.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001^α). *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs. Theory, research, coping, and intervention*. Springer-Verlag New York, Inc.
- Parker, J.G. and Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.
- Parkhurst, J.T. and Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Qualter, P. and Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2): 233-244.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K. Feldman, N. S., & Loebl, J. (1980). A developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluations. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E. M., & Søbstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and

Η μοναξιά και η έννοια του εαυτού στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού

self-perceptions in school aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-444.

Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.

Weiss, R.S. (1973). *Loneliness. The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα.

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παναγιώτης Μανιάτης

25ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει εκείνη τη διάσταση του φαινομένου της σχολικής βίας που σχετίζεται με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα. Αφού καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της σχολικής βίας και διερευνώνται οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες διαμόρφωσης και ερμηνείας του, στη συνέχεια αναζητώνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκείνης της σχολικής βίας που συνδέεται με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα, καθώς και η συνάρτησή της με τα φαινόμενα του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιπλέον, σκιαγραφείται η έκταση του φαινομένου στην Ελλάδα μέσα από την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και, τέλος, γίνονται επισημάνσεις για την ανάγκη διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό ως προϋπόθεση για την άμβλυνση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική βία, εκφοβισμός, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

This current essay examines the aspect of school violence which concerns national and cultural diversity. After registering the general characteristics of this

Ο κ. Π. Μανιάτης, Δρ, είναι εκπαιδευτικός της Π.Ε. διδάσκων (Π.Δ. 407/1980) στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

phenomenon as well as all the social and cultural facts that form and interpret it, we search out the special features of school violence. More specifically our aim is to find out whether those features are connected with racism and social exclusion. Afterwards, we outline the extent bullying in Greece through research facts. At the end, we point out the need of a policy with an intercultural orientation as an important way for an alleviation of intercultural conflicts.

Keywords: school violence, bullying, multiculturalism, intercultural education.

Εισαγωγή

Τελευταία όλο και περισσότερο αναδεικνύεται και στη χώρα μας ένα πρόβλημα, το οποίο στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική έχει λάβει, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ανησυχητικές διαστάσεις. Πρόκειται για το φαινόμενο της σχολικής βίας/ επιθετικότητας, κοινωνικό φαινόμενο με μια πολυδιάστατη φύση τόσο σε ό,τι αφορά τις αιτίες, όσο και τις εκδηλώσεις του. Αναφερόμαστε σε φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς τα οποία περιλαμβάνουν τη βία αλλά και την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό μαθητών και εκπαιδευτικών. Μια διάσταση του προβλήματος, η οποία χρήζει ιδιαίτερης μελέτης, αφορά στην περίπτωση που η επιθετική συμπεριφορά συναρτάται με ζητήματα εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας. Πρόκειται για τις διαομαδικές συγκρούσεις που προκύπτουν από την παρουσία στο σχολείο μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο.

Κάνοντας την αναγωγή από το συγκεκριμένο πεδίο σε μια γενικότερη θεώρηση αναζήτησης των αιτιών και των κοινωνικών συνεπαγωγών, η συζήτηση οδηγεί στη μελέτη της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, του ρόλου της οικογένειας σε αυτή τη διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη την αναπόφευκτη μετεξέλιξη των δομών της και της λειτουργίας της, αλλά κυρίως οδηγεί στην κριτική θεώρηση του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και τη δυνατότητα που έχει να διαχειρίζεται κρίσεις και να ενσωματώνει την ετερότητα.

Το φαινόμενο της σχολικής βίας: Τα αίτια και οι συναρτήσεις του

Η ενασχόληση με το ζήτημα της βίας και της επιθετικότητας στο σχολικό χώρο προϋποθέτει την εννοιολογική διασαφήνιση των όρων, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη εκτίμηση για την έκταση του φαινομένου

αλλά και την επαρκέστερη αντιμετώπισή του.¹ Πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο συναντώνται πολλοί και διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι, γι' αυτό και για την ανάλυσή του έχουν κατά καιρούς επιστρατευτεί πολλά και διαφορετικά θεωρητικά, μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία που εκκινούν από κοινωνιολογικές ή ψυχολογικές θεωρήσεις. Η Μπεζέ (1998) επισημαίνει ότι η διαφορετική αφετηρία των επιστημονικών αναλύσεων συχνά οδηγεί σε ποικίλα αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, η ύπαρξη διαφόρων αναλύσεων μπορούν να προσδώσουν έναν πλούτο στη μελέτη του θέματος και επιπλέον να διευρύνουν τους ορίζοντες του υπό διερεύνηση πεδίου.

Υπάρχει μια δυσκολία στην οριοθέτηση εννοιών όπως σχολική βία, εκφοβισμός, παραβατικότητα, αφού αυτές εξαρτώνται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αλλά και τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες υπό τις οποίες διατυπώνονται και χρησιμοποιούνται (Αρτινοπούλου, 2001). Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αξιολογείται ως τέτοια με βάση αξιολογικά κριτήρια τα οποία διαφέρουν ανάλογα με τον τόπο ή το χρόνο που διατυπώνονται. Αντιλαμβάνεται κανείς τη δυσκολία με την οποία μπορούμε να προβούμε στην οριοθέτηση της «κανονικής» από την παραβατική συμπεριφορά αφού ως αντικανονική μπορεί να θεωρηθεί κάθε συμπεριφορά η οποία δεν εντάσσεται στις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες.

Η ερευνητική ενασχόληση με το ζήτημα ξεκίνησε κυρίως από τις Σκανδιναβικές χώρες, με πρωτοπόρο τον Olweus (1993), ενώ τα τελευταία χρόνια σημειώνεται η ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Smith & Brain, 2000). Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «*bullying*» για να περιγράψει το φαινόμενο της σχολικής βίας στην ευρύτερή της έννοια, συμπεριλαμβανοντας και τις περιπτώσεις του εκφοβισμού. Είναι δύσκολο να αποδοθεί επακριβώς ο όρος στα ελληνικά. Ωστόσο, μπορεί κανείς να του αποδώσει μια αντιστοιχία με τους όρους σχολική βία και σχολική επιθετικότητα. Στην ουσία πρόκειται για έναν «τεχνικό» όρο, ο οποίος αναφέρεται σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, που τελούνται από ανήλικους εναντίον ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα. Η Β. Αρτινοπούλου (2001) επισημαίνει ότι η δυσκολία απόδοσης του όρου στα ελληνικά οδηγεί στην υιοθέτηση των όρων «σχολική βία» και «παραβατικότητα» και κατ' επέκταση σε μια στερεοτυπική αντιμετώπιση του φαινομένου. Ο ορισμός με τις περισσότερες αναφορές είναι αυτός του Olweus (1993) ο οποίος την προσδιορίζει ως την περίπτωση που ένας μαθητής είναι εκτεθειμένος για μεγάλη χρονική διάρκεια στις αρνητικές ενέργειες κάποιου συμμαθητή του. Ο Rigby (1996) την ορίζει ως σκληρή και επαναλαμβανόμενη καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο, χωρίς καμία αιτιολογία. Όπως φαίνεται, δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της βίας/εκφοβισμού (*bullying*), τα οποία γίνονται

ευρέως αποδεκτά: η επανάληψη και η ύπαρξη ανισότητας ισχύος, δύναμης και εξουσίας. Ο Farrington (1993), συνοψίζοντας διαφορετικούς ορισμούς, διακρίνει ως χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής βίας/εκφοβισμού τη φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, την πρόθεση πρόκλησης φόβου, ανησυχίας ή πόνου στο θύμα, την ύπαρξη μια ανισορροπίας ισχύος, με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, την έλλειψη πρόκλησης από την πλευρά του θύματος και τέλος την επανάληψη του γεγονότος για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι συνέπειες αυτών των φαινομένων σχετίζονται με υψηλά επίπεδα άγχους, μελαγχολίας, εσωστρέφειας και άλλων ψυχολογικών και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων από την πλευρά των θυμάτων (Neary & Joseph, 1994 ; Roland, 2002). Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα παιδιά θύματα είναι η κοινωνική ανεπάρκεια και οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, η παρατεταμένη απουσία από το σχολείο, καθώς και η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Craig, 1998). Ως βασικότερη συνέπεια των κρουσμάτων βίας και εκφοβισμού μπορούμε να αναφέρουμε το χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης που αυτά επιφέρουν στα παιδιά-θύματα, στοιχείο το οποίο καθορίζει την προσωπική τους ζωή αλλά και τη μαθησιακή τους πορεία.²

Οι παράγοντες που επηρεάζουν, καθορίζουν και ενεργοποιούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας παρουσιάζουν ένα εύρος και εκτείνονται σε ένα φάσμα που περιλαμβάνει την επίδραση παραγόντων που σχετίζονται με την προσωπικότητα του υποκειμένου και τις βιολογικές και ψυχολογικές του αλλαγές, έως άλλων, «κοινωνιογενών», που αφορούν τα χαρακτηριστικά του σχολείου (το μέγεθος, το πρόγραμμα σπουδών, το γενικό σχολικό κλίμα κ.λπ.), της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων. Η συγκριτική θεώρηση ερευνών από τον ευρωπαϊκό χώρο οδηγεί στη διατύπωση μιας τυπολογίας τέτοιων παραγόντων. Πρόκειται για τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, την ποιότητα του οικογενειακού πλαισίου, την επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων, το σχολείο, την ευρύτερη κοινότητα και την εθνικότητα των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001: 148). Έχουν διατυπωθεί πολλά ερευνητικά μοντέλα που αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της σχολικής βίας ως το αποτέλεσμα μιας συνάρθρωσης προσωπικών, κοινωνικών, σχολικών ή εξωσχολικών παραγόντων (Li, 2008).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται ένας συνδυασμός ατομικών και κοινωνικών παραγόντων διαμόρφωσης και ερμηνείας του φαινομένου της βίας, υπάρχει μια γενικότερη τάση επικράτησης ενός ψυχολογικού και δη ενός μπηχεβιοριστικού μοντέλου ανάλυσης του φαινομένου και παράλληλα μια υποβάθμιση της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων αλλά και του πλαισίου, κοινωνικού και πολιτισμικού, εντός του οποίου τα φαινόμενα της σχολικής βίας συγκροτούνται και εκδηλώνονται (Kelly, 1994). Συνέπεια μιας

τέτοιας προσέγγισης του φαινομένου αποτελεί η τάση ποσοτικοποίησης των δεδομένων, τάση που συναντά κανείς στο γνωστικό πεδίο της ψυχολογίας. Υποστηρίζεται μάλιστα συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία η άποψη ότι η σχολική βία/επιθετικότητα είναι βασικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, ένα απαραίτητο συστατικό στην πορεία του παιδιού προς την ενηλικίωση (O'Moore, 2000)³.

Η υπέρβαση των ψυχολογικών ερμηνειών οδηγεί στη θεώρηση της σχολικής βίας ως κοινωνικού-πολιτισμικού φαινομένου. Σ' αυτή την περίπτωση έχει τις αναγωγές της στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται, ενώ εκλαμβάνεται και ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα δύναμης και ισχύος (Rigby, 2004). Η σχολική βία αποτελεί πρωτίστως αντανάκλαση της κοινωνικής βίας και των προβλημάτων που παρατηρούνται στον κοινωνικό χώρο, ενώ σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές συγκρούσεις, τις οικονομικές ανισότητες, τις πολιτισμικές αντιφάσεις και την αποδόμηση των κοινωνικών σχέσεων. Κατά συνέπεια οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, όπως η οικονομική παγκοσμιοποίηση και η επακόλουθη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, επηρεάζουν αυξητικά τα κρούσματα σχολικής βίας (Debarbieux, 2003). Είναι γεγονός ότι στις σύγχρονες συνθήκες, η πορεία προς τον εκσυγχρονισμό περνά μέσα από το θρυμματισμό του βίκοσμου, δημιουργώντας φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας. Η μετανεωτερική εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκη, αβέβαιη και αντιφατική, ενώ η πραγματικότητα διασπάται σε πολλαπλά υποσυστήματα στα οποία το άτομο επιχειρεί να ενταχθεί. Στην ουσία θέτει εν αμφιβόλω πολλές από τις αυτονόητες παραδοχές, συμπεριφορές και δράσεις, ταυτίσεις και κατηγοριοποιήσεις. Έτσι η διαδικασία συγκρότησης προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων δεν είναι πια δεδομένη και σταθερή, δεν αποτελεί μια αντικειμενική και δεσμευτική για τα άτομα κατάσταση αλλά μια «υποκειμενική και βιωματικά ανοικτή δράση» (Ψημίτης, 2006: 309). Οι έως τώρα, στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, γνωστοί και αναγνωρίσιμοι όροι συγκρότησης της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής, υπόκεινται πλέον σε μία διαδικασία διαρκούς εξέλιξης και μεταβολής. Έτσι, ενώ κατά τη νεοτερική περίοδο τα πράγματα είναι πιο σαφή και ξεκάθαρα, οπότε το άτομο, στο πλαίσιο του έθνους/κράτους, αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ως επί το πλείστον, με βάση το κυρίαρχο ερμηνευτικό πλαίσιο, σήμερα, στην περίπτωση των σύγχρονων πλουραλιστικών - πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ύπαρξη πολλών διαφορετικών ερμηνευτικών πλαισίων οδηγεί συχνά σε αντιφάσεις και εσωτερικές συγκρούσεις.

Αυτές οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές έχουν επιφέρει καθοριστικές αλλαγές σε όλους τους φορείς κοινωνικοποίησης. Οι μεταβολές στη μορφή και τη λειτουργία του οικογενειακού θεσμού (π.χ. μονογονεϊκότητα,

κατακερματισμός του χρόνου κ.λπ), η μείωση της συνοχής των διαφόρων διαπροσωπικών δικτύων (φίλοι, μικρόκοσμος της κοινότητας- γειτονιά), η αποδόμηση των κοινωνικών σχέσεων που επιφέρει ο σύγχρονος τρόπος ζωής, ο καταλυτικός ρόλος των ΜΜΕ⁴ είναι μερικοί από τους παράγοντες που ερμηνεύουν την αύξηση των κρουσμάτων σχολικής βίας.

Εάν θεωρήσουμε ότι το μεθοδολογικό πλαίσιο μελέτης των φαινομένων σχολικής βίας κινείται στα όρια των δράσεων, των στάσεων και των αποφάσεων τριών εμπλεκόμενων πλευρών, θύτη, θύματος και των «επιφορισμένων με τον κοινωνικό έλεγχο δομών και λειτουργιών (π.χ. οικογένεια, σχολείο, γειτονιά)» (Τσίγκανου, 2008: 19), θα υποστηρίζαμε ότι η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού (μέθοδοι, ποιότητα διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.), είναι αυτή που καθορίζει την ποιότητα του φαινομένου και ως ένα βαθμό «υπαγορεύει» τις αντιδράσεις των υποκειμένων. Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό με συγκεκριμένες και ιεραρχικά διαμορφωμένες σχέσεις, κοινωνικά προσδιορισμένους ρόλους και κατ' επέκταση η σχολική βία μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω της διαμόρφωσης ενός κοινωνιολογικού πλαισίου μελέτης του σχολείου ως τέτοιου οργανισμού (Yoneyama & Naito, 2003). Πρωτίστως θα πρέπει να αναγνωρίζεται η πολιτική του λειτουργία, η υπέρβαση δηλαδή της απλής διαδικασίας μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων και η συμβολή του στην κατανομή των ατόμων στις ιεραρχικές θέσεις του υφιστάμενου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας μέσα από μια διαδικασία μετασχηματισμού της πολιτικής και κρατικής εξουσίας σε σχολική (Τσίγκανου, 2008; Μαυρογιώργος, 1995). Επομένως, ένα μέρος των κρουσμάτων σχολικής βίας ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα των ιεραρχικών και εξουσιαστικών δομών του σχολείου οι οποίες περιλαμβάνουν κανόνες, έλεγχο και πειθαρχικές πρακτικές.

Σε κάθε περίπτωση η εμφάνιση της σχολικής βίας συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του σχολείου. Μπορούμε να διαπιστώσουμε τον μετασχηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου, το οποίο αποκτά πλέον ένα τυπικό-εργαλειικό χαρακτήρα χορήγησης τίτλων σπουδών, δίνοντας όλο και λιγότερο σημασία σε εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες προωθούν τη συλλογικότητα ή την κριτική-αναλυτική σκέψη (Γκίβαλος, 2006). Επιπλέον, ευνοεί ένα άκρως ανταγωνιστικό πνεύμα γεγονός που υποθάλλει την καλλιέργεια ενός ατομικιστικού πνεύματος. Σε αυτό το πλαίσιο συζήτησης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση της Baker (1998) σύμφωνα με την οποία η σχολική βία στην πραγματικότητα σηματοδοτεί την αποτυχία της «κοινότητας» εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή την αδυναμία διαμόρφωσης κοινών δεσμών και αξιών μεταξύ των ατόμων. Κατά τη Baker (1998) η σχολική βία σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου γι' αυτό απαιτείται η ανάπτυξη ενός

σχολείου που λειτουργεί ως κοινότητα, κάτι που ανάγεται στις πρώιμες ιδέες του Dewey.

Η παραπάνω επισήμανση ενισχύεται από τις παραδοχές μιας *οικοσυστημικής προσέγγισης* των φαινομένων βίας και επιθετικότητας στο σχολικό χώρο, η οποία δίνει έμφαση στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων που συγκροτούνται και προκαλούν, αναπαράγουν και συντηρούν αυτά τα φαινόμενα (Molnar & Lindquist, 1998). Το σχολείο θεωρείται ως οικοσύστημα του οποίου τα μέρη του αλληλοδιαπλέκονται και τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν σε αυτό είναι περισσότερο σύνθετα από την απλουστευτική ερμηνεία της σχέσης «αίτιο –αποτέλεσμα». Επομένως κάθε προσπάθεια επίλυσης τέτοιων προβλημάτων υπερβαίνει την απλή αναφορά στο άτομο και εστιάζει περισσότερο στην αλλαγή διαστάσεων του πλαισίου.

Κατά την εξέταση της επίδρασης του εκπαιδευτικού πλαισίου στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη της ποιότητας των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, όπως αναπτύσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης, δυνητικά, «παραβατικών» μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της θεωρίας της «κοινωνικής ετικέτας», η οποία προκύπτει στην προσπάθεια ερμηνείας -με κοινωνιολογικούς όρους- της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αξιοποιώντας τις θέσεις της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτή, οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές, σαν ετικέτες που επικολλώνται, έχουν καταλυτικές συνέπειες στη συμπεριφορά αλλά και στην επίδοση του μαθητή (Λάμνιαν, 2002). Έτσι, εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή χαρακτηριστεί από τον εκπαιδευτικό ως αποκλίνουσα, ο χαρακτηρισμός θα δημιουργήσει προβλήματα στο μαθητή, ανεξαρτήτως της βασιμότητας και της αντικειμενικότητας του αρχικού ισχυρισμού. Μάλιστα ένα ενδεχόμενο, κατά το Hargreaves, της επικόλλησης της κοινωνικής ετικέτας είναι η δημιουργία μιας «δευτερεύουσας απόκλισης» όπου εκεί η παραβατική συμπεριφορά διευρύνεται, πολλαπλασιάζεται και αποκτά μονιμότερο χαρακτήρα (Λάμνιαν, 2002: 227).

Σχολική βία και ετερότητα

Ένα ερώτημα που ανακύπτει, στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο, αφορά τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στην εμφάνιση και την ποιότητα του φαινομένου της σχολικής βίας. Αναφερόμαστε στη μελέτη της εθνοπολιτισμικής ετερότητας ως βάση ανάπτυξης βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο.

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών μπορεί να οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις, εξαιτίας της συνύπαρξης πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών παραδειγμάτων στο ίδιο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Σε αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο υπάρχει ένα κυρίαρχο, αριθμητικά ή οργανωτικά, πολιτισμικό πρότυπο, με βάση το οποίο οργανώνεται η κοινωνική ζωή σε όλες της τις εκφάνσεις, ενώ από την άλλη πλευρά οι μειονοτικές-μεταναστευτικές ομάδες διεκδικούν αναγνώριση και παρουσία στο δημόσιο χώρο. Η παρουσία, αλλά και οι διεκδικήσεις των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων, σε κοινωνίες που, συνήθως, δεν αυτοπροσδιορίζονται ως πολυπολιτισμικές, οδηγούν συχνά τις ομάδες, ως αυθόρμητη αντίδραση, στην αναδίπλωση στην οικεία ταυτότητα, στην ενίσχυση και ενδυνάμωση των στοιχείων που συγκροτούν την ιδιαίτερη υπόστασή τους, γεγονός που επιτείνει τις συγκρουσιακές καταστάσεις.⁵

Το σχολείο δεν είναι δυνατόν να μείνει αμέτοχο. Η πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αντανάκλα την πολλαπλότητα που παρατηρείται στην κοινωνία, ενώ τα παιδιά είναι φορείς των κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων που είναι κυρίαρχες στο κοινωνικό περιβάλλον και με βάση αυτές, καθορίζουν τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους.

Η συνύφανση της εθνικοπολιτισμικής ετερότητας με τη σχολική βία αποκτά μια διττή θέση, ανάλογα με το ποιος είναι ο θύτης και ποιος το θύμα, εξαιτίας του διαφορετικού στάτους και της ασύμμετρης δύναμης των εμπλεκόμενων. Η πρώτη διάσταση αφορά την περίπτωση όπου μαθητές με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τα θύματα. Τότε, η έννοια της σχολικής βίας/επιθετικότητας συναρτάται με αυτή του ρατσισμού. Συχνά μάλιστα αντιμετωπίζεται από τους μελετητές ως μια διακριτή υποκατηγορία (racist bullying) του γενικότερου φαινομένου, η οποία παραπέμπει, σύμφωνα με τον ορισμό του DfES (2006), σε μια αρνητική συμπεριφορά, φυσική ή ψυχολογική, η οποία καθιστά ένα άτομο περιθωριοποιημένο, αποκλεισμένο και αδύναμο, εξαιτίας του χρώματος του, της εθνικότητας, της θρησκευτικής του πίστης κ.λπ.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας, εξ' ορισμού συγκροτείται γύρω από το στίγμα της ετερότητας, της απόκλισης από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Στην ουσία προκαλείται, δηλαδή, από τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αφορά ατομικά χαρακτηριστικά είτε στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του υποκειμένου, τα οποία απορρέουν από την υπαγωγή του σε μια συλλογικότητα. Διευρύνοντας τη διαπίστωση αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ετερότητα προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα ο «άλλος»-διαφορετικός να ενεργοποιεί αντανάκλαστα φόβου και απόρριψης. Πρέπει να ανατρέξει κανείς στη διαδικασία συγκρότησης και τις λειτουργίες της κοινωνικής

ταυτότητας για να γίνει κατανοητή η στάση απέναντι στο διαφορετικό. Η έννοια της ταυτότητας διακρίνεται από μια αμφισημία μεταξύ της απόλυτης ομοιότητας με πρόσωπα ή ομάδες και ταυτόχρονα της απόλυτης διαφοροποίησης από κάποια άλλα (βλ. σχετικά Ναυρίδη & Χρηστάκη, 1997 και Κωνσταντοπούλου, 2000). Βασικό στοιχείο στη διαδικασία δόμησης της κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί η *κοινωνική σύγκριση*, η διαδικασία με την οποία οι διάφορες κοινωνικές ταυτίσεις αξιολογούνται ως θετικές μέσα από τη σύγκριση με άλλες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες το υποκείμενο δεν ταυτίζεται. Με αυτό τον τρόπο η υπαγωγή σε μια ομάδα (κοινωνική, εθνική, επαγγελματική κ.λπ) αποκτά θετική αξία. Η αξία του να είναι κανείς Έλληνας, άνδρας ή δάσκαλος προκύπτει μέσα από τη σύγκριση με άλλες εθνικές, έμφυλες ή επαγγελματικές ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από μια διαδικασία αναγκαστικής υποτίμησης των άλλων ομάδων και υπερτίμηση της οικείας ομάδας, μια διαδικασία η οποία έχει ως απώτερο στόχο την επίτευξη θετικής αυτοεκτίμησης (Tajfel & Turner, 1979).

Ένα ζήτημα που προκύπτει είναι εάν η σχολική βία/εκφοβισμός που προκαλείται εξαιτίας της εθνικής ή πολιτισμικής ετερότητας έχει άλλα χαρακτηριστικά, άλλη δυναμική και άλλες συνέπειες από τις υπόλοιπες περιπτώσεις βίας. Η περίπτωση της σχολικής βίας που συναρτάται με το ρατσισμό χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ένταση και τραυματικό χαρακτήρα, καθώς και μια διεύρυνση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ η απειλή του «μη ανήκειν» που συνοδεύει τις διάφορες μορφές βίας, περιορίζεται στην παρέα, στο χώρο παιχνιδιού κ.λπ, στην περίπτωση της ρατσιστικής βίας η έννοια του «μη ανήκειν» αφορά τη χώρα, τον πολιτισμό κ.λπ. (Richardson, 2006).

Η ρατσιστική βία έχει αρκετές ομοιότητες με τις άλλες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις (DfES, 2004). Διαπιστώνουμε ότι και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει η σκόπιμη δράση, η οποία λαμβάνει χώρα χωρίς να την προκαλέσει το θύμα, ενώ σίγουρα υπάρχει μια ανισότητα στη δύναμη. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από το γεγονός ότι ο ρατσισμός δρα σε πολλαπλά επίπεδα, όπως το ατομικό, οικογενειακό, πολιτισμικό, κ.λπ (Eslea & Mukhtar, 2000). Μπορούμε να εντοπίσουμε δύο πολύ βασικά στοιχεία που διαφοροποιούν τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας από τα υπόλοιπα: πρώτον το γεγονός ότι δεν αφορούν το άτομο ως πρόσωπο, όπως σε άλλες περιπτώσεις, αλλά ως μέλος μιας συλλογικότητας και κατ' επέκταση, στην περίπτωση αυτή δεν θίγεται μόνο το άτομο/θύμα αλλά ολόκληρη η ομάδα στην οποία αυτό ανήκει, και δεύτερον η νομιμοποίηση της πράξης στη συνείδηση του δράστη, η απενοχοποίηση που προκύπτει από την αίσθηση ότι λειτουργεί ως υπερασπιστής και υπέρμαχος των συμφερόντων της ομάδας του.

Η δεύτερη διάσταση αφορά την περίπτωση που οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τους θύτες και τότε ο προβληματισμός οδηγεί στο ζήτημα της ομαλής σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης και συνδέεται άμεσα με φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού. Με βάση όσα ειπώθηκαν πιο πάνω για τους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση φαινομένων βίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς συντρέχουν στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών: χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αποστέρηση, σχολική αποτυχία, υποβαθμισμένη περιοχή κατοικίας, κ.λπ. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κοινωνική ανισότητα και η ματαίωση οδηγούν συχνά τους αλλοδαπούς μαθητές στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς. Φαίνεται δηλαδή ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος τροφοδοτεί τη σχολική βία και τροφοδοτείται από αυτή, αφού η βία είναι αίτιο αλλά και σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού.⁶

Στην περίπτωση αυτή η σχολική βία σχετίζεται με τα προβλήματα συγκρότησης θετικής προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας που συναντά κανείς στα παιδιά μεταναστών. Οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των παιδιών που κοινωνικοποιούνται σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενέχουν πολλές φορές ασυμβατότητες που πηγάζουν από τη διπλή και συχνά αντιφατική κοινωνικοποίησή τους, όπως αυτή νοηματοδοτείται από τα δύο πλαίσια: της χώρας προέλευσης και της χώρας διαμονής.⁷ Σε αυτές τις περιπτώσεις η δόμηση της ταυτότητας δεν λειτουργεί αθροιστικά αλλά η διαδικασία συγκρότησής της αποκτά τον χαρακτήρα μιας αένας διαπραγμάτευσης της θέσης που κατέχουν σε αυτή τα διαφορετικά στοιχεία. Όταν η κυρίαρχη ομάδα θέτει αδιαπέραστα όρια και προβάλλει το δικό της πολιτισμικό παράδειγμα ως μοναδικό, τα άτομα των μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων στρέφονται προς την εσω-ομάδα, υπερτονίζουν τη διαφορετικότητά τους, η οποία αποκτά μια συναισθηματικά φορτισμένη διάσταση με αποτέλεσμα συγκρουσιακές καταστάσεις.

Συχνά τα παιδιά με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν την εθνοτική τους καταγωγή ή την πολιτισμική τους παράδοση ως αιτία στιγματισμού, επιχειρώντας να ενταχθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη του το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Η απουσία στοιχείων της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης από το εκπαιδευτικό πλαίσιο οδηγεί σε εσωτερικές συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες επιτείνουν σχηματικούς διαχωρισμούς μεταξύ του «οικείου» και του «ανοίκειου», του «εμείς» και του «αυτοί», που στην ουσία καθορίζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής δράσης των υποκειμένων. Η κουλτούρα του σχολείου είναι απόλυτα συμβατή με την κουλτούρα των παιδιών που προέρχονται από κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα με αποτέλεσμα να

υπάρχει μια φυσική μετάβαση από την πρωτογενή στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Αντίθετα τα υπόλοιπα παιδιά, όπως οι αλλοδαποί μαθητές, βιώνουν μια ασυμβατότητα του πολιτισμικού τους κεφαλαίου με την κουλτούρα του σχολείου, γεγονός που οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Κατά αυτό τον τρόπο το σχολείο νομιμοποιεί την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, ασκώντας, κατά τον Bourdieu, μια «συμβολική βία» (Bourdieu & Passeron, 1977).⁸ Για τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, όπως και για τα παιδιά των μειονοτήτων ή των μεταναστών, το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου επιβεβαιώνεται η αδυναμία τους να μετατρέψουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο.

Η έκταση του φαινομένου στην Ελλάδα

Ένα ζήτημα που προκύπτει, κατά την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής βίας, είναι η αδυναμία σύνθεσης μιας συνολικής εικόνας της ελληνικής πραγματικότητας εξαιτίας της διαφορετικής μεθοδολογικής προσέγγισης των διαφόρων εμπειρικών ερευνών. Η γενική εκτίμηση που αποκομίζει ο μελετητής της ερευνητικής βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών είναι ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα, αν και δεν έχει την ίδια ένταση και την ίδια μορφή με αυτή που εμφανίζει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, είναι υπαρκτό, έχει μια αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης.⁹

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην Ελλάδα εμφανίζεται περίπου στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Η Ελληνική έκθεση στο πρόγραμμα Connect UK - 001 κατέδειξε την απουσία επαρκών εμπειρικών δεδομένων και πιλοτικών προγραμμάτων αντιμετώπισης του φαινομένου.¹⁰ Σταδιακά όμως ο ελληνικός επιστημονικός λόγος αρχίζει να συμπεριλαμβάνει στη θεματολογία του το ζήτημα της σχολικής βίας. Ερευνητικά κέντρα, επιστημονικοί φορείς, εργαστήρια πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων καταγράφουν, μελετούν και αξιολογούν το φαινόμενο και προτείνουν μέτρα πρόληψής του (Μανιάτης, 2008). Επιπλέον η Ελλάδα συμμετέχει στις ευρωπαϊκές δράσεις και συμπράξεις για την αντιμετώπιση του ζητήματος.¹¹

Σε μια από τις πρώτες ερευνητικές προσεγγίσεις του φαινομένου του εκφοβισμού, σε μαθητές ηλικίας 8 έως 12 ετών, διαπιστώνεται ότι το 14.7% αυτών αυτο-χαρακτηρίζονται ως θύματα, το 6.3 % ως θύτες, και το 4.8 % ως θύτες και θύματα ταυτόχρονα.¹² Η πιο συνηθισμένη μορφή βίας που αναφέρουν οι θύτες είναι η άμεση σωματική, σε αντίθεση με τα παιδιά-θύματα που, αποκρύπτοντάς την, αναφέρουν ως συνηθέστερη την άμεση λεκτική (βλ. επίσης Πατεράκη κ.α., 2000).

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 10%-13% των μαθητών/τριών έχουν υποστεί κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού, ένας στους δέκα παραδέχεται ότι έχει εκφοβίσει συμμαθητή του, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, 10 % των μαθητών, έχει θετική στάση απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού.¹³ Σε μια άλλη, επίσης πρόσφατη έρευνα για τη σχολική βία, που διενήργησε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών διαφαίνεται ότι το 37% των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου έχει υποστεί σωματική βία ενώ το 13% των μαθητών καταγράφονται ως θύτες. Συγκριτικά με το Γυμνάσιο αποδεικνύεται ότι οι πράξεις βίας, και μάλιστα σωματικής βίας, είναι συχνότερες στους μαθητές του δημοτικού.¹⁴

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την οικογενειακή κατάσταση ως έναν παράγοντα που βρίσκεται σε άμεση σχέση συνάφειας με τα περιστατικά βίας. Οι συμπεριφορές βίας αποδίδονται στην πολυπλοκότητα των σχέσεων αλλά και στις διαφορετικές ανάγκες που δεν ικανοποιούνται στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Πρόκειται δηλ. για μια θεώρηση αυτών των συμπεριφορών ως συνέπεια ανεκπλήρωτων συναισθηματικών αναγκών, ματαιώσεων δηλ. που οδηγούν σε συγκρούσεις (Παπαστυλιανού, 2000). Ως ανασχετικοί παράγοντες για την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών αναδεικνύονται το σχολικό κλίμα, η σχολική επίδοση, η στάση της οικογένειας και ο ρόλος της θρησκείας, ενώ αντίθετα, μερικοί παράγοντες που ενισχύουν την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι ο τύπος του σχολείου (συστέγαση, «αστικότητα», αριθμός μαθητών). (Πετρόπουλος, 2000, σελ. 32).

Η συνολική εικόνα που διαμορφώνεται καταδεικνύει μια σαφή αντιστοιχισή των ελληνικών ευρημάτων με αυτά μελετών που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες, ομοιότητες που αφορούν τις μορφές της βίας, τα χαρακτηριστικά θυμάτων και θυτών αλλά και του πλαισίου εντός του οποίου εμφανίζονται, δηλ της περιοχής, της σχολικής μονάδας, της οικογένειας. Έτσι, η πλειοψηφία των εμπειρικών ερευνών, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνει τη διαφοροποίηση με βάση το φύλο, αναδεικνύοντας τη σχολική βία ως ανδρική υπόθεση. Σε γενικές γραμμές τα αγόρια αναφέρουν περισσότερα περιστατικά επιθετικότητας ενώ όμως τα κορίτσια νιώθουν πιο υπεύθυνα για τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου απ' ό,τι τα αγόρια (Καλλιώτης κ.α., 2002, Andreou & Metallidou, 2004, Φακιολάς, & Αρμενάκης, 1995).¹⁵ Παρατηρείται επίσης μια σχέση συνάφειας με την ηλικία, αφού, όσο αυτή αυξάνεται, μειώνονται οι περιστάσεις εμπλοκής τους σε βίαια περιστατικά, τα οποία σταδιακά τείνουν να παίρνουν μη εμφανείς και άμεσες μορφές (Houndoumadi et al., 2001). Ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την εμφάνιση φαινομένων βίας είναι το αστικό περιβάλλον. Η συνεχής αστικοποίηση με την αλλαγή της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, των προτύπων και των όρων συγκρότησης και οργάνωσης των σχέσεων που αυτή επιφέρει, φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που οδηγεί σε μια αύξηση

των φαινομένων της σχολικής βίας. Επιπροσθέτως, το επίπεδο μάθησης αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα εμφάνισης ή όχι σχολικής βίας, μιας και τα παιδιά που νιώθουν ακαδημαϊκά επαρκή, εμπλέκονται σπανιότερα σε καταστάσεις σχολικής βίας/επιθετικότητας (Andreou & Metallidou, 2004). Σημαντικός, επίσης, είναι ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στον τρόπο που «κατασκευάζουν» μια φαντασιακή εικόνα της βίας η οποία στη συνέχεια αναπαράγεται ως πραγματική (Τσίγκανου κ.α., 2004).

Ας δούμε τώρα το φαινόμενο της σχολικής βίας/επιθετικότητας και τη συνάρθρωσή του με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα στην ελληνική πραγματικότητα. Τελευταία, έχουν δει το φως της δημοσιότητας γεγονότα διαπολιτισμικής σύγκρουσης με ακραίες μορφές βίας στα οποία φέρεται να ενυπάρχει μια ρατσιστική διάσταση.¹⁶ Είναι γεγονός ότι η μετάβαση της ελληνικής κοινωνίας από ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο, πραγματικό ή φαντασιακό, σε ένα πολυπολιτισμικό, οδήγησε στην εμφάνιση ιδιαίτερα έντονων τριγμών σε κοινωνικό επίπεδο και στην παρουσίαση ξενόφοβων αντιλήψεων και ρατσιστικών στάσεων, εξαιτίας της ενεργοποίησης φοβικών αντανάκλαστικών στο κοινωνικό σώμα, περί αλλοίωσης της εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Δώδος κ.α., 1996). Το πιο ανησυχητικό εντοπίζεται στη σταδιακή διαμόρφωση στην ελληνική κοινωνία μιας τάσης «φυσικοποίησης» του ρατσιστικού λόγου και των ρατσιστικών πράξεων έτσι ώστε να προκύπτει μια ταύτιση των ρατσιστικών αντιλήψεων με την κοινή λογική (Λαλιώτου, 2006). Σε αυτό συμβάλλει ο τρόπος που χειρίζονται τέτοια ζητήματα τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Ανθόπουλος, 1998).

Ένα «παράδοξο» που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι, ενώ το σοβαρότατο ζήτημα της σχολικής βίας, όταν αυτή σχετίζεται με την ύπαρξη εθνικής ή πολιτισμικής ετερότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο του δημοσιογραφικού λόγου, ενός λόγου δηλ. που εκ των πραγμάτων στερείται του απαιτούμενου μεθοδολογικού πλαισίου, καθώς και των κατάλληλων ερμηνευτικών εργαλείων, εγείροντας ταυτόχρονα ένα ερώτημα για την επιστημονική ενασχόληση με αυτό, ελάχιστα έχει απασχολήσει τον επιστημονικό λόγο, τους μελετητές των ζητημάτων της σχολικής βίας. Οι όποιες αναφορές σε αυτή τη διάσταση του προβλήματος προκύπτουν από γενικότερες έρευνες οι οποίες επισημαίνουν την επίδραση του εθνοπολιτισμικού παράγοντα, χωρίς ωστόσο να υπεισέρχονται σε μια πληρέστερη μελέτη του θέματος. Η προσεκτική μελέτη της ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας για το θέμα της σχολικής βίας, μπορεί να αποκρυπτογραφήσει, ανάμεσα στα γενικά ευρήματα, την ύπαρξη αυτής της διάστασης του φαινομένου της σχολικής βίας/επιθετικότητας. Η έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς διαπιστώνει μια συνεχώς αυξανόμενη βία μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, ενώ ένας στους τρεις μαθητές έχουν γίνει μάρτυρες βίαιης συμπλοκής μεταξύ Ελλήνων και

αλλοδαπών. Το 29% των παρατηρούμενων επεισοδίων πραγματοποιείται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, ενώ το 26% αναφέρεται στην εμπλοκή αλλοδαπών μαθητών μεταξύ τους.¹⁷ Στα ίδια ποσοστά (29,4%) παρουσιάζει τα φαινόμενα βίας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών και η πανελλαδική έρευνα της V-PRC.¹⁸

Στην πρόσφατη έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών διαφαίνεται ότι η ετερότητα, με την ευρύτερη έννοια, αποτελεί παράγοντα πρόκλησης επιθετικότητας. Κρούσματα βίας μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών έχουν παρατηρηθεί σε ποσοστό 30%. Επίσης, πάνω από το 60%, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι στο σχολείο τους έχει εκδηλωθεί επιθετικότητα σε βάρος αδυνάτων, καινούργιων, δυσπροσάρμοστων και γενικά διαφορετικών παιδιών. Το 16 % των εκπαιδευτικών και το 17% των διευθυντών διαπιστώνουν την ύπαρξη προβλημάτων ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη.¹⁹

Επομένως, αυτό που καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι υπάρχει ένα ποσοστό της εκδηλούμενης σχολικής βίας το οποίο σχετίζεται με τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου. Φαίνεται ότι οι ξενόφοβες αντιλήψεις και οι ρατσιστικές στάσεις, οι οποίες εμφανίζονται στην ελληνική κοινωνία, ως συνέπεια της εισροής μεταναστών, μεταφέρονται στο χώρο του σχολείου (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με στερεότυπα και προκαταλήψεις, προϊόντα κοινωνικής μάθησης στο χώρο της οικογένειας, της ομάδας των συνομηλίκων και των μέσων μαζικής επικοινωνίας και εντέλει διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, αναπαράγοντας έτσι τη στερεοτυπική σκέψη και τις κατηγοριοποιήσεις των ενηλίκων (Μιτίλης, 1998).

Αντιμετώπιση - Προτάσεις

Εκλαμβάνοντας τη σχολική επιθετικότητα ως κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο, η προσοχή στρέφεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την ανάγκη διαμόρφωσης των προϋποθέσεων ανάπτυξης σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα. Όταν η εθνική και πολιτισμική ετερότητα αποτελεί τον παράγοντα που πυροδοτεί τα φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού, τότε το ζήτημα σχετίζεται με τον τρόπο που το εκπαιδευτικό σύστημα διαχειρίζεται αυτή την ετερότητα, είτε στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών, είτε στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι σαφές, από τα συμπεράσματα των εμπειρικών ερευνών, αλλά και από την τρέχουσα επικαιρότητα, ότι

το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να χειριστεί αποτελεσματικά, με το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας, το ζήτημα της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών. Η κυρίαρχη αντίληψη που διέπει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει την ύπαρξη της ετερότητας περισσότερο ως πρόβλημα παρά ως εμπλουτιστικό παράγοντα, εξαντλώντας τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην υιοθέτηση αντισταθμιστικών μέτρων όπως είναι οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (Δαμανάκης, 1997, 2000). Πρόκειται για μια πολιτική που θεμελιώνεται στην παραδοχή περί ελλειμματικού πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών που μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας που εκκινεί από εθνοκοινοτισμικές διαφορές απαιτεί την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, η οποία θέτει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών σχέσεων στη βάση της ισοτιμίας των ταυτοτήτων και των πολιτισμικών πλαισίων. Πέρα από τους «δομικούς» παράγοντες που παράγουν και αναπαράγουν τη βία, η διαμόρφωση ενός πλέγματος σχέσεων και δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων υποκειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης ή της σχολικής μονάδας, αποτελεί βασική προϋπόθεση καταπολέμησης της βίας (Πανούσης, 2008). Επειδή ακριβώς οι διαπολιτισμικές συναντήσεις πραγματοποιούνται σε ένα προκατασκευασμένο πλαίσιο, με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για τους δύο εταίρους αλλά και τους όρους της συνάντησης (π.χ. άνισο status), απαιτούν ιδιαίτερη ανάπτυξη της κατανόησης και ανεκτικότητας από κάθε άλλη επικοινωνιακή περίπτωση. Γι' αυτό, η αποφυγή των διαπολιτισμικών συγκρούσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των υποκειμένων, της ικανότητάς τους να σκέφτονται, να αισθάνονται και να δρουν με τέτοιους τρόπους ώστε να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Lynch, 1999).

Το βασικό στοιχείο για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των υποκειμένων στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αποδόμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, η οποία θα οδηγεί στη διαμόρφωση στάσεων αποδοχής του άλλου. Όπως επισημάνθηκε στην παρούσα μελέτη, τόσο στη θεωρητική τεκμηρίωση όσο και στην παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων, η στερεοτυπική εικόνα του άλλου αποτελεί τον πυρήνα στον οποίο δομείται η σχολική βία με πολιτισμικές αναφορές.

Επιπλέον, θα πρέπει να τεθεί ως στόχος η διαμόρφωση ενός διαύλου επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων/χώρων και των χαρακτηριστικών που ο κάθε χώρος διαθέτει. Τίθεται ως αναγκαιότητα η εγκαθίδρυση

στην αρχή, και η ενδυνάμωση στη συνέχεια, μιας λειτουργικής σχέσης με την τοπική κοινωνία (Αρτινοπούλου, 2008) και γενικότερα η επίτευξη μιας συνάντησης του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με το σχολικό, με όσα πολιτισμικά στοιχεία το καθένα από αυτά φέρει και επιβάλλει.

Αυτό που στην πραγματικότητα χρειάζεται να γίνει είναι να «επανεφεύρουμε» το σχολείο» (Πανούσης, 2008: 40). Απαιτείται δηλαδή μια κριτική θεώρηση των βασικών επιδιώξεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς και της γενικότερης δομής και κουλτούρας του. Το σχολείο θα πρέπει με τη λειτουργία του να αμβλύνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες και το ίδιο να αποτελεί μια κοινότητα που επιτρέπει την πολλαπλότητα έκφρασης και παρουσίας και σέβεται, στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, το δικαίωμα στη διαφορά. Ως προϋπόθεση τίθεται η ενδυνάμωση της ταυτότητας όλων των μαθητών, μέσω της πολιτικής αναγνώρισης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (γλώσσα και στοιχεία πολιτισμού) και της συμπερίληψής του στο σχολικό πρόγραμμα (Cummins, 1999).

Όμως, αυτό που συμβαίνει είναι το σχολείο συχνά να αναπαράγει την ανισότητα και να συντηρεί τις συνθήκες που γεννούν την επιθετική συμπεριφορά, και αυτό γίνεται είτε άμεσα και θεσμικά προσδιορισμένα, μέσω των δομικών στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος (τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον τρόπο οργάνωσης και η διοίκησης του σχολείου, τις παιδαγωγικές πρακτικές), είτε έμμεσα μέσω των αποσιωπήσεων ή των παραλείψεων του επίσημου προγράμματος ή την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που συνάπτονται. Μπορούμε να αναφέρουμε το παράδειγμα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων τα οποία, στο πλαίσιο ενός εθνοκεντρικού προσανατολισμού, αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες για τον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο». Αυτή η αναπαραγωγή των στερεοτυπικών εικόνων που σχηματοποιούν και κατηγοριοποιούν τον «άλλον» ως κλέφτη, ανεπιθύμητο κ.λπ. αποτελεί στην ουσία μια πράξη βίας, από την πλευρά του σχολείου, η οποία εύκολα μετακυλύεται στους μαθητές. Το ζήτημα των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών προς τους αλλοδαπούς μαθητές και οι συνέπειές τους, είναι ένα ακόμη παράδειγμα αναπαραγωγής του ρατσισμού.

Το πολυπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει να καθιστά όλους τους μαθητές ικανούς να αναπτύσσουν μια κριτική θεώρηση της ταυτότητάς τους και της ταυτότητας των άλλων, χωρίς αυτή η διαδικασία να οδηγεί σε αβεβαιότητα, αντιφάσεις και εσωτερικές συγκρούσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να διαμορφώσει μια αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική και ένα αντιρατσιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Μια τέτοια προσέγγιση

θα πρέπει να μελετά το ρατσισμό ως αποτέλεσμα ατομικών στάσεων και συμπεριφορών αλλά και δομικών ανισοτήτων. Ως κατακλείδα παραθέτουμε τη διαπίστωση της Ι. Λαλιώτου (2006), με αφορμή το περιστατικό της ρατσιστικής βίας στην Αμάρυνθο: «τα ελληνικά σχολεία χρειάζονται ενεργές πολιτικές αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, καθώς και εκπαίδευσης ενάντια στο μίσος. Μέσα και έξω από το σχολείο χρειάζεται να εκπαιδευτούμε πολυπολιτισμικά, να αφομοιώσουμε θετικά πρότυπα, αναπαραστάσεις και εικόνες του «ξένου», να αντιμετωπίσουμε τα φοβικά αντανακλαστικά μας για όσα αλλάζουν γύρω μας, να εξοικειωθούμε με τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των μεταναστευτικών κοινοτήτων της πατρίδας μας κτλ. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση απαιτεί χρόνο, ανθρώπινο δυναμικό, πόρους και πάνω από όλα προϋποθέτει την πολιτική βούληση να αναγνωρίσουμε ότι έχουμε πρόβλημα».

Σημειώσεις

1. Η Λ. Μπεζέ (1998: 63-69) διατυπώνει ορισμένους προβληματισμούς για την οριοθέτηση της έννοιας της επιθετικότητας και τις επιπτώσεις που έχει αυτή η οριοθέτηση στις παρατηρήσεις, τις μετρήσεις και τις ταξινομήσεις στις οποίες προβαίνουμε. Έτσι, για παράδειγμα η μεταβίβαση από τον εκπαιδευτικό ενός αξιακού συστήματος διαφορετικού από αυτό των μαθητών, μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (ιδεολογικής).
2. Βέβαια είναι δύσκολο να αποδείξει κανείς τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος ώστε να αναγνωρίσει εάν τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν συνέπεια ή προηγούνται των περιστατικών βίας που θυματοποιούν τους μαθητές. Βλ. Hodges & Perry, 1999.
3. Ο Rigby (1996) αναφέρει την περίπτωση όπου αρκετοί δάσκαλοι θεωρούν τα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς ως θετικά, αφού προετοιμάζουν τα παιδιά να ζήσουν στον πραγματικό κόσμο.
4. Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. είναι καθοριστικός, αφού αυτά διαμορφώνουν μια κουλτούρα της βίας, αλλά ακόμα και την σταδιακή, μη συνειδητή εξοικείωση με αυτή. Ο J. Young (2004) επισημαίνει ότι αυτό που κάνουν τα μέσα δεν είναι να προκαλούν τη βία αλλά να παρέχουν ένα σενάριο, μια αφήγηση το οποίο σκιαγραφεί τους όρους χρήσης της βίας: τότε επιτρέπεται, για ποιους λόγους, εναντίον τίνος κ.λπ.
5. Γενικά, αυτή η διαδικασία αναδίπλωσης στην «ασφάλεια» της οικείας ταυτότητας παρατηρείται στη σύγχρονη εποχή και ερμηνεύεται ως «ιστορικό παράδοξο», ως μια αντίφαση μεταξύ της παγκοσμιοποίησης από τη μια πλευρά, με τη διεύρυνση των όρων της πολιτικής και οικονομικής ζωής, και την στροφή προς την τοπικότητα από την άλλη, με την ενίσχυση των επιμέρους συλλογικών ταυτοτήτων και την αναζωπύρωση εθνικιστικών τάσεων. Βλ. σχετικά Beck, 1999.
6. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της ωθεί τους μαθητές προς την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Δεν είναι τυχαίο ότι ως ένα από τα μέτρα που προτείνεται για την αντιμετώπιση του φαινομένου αφορά την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001).
7. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν ισχύει η «διαχρονική συγχρονία» της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που αναφέρει ο Anderson (1983), η συμφωνία μεταξύ της υπαγωγής του υποκειμένου σε μια συλλογικότητα και του βιώματός του, της εμπλοκής του στο άμεσο συγκεκριμένο.

8. Κατά τον Bourdieu οι κοινωνικές σχέσεις είναι σχέσεις βασιζόμενες στην ασυμμετρία και την ανισότητα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην εμφάνιση της έννοιας της κυριαρχίας σε κάθε έκφραση της κοινωνικής ζωής. Μέσα από τις σχέσεις κυριαρχίας ασκείται προς τους κυριαρχούμενους η συμβολική βία, μια βία η οποία είναι τόσο ήπια και αθέατη που δεν αναγνωρίζεται ως τέτοια ή συχνά ασκείται με την συγκατάθεση των ίδιων των κυριαρχούμενων.
9. Ο ημερήσιος τύπος συχνά δημοσιεύει τα αποτελέσματα ερευνών που καταδεικνύουν την ύπαρξη αλλά και την αυξητική τάση του φαινομένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε Σ. Νέτα «Ενας στους τέσσερις εφήβους θύμα εκφοβισμού», *Ελευθεροτυπία* 16/6/2006, http://www.enet.gr/online/online_hprint?q=&a=%3F%3F%3F%3F&id=75300772, Μ. Παπαματθαίου & Β. Νέδος «Εντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία», *Το Βήμα της Κυριακής*, 2/5/2005, http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=14580&m=A38&aa=1
10. Το πρόγραμμα CONNECT, το οποίο λειτούργησε από το 1998, αποτελεί στην ουσία το πρώτο μεγάλο πρόγραμμα το οποίο «χαρτογράφησε» τις διαστάσεις του φαινομένου της σχολικής βίας σε όλες τις τότε χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έθεσε τις βάσεις διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2008). Βλ. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportgreece.html>
11. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος για τη *Διερεύνηση Αναγκών και Εναισθητοποίηση για το Φαινόμενο του Εκφοβισμού-Θυματοποίησης (Bullying)* στα Σχολεία το οποίο αποτελεί μέρος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Daphne-II (2004-2008) και υλοποιείται στην Ελλάδα από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), με τη συμμετοχή τριών ακόμα ευρωπαϊκών χωρών: της Γερμανίας, της Κύπρου και της Λιθουανίας. <http://www.epsype.gr/daphne.asp>.
12. Όπως αναφέρεται στο Houndoumadi, A., Pateraki, L., Doanidou M., 2001.
13. Πρόκειται για την έρευνα με τίτλο «Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο», που διεξήχθη τη χρονική περίοδο 2004-2006πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 3.875 μαθητών και 200 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας του έργου «Πυθαγόρας Ι» του ΑΠΘ. Βλ. σχετικά <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=11424&subid=2&pubid=134324>.
14. Πρόκειται για την έρευνα για τη σχολική βία του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών και συγκεκριμένα του Ινστιτούτου Κοινωνικής Πολιτικής, με θέμα: «Βία και παραβατική συμπεριφορά στη ζωή των μαθητών της Αθήνας», μέρος του Ερευνητικού Προγράμματος «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα-Ποιότητα Ζωής Παιδιών και Εφήβων». Βλ. σχετικά στο Κοτταρίδη κ.α., 2007, διαθέσιμο στο http://www.ekke.gr/files/poiotita_zohs.pdf.
15. Είναι γεγονός ότι ο εκφοβισμός (bullying) σχετίζεται με μία διαδικασία κοινωνικής μάθησης. Τα αγόρια ασκούν σωματική βία και αυτό είναι αποδεκτό από την κοινωνία, ενώ αυτό δεν είναι κοινωνικά αποδεκτός ρόλος για τα κορίτσια. Βλ. σχετικά Andreou & Metallidou, 2004.
16. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν δύο γεγονότα που προβλήθηκαν κατά κόρον στα μέσα μαζικής επικοινωνίας: αυτό της Βέροιας με την εξαφάνιση ενός μικρού αγοριού και της Αμαρύνθου, με το καταγγελλόμενο βιασμό μιας μαθήτριας Βουλγαρικής καταγωγής. Βλ. ενδεικτικά τα δημοσιεύματα, Τσιάνκαλος Γ. «Bullying και ρατσισμός», *Ελευθεροτυπία* 5/6/2006, Γεωργίου Χ. «Ανακλυόμενος ρατσισμός», *Ελευθεροτυπία* 12/11/2006.
17. Όπως αναφέρεται στο Houndoumadi, Pateraki, Doanidou, 2001.
18. Παπαματθαίου & Β. Νέδος «Εντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία», *Το Βήμα της Κυριακής*, 2/5/2005, http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=14580&m=A38&aa=1
19. Εφημερίδα *Καθημερινή*, 16 Ιουνίου 2006.

Βιβλιογραφία

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.
- Ανθόπουλος, Μ. (1998). Πληροφόρηση και Ρατσισμός. *Θέσεις*, 63, 89-114.
- Αρτινοπούλου, Β. (2008). Βία στο σχολείο: Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 23-34.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baker, J.A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, (1), 29-44.
- Beck, U. (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*; Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimisation, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Χ. (2006). Ανακλυόμενος ρατσισμός, εφ. *Ελευθεροτυπία* 12 Νοεμβρίου 2006.
- Γκίβαλος, Μ. (2006). “Σχολική” και κοινωνική βία. εφ. *Το Παρόν*, 11 Ιουνίου 2006.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόκληση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, Vol. 41, No 6, 582-602.
- Department for Education and Skills (2004) *Aiming High: understanding the needs of minority ethnic pupils in mainly white schools*, DfES.
- Department for Education and Skills (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture*, DfES.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?. *Intercultural Education*, 14 (3), 307-316.
- Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., Μιχαλοπούλου, Α., Νικολακόπουλος, Η. (1996). Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα, στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμος Β', Αθήνα: ΕΚΚΕ, (σσ. 321-343).
- Eslea, M. & Mukhtar, K., (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42 No. 2, 207-217.
- Farrington D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, Vol. 17, 381-458.
- Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality Social Psychology*, 76, 677-685.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). *Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. *Educational Review*, Vol. 53, No. 1, 19-26.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., Doanidou M. (2001). *Tackling Violence in Schools: A Report from Greece*. <http://www.gold.ac.uk/connect>

- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Ταουλιάς, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και κακοποίησης στους μαθητές 8-12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kelly, E. (1994). Racism and Sexism in the Playground. In Blatchford, P. & Sharp, S. (eds) *Breaktime and the School. Understanding and changing playground behaviour* (pp.63-74). London: Routledge.
- Κοτταρίδη, Γ., Βαλάσση – Αδάμ, Ε., Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2007). Μεγαλώνοντας στην Αθήνα – Ποιότητα Ζωής Παιδιών και Εφήβων. *Επίκαιρα Θέματα 2*, ΕΚΚΕ, ΙΝ.Κ.ΠΟ.
- Λαλιώτου, Ι. (2006). “Η κουλτούρα της βίας”, εφ. *Το ΒΗΜΑ*, 12 Νοεμβρίου 2006, σ. Β61.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Li, Q. (2008). Bullying, school violence and more: A research model. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 12 (19). Available at <http://www.ucalgary.ca/iejll/li2008>
- Lynch, E.W. (1999). Developing cross-cultural competence. In Lynch, E.W. & Hanson, M.J., (1999). *Developing Cross-cultural Competence. A guide for working with children and their families*, 2nd ed. Baltimore, MD/London: Paul H. Brookes.
- Μανιάτης, Π. (2008). Σχολική Βία και Εκφοβισμός. Η Ευρωπαϊκή Προσέγγιση του Ζητήματος, οι Διεθνείς Οργανισμοί και το Παράδειγμα της Ελλάδας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 116-126.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 81, 15-18.
- Μιτύλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, μετ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Α. (1998). Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά. Στο Μπεζέ, Α. (επιμ.) *Βία στο σχολείο... Βία του σχολείου...* (σσ. 61-77). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do?* Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Πανούσης, Γ. (2008). (Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 35-46.
- Παπαματθαίου, Μ. & Νέδος, Β. (2005). Εντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία. Εφ. *Το Βήμα της Κυριακής*, 2 Μαΐου 2005.
- http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=14580&m=A38&aa=1
- Παπαστυλιανού, Α. (2000) Μορφές επιθετικότητας (καταστροφές, βία) στο χώρο του σχολείου. Στο Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 115-133). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πατεράκη, Λ., Χουντουμάδη, Α., Χαντζή, Χ., (2000). Το Φαινόμενο “Εκφοβισμού” στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 134-141). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Richardson, R. (2006). Playgrounds, the Press and Preventing Racism: a case study. *Forum*, 48, (2), 181-188.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools. Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer.

- Roland, E. (2002). «Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts», *Educational Research*, 44, 55-67.
- Smith, P. & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S.Worchel (eds.) *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Τσιάκαλος, Γ. «Bullying και ρατσισμός», *Ελευθεροτυπία* 5/62006,
- Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ., Τσαμπαρή, Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσίγκανου, Ι. (2008). Η εμπειρική διερεύνηση της βίας στο σχολικό χώρο. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 11-22.
- Φακιοιάς, Ν. και Αρμενάκης, Α., (1995): Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 81, 42-50.
- Ψημίτης, Μ. (2006). *Εισαγωγή στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 317-330.
- Young, J. (2004). Η κατασκευή του παραδείγματος της βίας: Τα μαζικά μέσα, η βία και οι νέοι. Στο Γ. Πανούσης (επιμ.) *Νέοι, Βία και Ρατσισμός – Η «Εικόνα» από τα ΜΜΕ και τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια*, (σσ. 17-35). Πρακτικά Συνεδρίου, Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Ίδρυμα Θεμιτοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, Αθήνα: Παπαζήση.

Διαφορές τάξης και φύλου στις στάσεις μαθητών και μαθητριών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου προς τη Φυσική Αγωγή

Αθανάσιος Κολοβελώνης
Δημοτικό Σχολείο Αρχαίας Κορίνθου

Κωνσταντίνος Τζαβίδας
Δημοτικό Σχολείο Ραχώνας Πέλλας

Ελένη Δημητρίου
Στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ Δ' Λάρισας

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις διαφορές τάξης και φύλου στις στάσεις των μαθητών προς τη φυσική αγωγή. Συμμετείχαν 1352 μαθητές και μαθήτριες Ε' Δημοτικού, Α' και Γ' Γυμνασίου και Β' Λυκείου, από 11 πόλεις της κεντρικής και βόρειας Ελλάδας. Οι στάσεις αξιολογήθηκαν με σχετικό ερωτηματολόγιο (Theodorakis, 1994). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε διαφορές στις θετικές στάσεις προς το μάθημα μεταξύ των μαθητών της Ε' Δημοτικού, της Α' και Γ' Γυμνασίου και της Β' Λυκείου, ενώ τα αγόρια συνολικά ανέφεραν θετικότερες στάσεις σε σύγκριση με τα κορίτσια. Οι μαθητές, δηλαδή, των μεγαλύτερων τάξεων βλέπουν λιγότερο θετικά το μάθημα της φυσικής αγωγής, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος, ώστε να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για αυτούς τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Στάσεις, φυσική αγωγή, διαφορές τάξης, διαφορές φύλου.

Ο κ. Αθ. Κολοβελώνης, ο κ. Κ. Τζαβίδας και η κ. Ελ. Δημητρίου είναι καθηγητές Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this study was to examine grade and gender differences in students' attitudes towards physical education. Participants were 1352 students of 5th, 7th, 9th and 11th grade from 11 cities of central and north Greece. The students' attitudes were evaluated with a questionnaire (Theodorakis, 1994). Analysis of variance and post hoc comparisons revealed significant reduction in students' attitudes toward physical education among all grades with the exception of comparison between 9th and 11th grade. Moreover, boys, independently of the grade, referred more positive attitudes in comparison with girls. These results showed that, students' attitudes towards physical education decline with age and highlight the need for a reformation in physical education, so as to become more appealing, effective and useful for all students.

Key words: Attitudes, physical education, grade differences, gender differences

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς σκοπούς των αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής είναι να αγαπήσουν οι μαθητές το μάθημα και να υιοθετήσουν έναν αθλητικό τρόπο ζωής ως ενήλικες (ΦΕΚ 303, 13-3-2003). Ένας τρόπος για να αξιολογήσουμε αν το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ευχάριστο και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτό, ώστε να μπορεί να πετύχει τους στόχους του, είναι να μελετήσουμε τις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα. Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει παρατηρηθεί αύξηση των ερευνών που ασχολούνται με τις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς υπάρχουν δεδομένα που συσχετίζουν τις αρνητικές στάσεις προς το μάθημα με μικρότερα επίπεδα ενασχόλησης με εξωσχολικές φυσικές δραστηριότητες (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995; Robinson, 1990).

Οι στάσεις εκφράζουν τις απόψεις, τις ιδέες, τις κρίσεις καθώς και το βαθμό θετικής ή αρνητικής εκτίμησης των ατόμων για ένα θέμα (Hogg & Vaughan, 2008). Σύμφωνα με τον Triandis (1971), οι στάσεις εκφράζουν αυτό που τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν. Σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1991), οι στάσεις των ατόμων επηρεάζουν ως ένα βαθμό τη συμπεριφορά τους. Έτσι, μια θετική στάση συνεπάγεται και μια πιθανή

συμπεριφορά. Επομένως, μαθητές με θετικές στάσεις προς τη φυσική αγωγή είναι περισσότερο πιθανό να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα, να αγαπήσουν την άσκηση και να υιοθετήσουν έναν αθλητικό τρόπο ζωής (Fox & Biddle, 1988).

Έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής έχουν δείξει ότι καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από το Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια στο Λύκειο, χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, προσπαθούν ολοένα και λιγότερο, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων και προσανατολισμού προς τη μάθηση και αυξημένα επίπεδα άγχους (Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004). Επιπλέον, μαθητές Λυκείου ανέφεραν ότι συμμετείχαν στο μάθημα απλά και μόνο επειδή αυτό ήταν υποχρεωτικό (Couturier, Chepko & Coughlin, 2005). Όσον αφορά στις στάσεις των μαθητών προς τη φυσική αγωγή, έχει βρεθεί ότι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές ανέφεραν θετικότερες στάσεις σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους (Butcher & Hall, 1983; Haladyna & Thomas, 1979; Schemp, Cheffen & Zaichkowsky, 1983; Subramaniam & Silverman, 2007; Van Wersch, Trew & Turner, 1992).

Όσον αφορά στις διαφορές φύλου, έρευνα σε μαθητές λυκείου, από τέσσερις διαφορετικές χώρες, έδειξε ότι τα αγόρια ανέφεραν πιο θετικές στάσεις προς τη φυσική αγωγή σε σύγκριση με τα κορίτσια (Stelzer, Ernest, Fenster & Langford, 2004), ενώ στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και παρόμοια έρευνα (Chung & Phillips, 2002). Επίσης, σε άλλη έρευνα μαθήτριες ανέφεραν υψηλό ενδιαφέρον για το μάθημα μέχρι την ηλικία των 14, ενδιαφέρον το οποίο μειώνονταν συνεχώς μέχρι την ηλικία των 18, ενώ δεν παρατηρήθηκε κάτι αντίστοιχο στα αγόρια (Van Wersch et al., 1992). Αντίθετα, σε πρόσφατη έρευνα (Subramaniam & Silverman, 2007) δε βρέθηκαν διαφορές στις στάσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αποτέλεσμα το οποίο αποδόθηκε από τους ερευνητές στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, το οποίο, σε αντίθεση με άλλες έρευνες, αξιολόγησε τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων των μαθητών προς τη φυσική αγωγή.

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής ίσως συμβάλει σ' αυτές τις διαφορές καθώς βρέθηκε ότι κορίτσια λυκείου, που δεν επέλεξαν το μάθημα φυσικής αγωγής, ανέφεραν ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής αποτελούσε βασική αιτία των αρνητικών στάσεών τους απέναντι στο μάθημα (Luke & Sinclair, 1991). Επίσης, σε σχέση με τη δραστηριότητα, τα αγόρια ανέφεραν πιο θετικές στάσεις προς δραστηριότητες που είναι προκλητικές και περιέχουν ρίσκο, ενώ τα κορίτσια προς δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην καλαισθησία (Folsom-Meek, 1992; Smoll & Schutz, 1980).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν

τις διαφορές τάξης και φύλου στις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι μέχρι τώρα έρευνες μελέτησαν κυρίως τις στάσεις των μαθητών γενικά προς τη φυσική άσκηση και τους παράγοντες με τους οποίους αυτές σχετίζονται. Για παράδειγμα, οι Theodorakis, Natsis, Papaioannou και Goudas (2002) βρήκαν ότι οι στάσεις των μαθητών προς την άσκηση σχετίζονται θετικά με τις στάσεις προς την κατανάλωση φρούτων και αρνητικά με τις στάσεις προς το κάπνισμα, τη χρήση ναρκωτικών και τη βία στα γήπεδα. Τα πεδία, όμως, της φυσικής δραστηριότητας και της φυσικής αγωγής είναι διαφορετικά και επομένως οι στάσεις των μαθητών προς αυτά τα πεδία ίσως είναι και αυτές διαφορετικές (Silverman & Subramaniam, 1999).

Η μελέτη, επομένως, των στάσεων των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς οι στάσεις των μαθητών προς τη φυσική αγωγή συνδέονται με τη συμπεριφορά τους στο μάθημα (Ajzen, 1991). Επίσης, το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να παίξει θετικό αλλά και αρνητικό ρόλο στην προώθηση της δια βίου άσκησης μέσω της διαμόρφωσης ανάλογων στάσεων των μαθητών προς την άσκηση (Fox & Biddle, 1988). Οι θετικές στάσεις προς τη φυσική δραστηριότητα μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν στη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου (Biddle & Chatzisarantis, 1999; McKenzie, 2003; Portman, 2003). Η φυσική αγωγή επομένως μπορεί να ενισχύσει τις θετικές στάσεις των μαθητών προς τη φυσική δραστηριότητα καθώς μέσω του μαθήματος υπάρχει πρόσβαση στις δραστηριότητες αυτές στο σύνολο σχεδόν των νέων (McKenzie, 2003), ενώ για μερικούς μαθητές η φυσική αγωγή είναι το μόνο πεδίο στο οποίο έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε αθλητικές δραστηριότητες (Gallahue & Donnelly, 2003; Graham, Holt-Hale & Parker, 2004).

Μελετώντας τις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα και τις πιθανές διαφορές σε σχέση με την τάξη και το φύλο θα μπορέσουμε να αντλήσουμε στοιχεία για την ποιότητα και την ελκυστικότητα του μαθήματος, όπως αυτό πραγματοποιείται στις διαφορετικές τάξεις σήμερα. Τα αποτελέσματα αυτά θα μας βοηθήσουν να παρέμβουμε όπου χρειάζεται, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας κατάλληλα προγράμματα φυσικής αγωγής, προκειμένου το μάθημα να μπορέσει να πετύχει τους στόχους του. Επίσης, θα γνωρίσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα, στοιχεία που ίσως αποτελούν το κλειδί για να βελτιώσουμε την προδιάθεση των μαθητών για τη φυσική αγωγή, ώστε το μάθημα να προσφέρει θετικές εμπειρίες σε όλους τους μαθητές (Graham, 1995) και να προάγει τη διά βίου άθληση (Gallahue & Donnelly, 2003; Graham et al., 2004).

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής και τις διαφορές τους με

βάση την τάξη και το φύλο. Η παρούσα έρευνα αξιολόγησε το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων που εκφράζει τις προτιμήσεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αναμένεται ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου θα έχουν θετικότερες στάσεις προς το μάθημα της φυσικής αγωγής συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Επίσης, αναμένεται τα αγόρια να αναφέρουν πιο θετικές στάσεις προς το μάθημα σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 1352 μαθητές (662 αγόρια και 690 κορίτσια) Ε' Δημοτικού ($n = 346$, ηλικίας $10.70 \pm .44$ ετών), Α' Γυμνασίου ($n = 340$, ηλικίας $12.65 \pm .38$ ετών), Γ' Γυμνασίου ($n = 338$, ηλικίας $14.60 \pm .38$ ετών) και Β' Λυκείου ($n = 328$, ηλικίας $16.46 \pm .38$ ετών) που προέρχονταν από 72 τμήματα (19 της Ε' Δημοτικού, 17 της Α' Γυμνασίου, 19 της Γ' Γυμνασίου και 17 της Β' Λυκείου), 33 σχολείων από 11 πόλεις της Κεντρικής και Βόρειας Ελλάδας.

Όργανο μέτρησης

Οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής αξιολογήθηκαν με κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στην κλίμακα στάσεων που αναπτύχθηκε από τον Theodorakis (1994). Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με τη φράση «Το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ...» και στη συνέχεια ακολουθούσαν τα ακόλουθα πέντε ζεύγη αντώνυμων επιθέτων: χρήσιμο-άχρηστο, καλό-κακό, ενδιαφέρον-πληκτικό, ευχάριστο-δυσάρεστο, διασκεδαστικό-βαρετό. Η κλίμακα στην οποία απαντούσαν οι μαθητές ήταν επταβάθμια και είχε την εξής μορφή για κάθε αντώνυμο επίθετο: «χρήσιμο 1 2 3 4 5 6 7 άχρηστο». Οι μαθητές για κάθε ένα από αυτά τα πέντε ζευγάρια επιθέτων έπρεπε να κυκλώσουν έναν από τους επτά αριθμούς ο οποίος εξέφραζε την άποψή τους προς το μάθημα της φυσικής αγωγής σε σχέση με το συγκεκριμένο αντώνυμο επίθετο. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στα πέντε ζεύγη επιθέτων αποτέλεσε το σκορ τους στο ερωτηματολόγιο των στάσεων προς τη φυσική αγωγή.

Σχεδιασμός – Διαδικασία μέτρησης

Εφαρμόστηκε παραγοντικός σχεδιασμός με ανεξάρτητες μεταβλητές την τάξη με τέσσερα επίπεδα (Ε' Δημοτικού, Α' και Γ' Γυμνασίου, Β' Λυκείου) και το φύλο και εξαρτημένη μεταβλητή τις στάσεις των μαθητών προς το

μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν στο μέσο της σχολικής χρονιάς, ώστε οι μαθητές να έχουν ήδη διαμορφώσει άποψη για το μάθημα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα στην αίθουσα στη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής υπό την εποπτεία ενός εκ των συγγραφέων της έρευνας, μετά από έγκριση των διευθυντών των σχολείων και τη συναίνεση των καθηγητών φυσικής αγωγής που δίδασκαν στα συγκεκριμένα τμήματα. Δόθηκαν στους μαθητές οι απαραίτητες οδηγίες και τονίστηκε ότι οι πληροφορίες που θα συλλέγονταν θα ήταν εμπιστευτικές, δε θα χρησιμοποιούνταν για τη βαθμολόγησή τους, δεν υπήρχαν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και ότι ο σκοπός της έρευνας ήταν η βελτίωση του μαθήματος. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν εθελοντική και οι μαθητές οποιαδήποτε στιγμή μπορούσαν να αποχωρήσουν από τη διαδικασία. Όλοι οι παρόντες μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Στατιστικές αναλύσεις

Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά τάξη, φύλο και στο σύνολο του δείγματος, ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου με το δείκτη Cronbach's α (Cronbach, 1951) και εξετάστηκαν οι διαφορές τάξης και φύλου στις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής με παραγοντική ανάλυση διακύμανσης με δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (τάξη και φύλο) και εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των στάσεων.

Αποτελέσματα

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, όπως αξιολογήθηκε με το δείκτη Cronbach's α , ήταν υψηλή ($\alpha = .87$). Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στο ερωτηματολόγιο των στάσεων, ανά τάξη, φύλο και στο σύνολο (Πίνακας 1).

Για να εξεταστεί η ύπαρξη διαφορών τάξης και φύλου στις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την τάξη με τέσσερα επίπεδα (Ε' Δημοτικού, Α' και Γ' Γυμνασίου, Β' Λυκείου) και το φύλο και εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των στάσεων. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα τάξη, $F(3, 1344) = 38.95, p < .001, \eta^2 = .08$, σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο, $F(1, 1344) = 7.48, p < .01, \eta^2 = .01$, και μη σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων τάξης και φύλου, $F(3, 1344) = 1.08, p = .36$.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερωτηματολόγιο των στάσεων, ανά τάξη, φύλο και στο σύνολο του δείγματος και *post hoc* συγκρίσεις

	Σύνολο		Αγόρια		Κορίτσια	
	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
Σύνολο			5.98 ^ε	1.31	5.78	1.45
Ε΄ Δημοτικού	6.45 ^{βγδ}	1.03	6.53	.90	6.37	1.14
Α΄ Γυμνασίου	6.00 ^{αγδ}	1.40	6.05	1.36	5.95	1.44
Γ΄ Γυμνασίου	5.68 ^{αβ}	1.41	5.72	1.40	5.61	1.43
Β΄ Λυκείου	5.38 ^{αβ}	1.43	5.62	1.34	5.19	1.48

Σημείωση: ^α: διαφορές με την Ε΄ Δημοτικού, ^β: διαφορές με τη Α΄ Γυμνασίου, ^γ: διαφορές με τη Γ΄ Γυμνασίου, ^δ: διαφορές με τη Β΄ Λυκείου (οι διαφορές αυτές ήταν σημαντικές στο $p < .001$ με εξαίρεση τις διαφορές μεταξύ Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου ($p < .01$), ^ε: διαφορές με τα κορίτσια ανεξαρτήτως τάξης ($p < .01$).

Η κύρια επίδραση του παράγοντα τάξη έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών τάξεων, ανεξαρτήτως φύλου, στις στάσεις τους προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, διαφορές που χαρακτηρίζονται, σύμφωνα με το μέγεθος της επίδρασης ($\eta^2 = .08$), ως μεσαίου μεγέθους (Cohen, 1988). Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση του παράγοντα τάξη, ακολούθησαν *post hoc* συγκρίσεις με το Bonferoni test με προσαρμογή στο επίπεδο α , για να ελεγχθεί η πιθανότητα διάπραξης σφάλματος τύπου I (Thomas & Nelson, 2001). Οι συγκρίσεις αυτές έδειξαν σημαντική μείωση στο σκορ των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των στάσεων, μεταξύ όλων των τάξεων με εξαίρεση τη σύγκριση μεταξύ Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου (Πίνακας 1). Δηλαδή, ανεξαρτήτως φύλου, οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού ανέφεραν θετικότερες στάσεις προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι με τη σειρά τους ανέφεραν θετικότερες στάσεις σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και της Β΄ Λυκείου.

Η κύρια επίδραση του παράγοντα φύλου έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ανεξαρτήτως τάξης, στις στάσεις τους προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, με τα αγόρια να αναφέρουν θετικότερες στάσεις σε σύγκριση με τα κορίτσια (Πίνακας 1). Οι διαφορές αυτές, με βάση το μέγεθος της επίδρασης ($\eta^2 = .01$) χαρακτηρίζονται ως χαμηλές (Cohen, 1988). Δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ τάξης και φύλου γεγονός που δείχνει ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις στάσεις δεν διέφεραν σε σχέση με την τάξη.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις διαφορές τάξης και φύλου στις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα, ανεξαρτήτως φύλου, ήταν λιγότερο θετικές στους μαθητές της Β' Λυκείου και της Γ' Γυμνασίου σε σύγκριση με τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, ενώ οι μαθητές της Ε' Δημοτικού ανέφεραν τις πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων. Δηλαδή, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ανέφεραν λιγότερο θετικές στάσεις προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης, τα αγόρια στο σύνολό τους, ανεξαρτήτως τάξης, ανέφεραν πιο θετικές στάσεις προς το μάθημα σε σύγκριση με τα κορίτσια. Η διαφορά αυτή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν επηρεάζονταν από την τάξη, καθώς δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση τάξης και φύλου.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της έρευνας και συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών που έχουν δείξει αντίστοιχη μείωση στις θετικές στάσεις των μαθητών καθώς μεγαλώνουν (Butcher & Hall, 1983; Haladyna & Thomas, 1979; Schemp et al., 1983; Subramaniam & Silverman, 2007). Έτσι, ενώ οι στάσεις των μαθητών στο Δημοτικό είναι θετικές προς το μάθημα, στις επόμενες τάξεις σταδιακά γίνονται λιγότερο θετικές. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά καθώς σύμφωνα με την θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα προβλέπουν ως ένα βαθμό και τη συμπεριφορά τους σ' αυτό (Ajzen, 1991). Μαθητές, επομένως, με λιγότερο θετικές στάσεις προς το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι πιθανό να προσπαθούν λιγότερο, να χάνουν το ενδιαφέρον τους και να μειώνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα (Sansone & Harackiewicz, 1996) με αποτέλεσμα οι στόχοι του μαθήματος να μην είναι εύκολο να επιτευχθούν.

Όσον αφορά στις διαφορές φύλου, τα αγόρια, ανεξαρτήτως τάξης, ανέφεραν πιο θετικές στάσεις προς το μάθημα σε σύγκριση με τα κορίτσια, αποτέλεσμα το οποίο συμφωνεί με ανάλογες έρευνες (Chung & Phillips, 2002; Stelzer et al., 2004). Δηλαδή, η μείωση των θετικών στάσεων προς το μάθημα της φυσικής αγωγής αφορά και στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να αναφέρουν ήδη από το Δημοτικό λιγότερο θετικές στάσεις προς το μάθημα, σε σύγκριση με τα αγόρια, και να ακολουθούν την ίδια πτωτική πορεία σε σχέση με την τάξη.

Οι λόγοι ύπαρξης αυτής της αρνητικής κατάστασης, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις, μπορούν να αναζητηθούν σε διάφορες κατευθύνσεις. Είναι γεγονός, ότι όσο προχωρούμε προς το λύκειο οι διαφορές στην ικανότητα μεταξύ των μαθητών γίνονται πιο ορατές και αντιληπτές από τους ίδιους τους

μαθητές (McKiddle & Maynard, 1997), ενώ το μάθημα γίνεται περισσότερο ανταγωνιστικό και επομένως πολλοί μαθητές αποθαρρύνονται να συμμετέχουν σ' αυτό, καθώς βιώνουν αρνητικά συναισθήματα στη διάρκειά του (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995; Robinson, 1990). Επίσης, το περιεχόμενο του μαθήματος, αν είναι μονότονο και επαναλαμβάνεται χωρίς παραλλαγές, μπορεί να αποτελέσει αιτία δημιουργίας ανίας στους μαθητές (Carlson, 1995). Τέλος, ο καθηγητής φυσικής αγωγής θεωρείται ότι επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των μαθητών του προς το μάθημα (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991) αφού είναι αυτός που καθορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο ομαδοποίησης των μαθητών, την αξιολόγησή τους και αποτελεί τον κύριο διαμορφωτή του μαθησιακού περιβάλλοντος (Goldhaber, 2002; Goldhaber, Brewer & Anderson, 1999).

Το ερώτημα που προκύπτει επομένως είναι αν μπορεί να αλλάξει αυτή η κατάσταση προς το καλύτερο και πως μπορεί να γίνει αυτό. Σύμφωνα με έρευνες, οι στάσεις των μαθητών προς την άθληση είναι δυνατόν να αλλάξουν (Brodie & Birtwistle, 1990; Theodorakis, 1992). Για παράδειγμα, ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να ενισχύσει τις θετικές στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής (Patterson & Faucette, 1990) παρέχοντάς τους ευκαιρίες για επιτυχία στις δραστηριότητες και προσθέτοντας το στοιχείο της διασκέδασης στο μάθημα (O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001). Επιπλέον, εάν το περιεχόμενο του μαθήματος, και κατ' επέκταση του αναλυτικού προγράμματος, είναι ελκυστικό και προκλητικό τότε οι στάσεις των μαθητών μπορούν να επηρεαστούν ανάλογα (Carlson, 1995; Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991; McKenzie, Alcaraz & Sallis, 1994; Sanders & Graham, 1995; Solmon & Carter, 1995; Tjeerdsma, Rink & Graham, 1996). Έχει, επίσης, αναφερθεί ότι όταν οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής που παρείχε ποικιλία δραστηριοτήτων, αντιμετώπιζαν το μάθημα πιο θετικά (Solmon & Carter, 1995). Αντίθετα, όταν οι δραστηριότητες του μαθήματος παρέμειναν οι ίδιες, οι μαθητές ανέφεραν υψηλά επίπεδα ανίας (Carlson, 1995). Επίσης, όταν η δομή του μαθήματος είναι ευέλικτη και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε αυτό, τότε ευνοείται η ανάπτυξη θετικών στάσεων προς το μάθημα (Sanders & Graham, 1995). Τέλος, σημαντικό είναι οι δραστηριότητες του μαθήματος να βιώνονται ως χρήσιμες και να έχουν αξία για τους μαθητές (Goudas & Hassandra, 2006).

Τα συμπεράσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση κατάλληλων προγραμμάτων φυσικής αγωγής, ώστε το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές και να επηρεάσει θετικά τις στάσεις τους προς τη φυσική αγωγή και την άθληση γενικότερα. Για

παράδειγμα, μια παρέμβαση στο μάθημα της φυσικής αγωγής που περιείχε πολλά από τα παραπάνω στοιχεία (έμφαση στη δουλειά, ποικιλία ασκήσεων, εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας) ενίσχυσε τις θετικές στάσεις των μαθητών προς την άσκηση (Digelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis, 2003).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, ήταν λιγότερο θετικές στους μαθητές της Β' Λυκείου και Γ' Γυμνασίου σε σύγκριση με τις στάσεις των μαθητών της Α' Γυμνασίου και της Ε' Δημοτικού. Επίσης, τα κορίτσια, ανεξαρτήτως τάξης, ανέφεραν λιγότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για αναμόρφωση του μαθήματος φυσικής αγωγής, κυρίως στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, καθώς και την ανάγκη ενημέρωσης των μαθητών για τα οφέλη που θα αποκομίσουν από την ενεργή τους συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων προκειμένου το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, ώστε να μπορεί να πετύχει τους στόχους του.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν ότι τα αποτελέσματά της βασίστηκαν στη σύγκριση μαθητών διαφορετικών τάξεων την ίδια χρονική στιγμή και όχι των ίδιων μαθητών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Είναι επομένως απαραίτητες διαχρονικές έρευνες, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επίσης, χρήσιμες θα είναι ποιοτικές έρευνες για να διαπιστωθούν οι λόγοι για τους οποίους οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα γίνονται λιγότερο θετικές στις μεγαλύτερες τάξεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πραγματοποίηση ερευνών που θα εξετάσουν τις διαφορές στις στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής σε σχέση με παράγοντες όπως το επίπεδο ικανότητας των μαθητών, το περιεχόμενο του μαθήματος, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες κ.α.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Biddle, S. J., & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 5-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brodie, D. A., & Birtwistle, G. E. (1990). Children's attitudes toward physical activity, exercise, health and fitness before and after a health related fitness measurement programme. *International Journal of Physical Education*, 27, 10-14.
- Butcher, J., & Hall. M. A. (1983). *Adolescent girls' participation in physical activity*. (ERIC

- Document Reproduction Service No. ED 231777).
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 467-477.
- Chung, M., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *Physical Educator, 59*, 126-138.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Couturier, L.A., Chepko, S., & Coughlin, M.A. (2005). Student voices: What middle and high school students have to say about physical education. *Physical Educator, 62*, 170-177.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 9*, 375-380.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία, 15*, 3-16.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport & Exercise, 4*, 195-210.
- Ennis, C. D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest, 48*, 453-456.
- ΦΕΚ 303, 13-3-2003. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το δημοτικό και το γυμνάσιο*.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*, 229-240.
- Folsom-Meek, S. L. (1992). *A comparison of upper elementary school children attitudes towards physical activity*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350297).
- Fox, K. R., & Biddle, S. (1988). The child's perspective in physical education. Part 3: A question of attitudes. *The British Journal of Physical Education, 19*, 107-111.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children (4th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching: Surveying the evidence on student achievement and teachers' characteristics. *Education Next, 2*, 50-55.
- Goldhaber, D., Brewer, D. J., & Anderson, D. (1999). A three way error components analysis of educational productivity. *Education Economics, 7*, 199-208.
- Goudas, M., & Hassandra, M. (2006). Greek students' motives for participation in physical education. *International Journal of Physical Education, 43*, 85-89.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 364-371.
- Graham, G., Holt-Hale, S. A., & Parker, M. (2004). *Children moving. A reflective approach to teaching physical education (6th ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Haladyna, T., & Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *Journal of Experimental Education, 48*, 18-23.
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2008). *Social psychology (5th ed.)*. London: Prentice Hall.
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 11*, 31-46.

- McKenzie, T. L. (2003). Health-related physical education: Physical, activity fitness, and wellness. In S. J. Silverman, & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 207-226). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., & Sallis, J. F. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education, 13*, 206-215.
- McKiddle, B., & Maynard, I. W. (1997). Perceived competence of school children in physical education. *Journal of Teaching Physical Education, 16*, 324-339.
- O'Reilly, E., Tompkins, J., & Gallant, M. (2001). They ought to enjoy physical activity, you know?: Struggling with fun in physical education. *Sport, Education & Society, 6*, 211-221.
- Patterson, P., & Faucette, N. (1990). Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus nonspecialist P.E. teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 9*, 324-331.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 445-453.
- Portman, P. A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active? Experience of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator, 60*, 150-160.
- Robinson, D. W. (1990). An attributional analysis of student demoralization in physical education settings. *Quest, 42*, 27-39.
- Sanders, S., & Graham, G. (1995). Kindergarten children's initial experiences in physical education: The relentless persistence for play clashes with the zone of acceptable responses. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 372-383.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. T. Martin, & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schemp, P. G., Cheffen, J. T., & Zaichkowsky, L. D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 3*, 183-189.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 97-125.
- Smoll, E. L., & Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology, 2*, 137-147.
- Solmon, M. A., & Carter, J. A. (1995). Kindergarten and first grade students' perceptions of physical education in one teacher's classes. *Elementary School Journal, 95*, 355-365.
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries: Austria, Czech Republic, England and USA. *College Student Journal, 38*, 171-178.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching & Teacher Education, 23*, 602-611.
- Theodorakis, Y. (1992). Change of attitudes toward skiing after participation in a skiing course. *Perceptual & Motor Skills, 75*, 272-274.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, self-identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist, 8*, 149-165.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviours in Greek students. *International Journal of Physical Education, 39*, 30-34.

- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity (4th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tjeerdsma, B. L., Rink, J. E., & Graham, K. C. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 461-476.
- Triandis, H. C. (1971). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks.
- Van Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.

Παράγοντες καθορισμού της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ιωάννης Τομπούλογλου
Δ/ση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Αθανάσιος Παπαϊωάννου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση της παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής με σημαντικούς ατομικούς παράγοντες που θεωρούνται ότι την καθορίζουν. Μαθητές ηλικίας 12, 14 και 16 ετών ($n = 1288$) συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια κινήτρων, προσανατολισμού των στόχων, αντιλαμβανόμενης ικανότητας και εσωτερικής και χρηστικής αξίας της φυσικής αγωγής. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, οι στόχοι προσέγγισης της μάθησης και κοινωνικής αποδοχής, η αίσθηση της αξίας και της χρησιμότητας της φυσικής αγωγής, έχουν σημαντική θετική συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα (αντίστοιχα $r = .38$, $r = .61$, $r = .34$, $r = .53$, $r = .61$), ενώ αντίθετα οι στόχοι αποφυγής έχουν θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης ($r = .35$). Συμπερασματικά φαίνεται ότι για την καλλιέργεια της εσωτερικής παρακίνησης απαιτείται ένα κλίμα που δίνει έμφαση στην προσέγγιση της μάθησης, στην ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και της αίσθησης της χρησιμότητας του μαθήματος.

Λέξεις-κλειδιά: εσωτερική παρακίνηση, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, προσανατολισμοί στόχων, εσωτερική και χρηστική αξία της φυσικής αγωγής

Ο κ. Ιωάνν. Τομπούλογλου, MSc στη Φυσική Αγωγή, είναι υπεύθυνος Αγωγής Υγείας στη Δ/ση Π.Ε. Αν. Θεσσαλονίκης και ο κ. Αθ. Παπαϊωάννου είναι καθηγητής Αθλητικής Ψυχολογίας στο ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Abstract

The present study aims to examine the relation between the motivation in physical education and the important individual factors which are considered to affect it. Students aged of twelve, fourteen and sixteen years old ($n = 1288$) responded to questionnaires with regard to motives, goal orientations, perceived competence, as well as intrinsic and extrinsic value of physical education. Correlation analysis have shown that perceived competence, learning orientation, social acceptance and the sense of value (intrinsic / extrinsic) of physical education exhibited positive correlation with intrinsic motives ($r = .38$, $r = .61$, $r = .34$, $r = .53$, $r = .61$, respectively). On the contrary, avoided orientations had revealed positive correlation ($r = .35$) with amotivation. Conclusively, a climate which places emphasis upon the learning orientation, the reinforcement of perceived competence and the sense of importance of physical education is required to improve intrinsic motivation.

Key words: intrinsic motivation, perceived competence, goal orientations, intrinsic and extrinsic value of physical education

1. Εισαγωγή

1.1. Παρακίνηση

Η παρακίνηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια με ιδιαίτερη σημασία για τον άνθρωπο και μπορεί να εμφανιστεί με τρεις διαφορετικές μορφές, εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης (Deci και Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) εμφανίζεται όταν η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα είναι αυτοσκοπός και όχι μέσο για την επίτευξη άλλου σκοπού, χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ευχαρίστησης που βιώνει ένα άτομο από την ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα κι εξαρτάται από το βαθμό της ικανοποίησης τριών βασικών έμφυτων αναγκών του ατόμου: την ανάγκη αυτοκαθορισμού των ενεργειών του, την ανάγκη της αίσθησης της ικανότητας/ αποτελεσματικότητας και την ανάγκη των καλών κοινωνικών σχέσεων. Η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) εξαρτάται από το αποτέλεσμα της δραστηριότητας (π.χ. βραβείο, έπαινος) και αναπτύσσεται όταν μια δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Η έλλειψη παρακίνησης (amotivation) χαρακτηρίζει μια κατάσταση απουσίας εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, όπου το άτομο ενεργεί χωρίς να βρίσκει κανένα λόγο συνέχισης της δραστηριότητας.

Εσωτερική παρακίνηση παρατηρείται όταν υπάρχουν κίνητρα μάθησης, επίτευξης και διέγερσης, ενώ εξωτερική παρακίνηση διαπιστώνεται όταν επιδρούν διαφορετικά κίνητρα ρύθμισης της συμπεριφοράς όπως ολοκλήρωσης (integration) αναγνωρίσιμης ρύθμισης (identified regulation), εσωτερικής πίεσης (introjection) και εξωτερικής ρύθμισης (external regulation) (Deci και Ryan, 1985; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere και Blais, 1995). Η ολοκλήρωση λαμβάνει χώρα όταν το άτομο επιδιώκει την ταυτόχρονη ικανοποίηση διαφορετικών σημαντικών πλευρών του εαυτού του (π.χ., ένας γονιός ασκείται με το παιδί του γιατί το θεωρεί σημαντικό για την υγεία του αλλά και σημαντικό μέρος του ρόλου του ως γονέα). Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση λαμβάνει χώρα όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τις ενέργειες ως σημαντικές για τους προσωπικούς στόχους ή τις αξίες τους (π.χ. προαγωγή της υγείας, κοινωνικές επαφές). Η εσωτερική πίεση εμφανίζεται όταν τα άτομα ενεργούν πιέζοντας τον εαυτό τους από ενοχές ή ανησυχία. (π.χ. κάποιος αθλείται γιατί πρέπει να είναι σε φόρμα). Η εξωτερική ρύθμιση αναφέρεται στην ύπαρξη κινήτρων απόκτησης πάσης φύσεως αμοιβών ή αποφυγής ποινών. Οι Ryan και Deci (2000) υποστήριξαν ότι όλοι οι τύποι της παρακίνησης ταξινομούνται σ' ένα συνεχές νοητό άξονα, όπου ο βαθμός αυτοκαθορισμού (βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεών του), μειώνεται προοδευτικά από την εσωτερική παρακίνηση προς την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης.

1.2. Οι προσανατολισμοί των στόχων

Η επιστήμη, τα τελευταία χρόνια, εξέτασε την ανθρώπινη συμπεριφορά σε χώρους επίτευξης, όπως το σχολείο, με βάση τη θεωρία προσανατολισμού των στόχων (Ames, 1992; Duda, 1996; Duda και Nicholls, 1992; Nicholls, 1989). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, σε χώρους επίτευξης όπως τα σπορ και η φυσική αγωγή, τα παιδιά κρίνουν τις ικανότητές τους μετά τα έντεκά τους χρόνια με δύο διαφορετικούς τρόπους. Στον πρώτο τρόπο, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation), ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation), η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους και τον κατατάσσουν ανάλογα. Στο δεύτερο τρόπο, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation), ή προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation), η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση.

Περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα στη θεωρία του προσανατολισμού

στόχων, έδειξε ότι ο προσανατολισμός στο εγώ/επίδοση θα μπορούσε να χωριστεί σε δύο διαφορετικούς στόχους: το στόχο προσέγγισης της επίδοσης και το στόχο αποφυγής της επίδοσης. Ο πρώτος στόχος εκφράζει την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι ώστε να επιδειχθεί υψηλή ικανότητα και να ενισχυθεί το εγώ, ενώ ο δεύτερος εκφράζει την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης εξαιτίας της επίδειξης χαμηλής απόδοσης (Elliot και Church, 1997; Elliot και Harackiewicz, 1996). Από τις έρευνες αυτές προκύπτει το συμπέρασμα ότι και οι δύο στόχοι επίδοσης ενεργοποιούν περισσότερο εξωτερικά παρά εσωτερικά κίνητρα, όμως ο στόχος αποφυγής επίδοσης είναι μάλλον κάπως πιο έντονα συνδεδεμένος με έλλειψη παρακίνησης απ' ό,τι ο στόχος προσέγγισης επίδοσης. Επιπλέον, άλλες έρευνες επιβεβαίωσαν και τη σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής στην ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou και Milosis, 2007). Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής προδιαθέτει το άτομο να προσπαθήσει γιατί έτσι κερδίζει την αποδοχή των άλλων. Ο στόχος αυτός δείχνει να σχετίζεται, λίγο ή πολύ, θετικά με τους άλλους τρεις προσανατολισμούς των στόχων και ιδίως με την εσωτερική παρακίνηση ιδιαίτερα σε κουλτούρες όπως αυτές των ανατολικών χωρών ή ακόμη και σε κουλτούρες όπως η Ελληνική (Hayashi, 1996; Μυλώσης, 2000; Papaioannou et al., 2007). Τέλος, παρατηρήθηκε πρόσφατα και μια τάση διαχωρισμού και του προσανατολισμού στη μάθηση/βελτίωση σε δυο διαφορετικούς στόχους: το στόχο προσέγγισης της μάθησης (mastery-approach) και το στόχο αποφυγής της μάθησης (mastery-avoidance) (Conroy, Elliot και Hoffer, 2003; Elliot και McCregor, 2001). Ο στόχος αποφυγής της μάθησης αναφέρεται στην ανησυχία του ατόμου ότι δε θα πετύχει προηγούμενες επιδόσεις του ή δε θα τα καταφέρει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες και γενικά συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα.

1.3. Εσωτερική και χρηστική αξία μιας δραστηριότητας

Ο Deci (1992) υποστήριξε ότι οι εσωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές ξεκινούν από το ενδιαφέρον του ατόμου για μια δραστηριότητα. Η αξία του έργου αναφέρεται στις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τη σπουδαιότητα, το εσωτερικό ενδιαφέρον και τη χρησιμότητα του έργου (Pintrich, 1989). Οι δυο πρώτες έννοιες (εσωτερική αξία) περιέχουν το γενικότερο θετικό συναίσθημα που προκαλεί μια δραστηριότητα, ενώ το τρίτο στοιχείο εκφράζει την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της δραστηριότητας (χρηστική αξία) (Pintrich και Schrauben, 1992). Ο Schiefele (1991) υποστήριξε ότι όταν οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται για ένα θέμα, εμπλέκονται στις διαδικασίες της μάθησης παρακινούμενοι από εσωτερικά κίνητρα. Το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να αναφέρεται σε θέματα, θεματικές ενότητες ή δράσεις και διαφέρει από το

ενδιαφέρον σε συγκεκριμένες καταστάσεις, που πηγάζει από ένα προσωρινό συναίσθημα, προκαλούμενο από φυσικά περιστασιακά ερεθίσματα. Η εσωτερική και η χρηστική αξία του μαθήματος της φυσικής αγωγής φαίνεται ότι επιδρούν θετικά όχι μόνο στην εσωτερική παρακίνηση αλλά και στην υιοθέτηση του στόχου της μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες, ενώ σχετίζονται αρνητικά με τον προσανατολισμό της επίδοσης, την ανησυχία για λάθη ή παραλείψεις και την αποφυγή της προσπάθειας (Papaioannou, 1994). Επίσης και άλλες έρευνες (Goudas, Dermitzaki και Bagiatis, 2000; Papaioannou και Theodorakis, 1996) σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου έδειξαν ότι οι προσδοκίες των μαθητών/τριών για το μάθημα και το πόσο χρήσιμο το θεωρούν, είναι καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης των εσωτερικών κινήτρων.

1.4. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα

Κάθε άτομο αντιλαμβάνεται -μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει από το περιβάλλον- το μέτρο των ικανοτήτων του στις διάφορες προκλήσεις που συναντά στη ζωή του. Η έμφυτη εσωτερική ανάγκη της αίσθησης της ικανότητας, ικανοποιείται όταν το άτομο αισθάνεται ότι συμμετέχει με επιτυχία στις δραστηριότητες, γι αυτό η αντιλαμβανόμενη ικανότητα θεωρείται, παράλληλα με τους στόχους, μια πολύ χρήσιμη παράμετρος, κατά την εξέταση των λειτουργιών της παρακίνησης (Duda, 1992). Η ανάπτυξη της αντιλαμβανόμενης ικανότητας αυξάνει γενικά την εσωτερική παρακίνηση και την πρόθεση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη σχολική φυσική αγωγή (Goudas, Biddle και Fox, 1994a). Σε συνδυασμό όμως με την υιοθέτηση των στόχων μια υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, μπορεί να ωθεί περισσότερο στο κνήγι της νίκης και στην περιθωριοποίηση των λιγότερων ικανών, ενώ μια χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα συγχρόνως με τον προσανατολισμό στο εγώ, μπορεί να οδηγήσει στην ανασφάλεια και την επίδειξη ιδιόρρυθμης συμπεριφοράς, όπως τη μείωση της προσπάθειας, την έλλειψη επιμονής και την παράκαμψη των κανονισμών. Επίσης και η έρευνα των Hassandra, Gouda και Chroni (2003), έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και οι προσανατολισμοί των στόχων, επηρεάζουν τα κίνητρα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η έρευνα αυτή βασίστηκε όσο αφορά τους στόχους σε παλιότερα όργανα μέτρησης που δε διαχωρίζαν τους προσανατολισμούς των στόχων σε προσέγγισης και αποφυγής, ούτε εξέταζαν το στόχο της κοινωνικής αποδοχής.

Σε κάθε περίπτωση το θετικό συναίσθημα (χαρά /ικανοποίηση) συνδέεται θετικά και σίγουρα πιο ισχυρά με τον προσανατολισμό στη μάθησης παρά με

τον προσανατολισμό στο εγώ (Newton και Duda, 1995; Papaioannou και Kouli, 1999). Ακόμη και σε αγωνιστικές καταστάσεις με καλύτερους αντιπάλους, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες διατηρούν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, ανεξάρτητα από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, όταν υπάρχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση. Υιοθετώντας το στόχο της μάθησης σε τέτοιες περιπτώσεις, φαίνεται ότι τα παιδιά με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρουσιάζουν πολύ λιγότερη ανησυχία και άγχος (Papaioannou, 1995).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί η σχέση της εσωτερικής παρακίνησης με σημαντικούς ατομικούς παράγοντες που θεωρούνται ότι την καθορίζουν, όπως οι προσανατολισμοί των στόχων, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η εσωτερική – χρηστική αξία της φυσικής αγωγής.

Στόχοι

Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν οι παρακάτω:

Ο στόχος προσέγγισης της μάθησης έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση.

Ο στόχος προσέγγισης της μάθησης έχει αρνητική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης και την εξωτερική ρύθμιση.

Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση.

Ο στόχος αποφυγής της μάθησης έχει θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης.

Ο στόχος αποφυγής της επίδοσης έχει θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης.

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση.

Η εσωτερική αξία της φυσικής αγωγής έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητική συσχέτιση τόσο με την έλλειψη παρακίνησης όσο ακόμη και με την εξωτερική ρύθμιση.

Η χρηστική αξία της φυσικής αγωγής έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση.

Η χρηστική αξία της φυσικής αγωγής έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική πίεση.

2. Μεθοδολογία

2.1. Διαδικασία - Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 1288 μαθητές και μαθήτριες που λάμβαναν μέρος στο μάθημα της φυσικής αγωγής και που επιλέχτηκαν με τυχαία δειγματοληψία από σχολεία και τμήματα όλης της περιφέρειας του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Από το σύνολο των μαθητών/τριών, οι 444 ανήκαν στη Α' Λυκείου, οι 420 στη Β' Γυμνασίου και οι 424 στη ΣΤ' Δημοτικού. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, με τη βοήθεια ανώνυμων ερωτηματολογίων που συντάχτηκαν ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Πριν την τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε πιλοτική έρευνα (N = 293) και τα άτομα που συμμετείχαν σ' αυτήν αποκλείστηκαν από την κύρια μελέτη. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα παρακάτω όργανα αφού είχε εξασφαλιστεί τόσο η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό ινστιτούτο και η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το ΥΠΕΠΘ, όσο και η σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Σε καμία περίπτωση κατά τη διαδικασία της έρευνας δεν ήταν παρών ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής των μαθητών/τριών.

2.2. Όργανα μέτρησης

Ερωτηματολόγιο κινήτρων

Χρησιμοποιήθηκε το Sport Motivation Scale (SMS) των Pelletier και συν. (1995). Το ερωτηματολόγιο περιέλαβε 31 θέματα. Από αυτά 12 αναφέρονται στα εσωτερικά κίνητρα για εμπειρία, απόδοση, μάθηση, 2 θέματα σε κίνητρα ολοκλήρωσης, 12 θέματα αναφέρονται στα εξωτερικά κίνητρα και συγκεκριμένα 4 ανάγκης κοινωνικής επαφής που θεωρούνται τμήμα της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, 4 εσωτερικής πίεσης και 5 εξωτερικής ρύθμισης και 4 θέματα αφορούν την έλλειψη παρακίνησης. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία επταβάθμια κλίμακα (7 = ανταποκρίνεται ακριβώς έως 1 = δεν ανταποκρίνεται καθόλου).

Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων στο μάθημα φυσικής αγωγής

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με επιβεβαιωμένη τη δομική εγκυρότητα και την εσωτερική συνοχή των παραγόντων του (Papaioannou και Tombouloglou, 2005), που διαμορφώθηκε πάνω σε προηγούμενα όργανα μέτρησης (Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis, 2002; Elliot και McGregor, 2001) και περιελάμβανε 31 ερωτήσεις. Οι πέντε παράγοντές του

είναι η «κοινωνική αποδοχή» (6 θέματα), η «προσέγγιση της επίδοσης» (6 θέματα), η «αποφυγή της επίδοσης» (6 θέματα), η «προσέγγιση της μάθησης» (6 θέματα) και η «αποφυγή της μάθησης» (7 θέματα). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία 5/βάθμια κλίμακα Likert (5 = συμφωνώ απόλυτα, 4 = συμφωνώ, 3 = δεν είμαι σίγουρος/η, 2 = διαφωνώ και 1 = διαφωνώ απόλυτα). Μερικά από τα θέματα ήταν: Νιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση (ενίσχυση του εγώ), συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες (προστασία του εγώ), είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα (προσέγγιση της μάθησης), φοβάμαι ότι μπορεί να μην αποδώσω τόσο καλά όσο πραγματικά μπορώ (αποφυγή της μάθησης), μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός (κοινωνική αποδοχή).

Ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «αθλητικό αυτοσυναίσθημα» που ανήκει στο γενικότερο ερωτηματολόγιο “physical self perception profile” του Fox (1988) και περιλαμβάνει έξι θέματα, προσαρμοσμένα για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην παρούσα έρευνα εμφάνισε δείκτη εσωτερικής συνοχής $\alpha = .77$. Τα θέματα ήταν του τύπου ‘Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να αθληθούν και οι απαντήσεις δίνονταν σε μία 5/βάθμια κλίμακα Likert (5 = ακριβώς έτσι είμαι εγώ έως 1 = καθόλου δεν είμαι έτσι εγώ).

Ερωτηματολόγιο εσωτερικής και χρηστικής αξίας

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του ενδιαφέροντος και της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας των Midgley, Feldlaufer και Eccles (1989), με επιβεβαιωμένη τη δομική εγκυρότητα και υψηλή αξιοπιστία των παραγόντων της (Papaioannou, 1992, 1994), προσαρμοσμένη στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην παρούσα έρευνα οι δύο παράγοντες εμφάνισαν καλό δείκτη εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .84$).

Σχεδιασμός της έρευνας- στατιστική ανάλυση

Η παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων ελέγχθηκαν με την παραγοντική ανάλυση και το δείκτη αξιοπιστίας άλφα του Cronbach. Η δύναμη καθώς και η φύση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών μελετήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος ιδιαίτερα χαμηλές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές κι έτσι στα αποτελέσματα αναφέρονται συσχετίσεις που ο συντελεστής Pearson είναι μεγαλύτερος του .17 και εξηγούν τουλάχιστον το 3% της κοινής διακύμανσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Στον πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, και οι δείκτες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων.

3. Αποτελέσματα

3.1. Παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγιο κινήτρων

Στην παρούσα έρευνα η παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων με πλάγια περιστροφή αξόνων (λόγω της σχέσης μεταξύ των παραγόντων) αποκάλυψε 5 παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από ένα που ερμήνευαν το 51% της συνολικής διακύμανσης. Γενικά, η δομή των παραγόντων ήταν σύμφωνη με την θεωρία και τους κατασκευαστές του συγκεκριμένου οργάνου. Στον πρώτο παράγοντα είχαν υψηλού ή μετρίου μεγέθους φορτίσεις (πάνω από .58) τα 12 θέματα εσωτερικής παρακίνησης, μετρίου μεγέθους φορτίσεις είχαν τα δύο θέματα της ολοκληρωμένης ρύθμισης (.46 και .50 αντίστοιχα) και χαμηλές φορτίσεις (κάτω από .30) όλα τα υπόλοιπα. Στον δεύτερο παράγοντα είχαν υψηλού ή μετρίου μεγέθους φορτίσεις (πάνω από .58) τα 4 θέματα έλλειψης παρακίνησης και χαμηλές όλα τα υπόλοιπα. Στον τρίτο παράγοντα είχαν υψηλού μεγέθους φορτίσεις (πάνω από .79) τα 3 θέματα της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, μετρίου μεγέθους φόρτιση (.42) το τέταρτο θέμα της αναγνωρίσιμης ρύθμισης ενώ κάτω από .30 ήταν οι φορτίσεις για όλα τα υπόλοιπα θέματα. Στον τέταρτο παράγοντα υψηλού ή μετρίου μεγέθους φορτίσεις (πάνω από .53) είχαν τα 4 θέματα της εσωτερικής πίεσης και σχετικά υψηλού μεγέθους φόρτιση (.62) το ένα θέμα της εξωτερικής ρύθμισης ενώ κάτω από .30 ήταν οι φορτίσεις για όλα τα υπόλοιπα θέματα. Τέλος στον πέμπτο παράγοντα μετρίου μεγέθους φορτίσεις είχαν τα υπόλοιπα 3 θέματα της εξωτερικής ρύθμισης (πάνω από .40) και χαμηλές φορτίσεις (κάτω από .31) όλα τα υπόλοιπα θέματα.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας της κάθε επί μέρους κλίμακας βασίσθηκε στον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach άλφα. Η κλίμακα με τα 12 θέματα εσωτερικής παρακίνησης ήταν σε πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας (Cronbach $\alpha = .90$). Καλό επίπεδο αξιοπιστίας είχε η κλίμακα με τα 3 θέματα αναγνωρίσιμης ρύθμισης που είχαν υψηλές φορτίσεις στον αντίστοιχο παράγοντα (Cronbach $\alpha = .82$) ενώ αποδεκτό θεωρήθηκε και το επίπεδο αξιοπιστίας της κλίμακας με τα 4 θέματα έλλειψης παρακίνησης (Cronbach $\alpha = .69$). Το επίπεδο αξιοπιστίας της κλίμακας με τα 3 θέματα εξωτερικής ρύθμισης ήταν σε οριακό επίπεδο (Cronbach $\alpha = .62$) ενώ το ίδιο διαπιστώθηκε και για την κλίμακα με τα 4 θέματα εσωτερικής πίεσης (Cronbach $\alpha = .60$) γι' αυτό τα αποτελέσματα που αναφέρονται σ' αυτές τις κλίμακες πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη. Επειδή ο συντελεστής αξιοπιστίας για την κλίμακα ολοκληρωμένης ρύθμισης ήταν κάτω από .60 που θεωρείται οριακό επίπεδο αξιοπιστίας (συγκεκριμένα το Cronbach α ήταν .58) η κλίμακα αυτή δε συμπεριλήφθηκε σε περεταίρω αναλύσεις.

Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων στο μάθημα φυσικής αγωγής

Στην παρούσα έρευνα η παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων με πλάγια περιστροφή αξόνων (λόγω της σχέσης μεταξύ των παραγόντων) αποκάλυψε 5 παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από ένα και ερμήνευαν το 51% της συνολικής διακύμανσης. Η δομή των παραγόντων ήταν απολύτως σύμφωνη με την θεωρία και τους κατασκευαστές του συγκεκριμένου οργάνου αφού όλα τα θέματα που θεωρούνταν ότι ανήκουν σε κάποιον παράγοντα είχαν υψηλού ή μετρίου επιπέδου φορτίσεις σ' αυτόν τον παράγοντα και χαμηλού επιπέδου φορτίσεις (κάτω από .30) σ' όλους τους υπόλοιπους παράγοντες. Συγκεκριμένα στον πρώτο παράγοντα πάνω από .73 είχαν τα 6 θέματα κοινωνικής αποδοχής, στον δεύτερο παράγοντα πάνω από .45 είχαν τα 6 θέματα αποφυγής επίδοσης, στον τρίτο παράγοντα πάνω από .56 είχαν τα 6 θέματα προσέγγισης μάθησης, στον τέταρτο παράγοντα πάνω από .59 είχαν τα 6 θέματα προσέγγισης επίδοσης και στον πέμπτο παράγοντα πάνω από .55 είχαν τα επτά θέματα αποφυγής μάθησης. Οι κλίμακες εμφάνισαν καλό επίπεδο αξιοπιστίας: προσέγγιση της μάθησης $\alpha = .80$, προσέγγιση της επίδοσης $\alpha = .80$, αποφυγή της επίδοσης $\alpha = .80$, αποφυγή της μάθησης $\alpha = .77$ και κοινωνική αποδοχή $\alpha = .87$. Στον πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές της παραγοντικής ανάλυσης και οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

3.2. Ανάλυση συσχέτισης

Από την ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών προέκυψε η ισχυρή θετική σχέση των εσωτερικών κινήτρων με το στόχο προσέγγισης της μάθησης, τη χρηστική αξία, την εσωτερική αξία και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Από την άλλη μεριά, η έλλειψη παρακίνησης σχετιζόταν θετικά με τους στόχους αποφυγής και αρνητικά με το στόχο προσέγγισης της μάθησης και την εσωτερική αξία. Η εξωτερική ρύθμιση συσχετιζόταν θετικά με τους στόχους επίδοσης και αρνητικά με το στόχο προσέγγισης της μάθησης και την εσωτερική αξία. Η εσωτερική πίεση είχε θετική σχέση με την προσέγγιση της μάθησης, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την εσωτερική αξία και τη χρηστική αξία. Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής είχε θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση, την εσωτερική πίεση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση όπως και με την εσωτερική αξία ($r = .21$) και με τη χρηστική αξία ($r = .28$). Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση είχε γενικά θετικές αλλά μικρού μεγέθους συσχετίσεις με όλους τους παράγοντες καθορισμού της εσωτερικής παρακίνησης. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα συσχετιζόταν θετικά με τους προσανατολισμούς των στόχων μάθησης ($r = .32$), προσέγγισης επίδοσης ($r = .33$) και κοινωνικής αποδοχής ($r = .34$) καθώς και με την εσωτερική αξία ($r = .35$) και χρηστική αξία ($r = .38$)

και αρνητικά με το στόχο αποφυγής επίδοσης ($r = -.17$). Τέλος, ισχυρή θετική σχέση είχε ο προσανατολισμός προσέγγισης της μάθησης με την εσωτερική ($r = .46$) και τη χρηστική αξία ($r = .52$) της φυσικής αγωγής, ενώ αρνητική ήταν η σχέση της προσέγγισης επίδοσης με την εσωτερική αξία ($r = .21$). Στον πίνακα 2 φαίνονται οι συσχετίσεις όλων των τύπων της παρακίνησης με τους στόχους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την εσωτερική και χρηστική αξία της φυσικής αγωγής.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η σχέση της παρακίνησης, στις διάφορες μορφές της, με σημαντικούς ατομικούς παράγοντες που θεωρούνται ότι την καθορίζουν, όπως οι προσανατολισμοί των στόχων, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η εσωτερική αξία και η χρηστική αξία της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων και με τη σειρά που τέθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, οδηγούν σε κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις.

Η αναμενόμενη υψηλή θετική σχέση της εσωτερικής παρακίνησης με την προσέγγιση της μάθησης (Duda, 1992; Duda, 1996; Papaioannou και Kouli, 1999; Μυλώσης, 2000), επιβεβαιώνει το γεγονός ότι τα παιδιά που εστιάζουν στην προσπάθεια να βελτιωθούν και να μάθουν σωστά τις δεξιότητες της φυσικής αγωγής, είναι έντονα εσωτερικά παρακινημένα. Ένα παιδαγωγικό κλίμα που ενισχύει την υιοθέτηση του στόχου της μάθησης μειώνει και τις πιθανότητες ύπαρξης παιδιών με έλλειψη παρακίνησης στη διάρκεια του μαθήματος. Ακόμη η αρνητική σχέση της προσέγγισης της μάθησης με την εξωτερική ρύθμιση δείχνει ότι η χρησιμοποίηση εξωτερικών κινήτρων (π.χ. αμοιβών, επάθλων) δε συνεισφέρει καθόλου στην υιοθέτηση του στόχου αυτού.

Η υιοθέτηση του στόχου της κοινωνικής αποδοχής, που πηγάζει από την ανάγκη των καλών κοινωνικών σχέσεων, εμφανίζει επίσης μια σημαντική θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση και αυτό συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες στο πεδίο αυτό (Hayashi, 1996; Μυλώσης, 2000; Papaioannou et al., 2007). Όσο περισσότερη αποδοχή αισθάνεται ένα άτομο σε κάποιο χώρο, τόσο πιο πολύ ελκύεται στο περιβάλλον αυτό. Στα πλαίσια αυτής της λογικής εξηγείται και η θετική σχέση του στόχου της κοινωνικής αποδοχής με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Τα θέματα της αναγνωρίσιμης ρύθμισης αφορούσαν κυρίως την αναγνώριση της σημαντικότητας της φυσικής αγωγής στην ενίσχυση των κοινωνικών επαφών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην υιοθέτηση του στόχου της κοινωνικής αποδοχής μέσα

από την αίσθηση της συνεργασίας, της ομαδικής επιτυχίας, της προσπάθειας και της αλληλοβοήθειας, ώστε να επιτυγχάνεται ιδιαίτερα η πρόοδος των κοινωνικών σχέσεων, η προδιάθεση για συμμετοχή και η αίσθηση της υποστήριξης από το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Οι στόχοι αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης εμφάνισαν θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης. Ο στόχος αποφυγής της επίδοσης δείχνει, όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Elliot και Church, 1997; Elliot και Harackiewicz, 1996), να είναι περισσότερο συνδεδεμένος με την εμφάνιση της έλλειψης παρακίνησης και την ενεργοποίηση των εξωτερικών κινήτρων. Όταν οι μαθητές υιοθετούν στόχους αποφυγής χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα έλλειψης κινήτρων. Αυτό είναι πιθανότερο να συμβεί όταν οι καθηγητές εκφράζονται ή συμπεριφέρονται με αρνητικό τρόπο (π.χ. αυστηρή κριτική, περιθωριοποίηση, αδιαφορία), χρησιμοποιούν τιμωρίες και γενικότερα κάνουν τους μαθητές να διστάζουν να ξεκινήσουν μια προσπάθεια ή να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και τα παιχνίδια της φυσικής αγωγής.

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση όπως δείχνουν και παλιότερες έρευνες (Duda, 1992; Goudas, Biddle και Fox, 1994a). Οι γυμναστές/τριες πρέπει να δίνουν ευκαιρίες ενίσχυσης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας μέσα από ασκήσεις και δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις δυνατότητες των παιδιών. Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθάει τόσο η ποικιλία των διδακτικών αντικειμένων όσο και το γεγονός ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι εφικτοί και προσαρμοσμένοι στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επίσης η επισήμανση των ατομικών ή ομαδικών επιτυχιών, οι επιβραβεύσεις και τα θετικά σχόλια από τους διδάσκοντες, σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών, ικανοποιούν την ανάγκη για αίσθηση ικανότητας και αυξάνουν έτσι την εσωτερική παρακίνηση.

Η εσωτερική αξία της φυσικής αγωγής έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση. Το θετικό συναίσθημα που προκαλεί μια δραστηριότητα πρέπει να είναι πάντα βασικό κριτήριο στην επιλογή των δραστηριοτήτων από τους/τις γυμναστές/τριες. Ασκήσεις και παιχνίδια που επισήμανθηκε ότι αρέσουν πολύ στα περισσότερα παιδιά μπορούν να επαναλαμβάνονται συχνότερα. Επίσης η χρησιμοποίηση παραλλαγών ανεβάζει το ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η εσωτερική αξία εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης αλλά και με την εξωτερική ρύθμιση. Φαίνεται και σε αυτό το σημείο ότι η χρησιμοποίηση εξωτερικών κινήτρων δεν αγγίζει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και δε φέρει μόνιμα αποτελέσματα στη διάθεση συμμετοχής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Η χρηστική αξία της φυσικής αγωγής εμφανίζει ένα μεγάλο δείκτη θετικής συσχέτισης με την εσωτερική παρακίνηση, πράγμα που δείχνει ότι είναι πολύ σημαντικό να πειστούν οι μαθητές/τριες για την ωφέλεια και τη χρησιμότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και ν' αποκτήσουν σοβαρούς λόγους και αίτια ενασχόλησης με την άσκηση γενικά. Αυτό σημαίνει ότι οι γυμναστές/τριες πρέπει να τονίζουν συνεχώς με όλα τα μέσα (ζωντανά παραδείγματα, επισκέψεις, διαλόγους, ομιλίες, βιβλία, περιοδικά, αφίσες, προβολές video/cd, ημερίδες, εκδηλώσεις, γραπτές εργασίες, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, ασκήσεις δημιουργικής έκφρασης), την άρρηκτη σχέση της φυσικής αγωγής τόσο με τη βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας όσο και με πολλές δεξιότητες της καθημερινής ζωής. Τέλος η θετική συσχέτιση της χρηστικής αξίας με την εσωτερική πίεση εξηγείται από το γεγονός ότι κάποια παιδιά πιέζουν τον εαυτό τους να ασκηθεί από «υποχρέωση», ενοχές ή αίσθηση υπακοής. Σ' αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να δίνονται περισσότερες πρωτοβουλίες, δυνατότητες αυτοκαθορισμού και ευκαιρίες ανάληψης ρόλων ώστε τα κίνητρα να γίνουν περισσότερα εσωτερικά. Τα παραπάνω ευρήματα που αφορούν την εσωτερική και χρηστική αξία της φυσικής αγωγής, συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες στο τομέα αυτό (Goudas, Dermitzaki και Bagiatis, 2000; Papaioannou και Theodorakis, 1996).

Η διαχρονική ωρίμανση μιας θετικής στάσης των νέων ανθρώπων έναντι της άσκησης, συντελεί και στην επίτευξη του σημαντικότερου σκοπού της σχολικής φυσικής αγωγής, που είναι η δια βίου άσκηση για υγεία (American College of Sport Medicine, 1988). Η επιτυχία του σκοπού αυτού εξαρτάται από τα επίπεδα της εσωτερικής παρακίνησης που διαμορφώνονται σταδιακά στους μαθητές και τις μαθήτριες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η διαμόρφωση των επιπέδων αυτών είναι μια πολύπλοκη και μακροχρόνια διαδικασία, στην οποία οι γυμναστές/τριες μπορούν να συνεισφέρουν θετικά με τη συνεχή και συνεπή εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών ανάπτυξης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, της εσωτερικής και χρηστικής αξίας του μαθήματος, αλλά και της υιοθέτησης των στόχων προσέγγισης της μάθησης και της κοινωνικής αποδοχής.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές παραγοντικής ανάλυσης και δείκτες αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

	M.O.	T.A.	Φορτίσεις	Δείκτης α
Κίνητρα				
Εσωτερικά κίνητρα	5.05	1.22	.58	.90
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.07	1.78	.79	.82
Εσωτερική πίεση	5.09	1.22	.53	.60
Εξωτερική ρύθμιση	3.40	1.86	.40	.62
Έλλειψη κινήτρων	2.75	1.43	.58	.69
Προσανατολισμοί στόχων				
Προσέγγιση μάθησης	4.23	.68	.56	.80
Αποφυγή μάθησης	3.08	.80	.55	.77
Προσέγγιση επίδοσης	2.96	.94	.59	.80
Αποφυγή επίδοσης	2.58	.89	.45	.80
Κοινωνική αποδοχή	3.42	.99	.73	.87
Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα	3.24	.82	–	.77
Εσωτερική Αξία	5.69	1.51	–	.84
Χρηστική Αξία	5.32	1.47	–	.84

Πίνακας 2: Pearson product moment συσχετίσεις των κινήτρων με τους προσανατολισμούς των στόχων, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την εσωτερική - χρηστική αξία.

Παράγοντες καθορισμού κινήτρων	Κίνητρα				
	Εσωτερικά	Εξωτερικά			Έλλειψη
		Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	Εσωτερική πίεση	Εξωτερική ρύθμιση	
Προσέγγιση μάθησης	.61	.13	.31	-.23	-.25
Αποφυγή μάθησης	.10	.09	.14	.11	.24
Προσέγγιση επίδοσης	.12	.14	.15	.18	.16
Αποφυγή επίδοσης	-.12	.08	.08	.23	.35
Κοινωνική αποδοχή	.34	.36	.27	.08	.14
Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα	.38	.18	.23	-.05	-.09
Εσωτερική Αξία	.53	.18	.29	-.25	-.23
Χρηστική Αξία	.61	.21	.38	-.15	-.15

Βιβλιογραφία

- American College of Sport Medicine (1988). Physical fitness in children and youth. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 20, 422-423.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Conroy, E.D., Elliot, J.A., Hoffer, M.S.(2003). A 2X2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Deci, E (1992). The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective. In K.A.Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds). *The role of interest and learning in development* (pp. 151-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. London: Plenum.
- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M.(1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A.J., Church, M.A.(1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Fox, K (1988). The psychological dimension in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 34-38.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K.(1994a). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, H. & Fox, K.(1994b) Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing. *Pediatric Exercise Sciences*, 6, 159-167.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of psychology of Education*, 15, 271-280
- Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S.(2003) Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hayashi, C.T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Student / teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981- 992.
- Μυλώσης, Δ. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στο καθημερινό μάθημα φυσικής αγωγής. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατηρηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Newton, M. & Duda, J.L.(1995). Relations of goal orientations and expectations on multidimensional state anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 1107-1112.
- Nickolls, J. G.(1989). *The competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Papaioannou, A (1992). *Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.
- Papaioannou, A (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential Perceptual and Motivational Patterns when Different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E. & Tsigilis, N.(2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9(4), 494-513.
- Papaioannou, A & Tombouloglou, I. (2006). Evaluation of five achievement goals in physical Education. *Exercise & Society*, 41, 7-15.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds). *Advances in motivation and achievement*, Vol 6: *Motivation enhancing environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H.Schunk & J.L. Meece (Eds). *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R.M, & Deci, E.L (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist* 26 (3/4), 299-323.

Οπτικά μηνύματα στα εξώφυλλα των σχολικών βιβλίων

Μια απόπειρα ερευνητικής προσέγγισης

Σταύρος Γρόσδος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 3ης Περιφέρειας Νομού Κοζάνης

Περίληψη

Ερευνητικό αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι το εξώφυλλο του βιβλίου της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών/τριών της Β' Δημοτικού, ως πολυτροπικού υλικού. Στόχος της έρευνας είναι η μελέτη της εικόνας του εξώφυλλου από αισθητική, σημειολογική και ιδεολογική/παιδαγωγική άποψη, με την εφαρμογή του μοντέλου της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της γραμματικής του οπτικού κειμένου, στα πλαίσια των πολυγραμματισμών.

Abstract

The object under investigation is the cover of the language text book of the second class of primary school, as multimodality of the texts. In the frame of multiliteracies, the aim of the research is to study the cover of the book from aesthetics, semiotic and ideological pedagogic opinion, with the application of qualitative method of content analysis and the grammar of visual design.

Το εξώφυλλο ως πολυτροπικό υλικό

Τα εξώφυλλα των σχολικών βιβλίων αποτελούν αυτόνομες μορφές έκφρασης. Υπακούουν σε ιδιόμορφους “γραμματικο-οπτικούς” κανόνες και

Ο κ. Στ. Γρόσδος είναι σχολικός σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

επιτελούν ξέχωρες λειτουργίες από αυτές της εικονογράφησης στο εσωτερικό των βιβλίων, γι' αυτό, συχνά, ο σχεδιαστής του εξώφυλλου δεν ταυτίζεται με τον εικονογράφο. Αποτελούν τεχνητά ή ψευδο-κείμενα, δημιουργήματα των συγγραφικών ομάδων, με σκοπό να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στο σχολικό βιβλίο, με ανύπαρκτες λειτουργίες στον κοινωνικό χώρο (Τοκατλίδου 1986: 44-48). Στην πραγματικότητα, ο χρόνος χρήσης του εξώφυλλου ενός σχολικού εγχειριδίου ταυτίζεται με το χρόνο χρήσης του βιβλιοτετράδιου από το μαθητή/τρια, δηλαδή κάποιοι μήνες μέσα στη σχολική χρονιά. Χαρακτηρίζονται ως πολυτροπικά κείμενα (Kalantzis & Cope 1999: 681-682, Χοντολίδου 1999: 116-117, Χοντολίδου 2005: 91-93) καθώς συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, όπως το ρηματικό μέρος (γλωσσικό κείμενο) και τις εικόνες. Εικόνα θεωρείται, πλέον, ολόκληρη η σελίδα. Γλώσσα και εικόνα συνεξετάζονται, γιατί αποτελούν ενιαίο σύνολο (Χοντολίδου 2005: 91-93). Ως εκ τούτου, προσφέρουν ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις και προσεγγίσεις της έννοιας της πολυτροπικότητας, δηλαδή της σύζευξης διαφορετικών επικοινωνιακών κωδίκων (Τσιλιμένη κ.ά. 2006: 9).

Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη μελέτη, αποκλειστικά και μόνο, των μορφικών στοιχείων (design), θα οδηγούσε στην αντιμετώπιση του εξώφυλλου ως εικονικού στοιχείου και θα αγνοούσε τα οπτικά του στοιχεία. Το εξώφυλλο δεν αποτελεί απλά μία εικόνα (απεικόνιση/αναπαράσταση), αλλά εκπέμπει οπτικά μηνύματα (Τοκατλίδου 1996: 223-224), με σημειολογικές, αισθητικές και ιδεολογικές συνιστώσες (Γρόσδος 1998), αλληλένδετες, οι οποίες δύσκολα, και μόνο για ερευνητικούς λόγους, διακρίνονται μεταξύ τους. Στις σημειολογικές προεκτάσεις περιλαμβάνονται τα μεγέθη, η θέση και ο αριθμός των εικόνων, οι μεταπτώσεις των επιπέδων, οι αλληλεπιδράσεις των σχημάτων, το είδος και το πάχος των γραμμών, τα πλαίσια και τα περιγράμματα, ο τύπος των γραμμάτων, η θέση των σειρών στα κείμενα κ.ά. (Moebius 1986). Το θέμα, η τεχνοτροπία, το σχέδιο, το χρώμα, η σύνθεση, η τεχνική κ.ά. αποτελούν την *αισθητική* διάσταση. Η *ιδεολογική* διάσταση περιλαμβάνει την οπτική γωνία του εικονογράφου, η οποία οδηγεί σε μία ερμηνεία, κατευθύνοντας τον αναγνώστη στην αποκάλυψη ορατών ή υπονοούμενων εννοιών.

Από τις λειτουργίες που επιτελούν οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια (Ματσαγγούρας 2006: 85, Καψάλης και Χαραλάμπους 2007, Κουλαϊδής κ.ά. 2001: 134-137), στα εξώφυλλα καταλογίζονται: (α) Διακοσμητική λειτουργία: Η αισθητική διάσταση και η ελκυστικότητα του βιβλίου. (β) Αφηγηματική και απεικονιστική λειτουργία: Η απεικόνιση αφηγείται το περιεχόμενο του κειμένου και το συγκεκριμενοποιεί, συμβάλλοντας στην *πληροφόρηση* για το περιεχόμενο και την *αναγνωρισιμότητα* (διάκριση από άλλα εξώφυλλα) διαμέσου της διασύνδεσης λεκτικής και εικονιστικής επικοινωνίας, και (γ) Η συμβολική λειτουργία: Η απεικόνιση αναδεικνύει κοινωνικούς ρόλους και

σχέσεις (ιδεολογικό περιεχόμενο). Η παράλληλη γνώση που προσφέρουν στο μαθητή/τρια τα οπτικά στοιχεία του εξώφυλλου -πολιτιστικές, κοινωνικές, αισθητικές/συμβολικές συνδηλώσεις- προσφέρεται (λόγω και της πολύωρης καθημερινής αναγκαστικής συμβίωσής τους) ακόμα και όταν δεν αποτελεί μέρος της στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού.

Η εικόνα του εξώφυλλου “απαιτεί” την συναισθηματική διέγερση και ταύτιση του παιδιού. Η εξωτερική εμφάνιση και το καλαίσθητο περιεχόμενο είναι το πρώτο ερεθίσμα για να πάρουμε στα χέρια μας ένα βιβλίο. Στο ζήτημα της ελκυστικότητας του εξώφυλλου, συνήθως υποτιμάται ο ρόλος της εικόνας-πρόκληση που θα “μαγέψει” το παιδί και θα το οδηγήσει στα μονοπάτια της ανάγνωσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σχέση των παιδιών με τα βιβλία διαμορφώνεται και επηρεάζεται πρωτίστως από τα σχολικά βιβλία (Αποστολίδου 1998: 139), αυτός ο ρόλος δεν είναι αμελητέος, όταν δηλαδή το παιδί ξεφυλλίζει ένα βιβλίο επειδή βρήκε την εικονογράφηση διασκεδαστική και πολύ θελκτική, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο. Βέβαια σ’ αυτή την περίπτωση, κείμενο και εικόνα πρέπει να έχουν κάποια βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και να μη χρησιμοποιείται η ελκυστικότητα του βιβλίου για να συγκαλύψει ένα κακό κείμενο.

Βάση για τον εντοπισμό των κριτηρίων ανάλυσης της εικόνας του εξώφυλλου σε τρία επίπεδα (σημειολογικό, αισθητικό, ιδεολογικό) αποτέλεσε η βιβλιογραφία (Γρόσδος 1998, Ασωνίτης 2001), συμπεριλαμβανομένης της “Γραμματικής του οπτικού κειμένου” (Kress & Van Leeuwen 1996).

Οι Gunther Krees και Theo van Leeuwen συγκέντρωσαν και σχηματοποίησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και διαμόρφωσαν μια πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει συνολικά το φαινόμενο των επιμέρους τρόπων της σύγχρονης επικοινωνίας. Επινόησαν ένα μεθοδολογικό εργαλείο, μία γραμματική του οπτικού κειμένου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση της εικόνας και στη μελέτη της διασύνδεσης λεκτικής και εικονιστικής επικοινωνίας (Μπονίδης 2004: 160). Οι βασικές θέσεις οι οποίες στηρίζουν τη γραμματική του οπτικού κειμένου είναι:

(α) Η οπτική επικοινωνία, όπως και η λεκτική, είναι κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο, ένα προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών.

(β) Οι εικόνες δεν είναι απλές αναπαραστάσεις, αλλά δομούν ένα πλέγμα σχέσεων και δημιουργούν διάυλους επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα, στους τόπους, στα αντικείμενα.

(γ) Η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζεται συνολικά. Τα σημειωτικά συστήματα του κειμένου δεν θεωρούνται ως απλή συνάθροιση, ξετάζονται σε συνδυασμό, όχι ξεχωριστά και αποσπασματικά, εφαρμόζεται συγχρονική ανάλυση όλων των τρόπων που το απαρτίζουν, δεν υπάρχουν κώδικες που ηγεμονεύουν, πρωτεύοντες (γλωσσικοί κώδικες) και δευτερεύοντες τρόποι (μη γλωσσικοί), π.χ. ο τρόπος (mode) με τον οποίο παρουσιάζεται ένα κείμενο

(τι είδους εικόνες έχουμε, πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο, πώς λειτουργούν σε σχέση με το γραπτό λόγο) (Χοντολίδου 2005: 91-93).

(δ) Ακολουθείται η θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, της οποίας εισηγητής είναι ο Halliday (1994). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα νοήματα, οι “μεταλειτουργίες” σε μία εικόνα ή σε μία εικονική σύνθεση μπορεί να είναι: η αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction), η διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction) και η κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction) (Kreese & Van Leeuwen 1996: 119 -158) (βλ. Πίνακας 1. Η γραμματική του οπτικού κειμένου). Η *αναπαραστατική* μεταλειτουργία (ideational metafunction) αναφέρεται στις σχέσεις που δομούν οι εικόνες ανάμεσα στα εικονιζόμενα πρόσωπα, τοπία και πράγματα. Τα εικονιζόμενα πρόσωπα ενδέχεται να παίζουν ενεργητικό ή παθητικό ρόλο: σχέση δράστη (actor) και στόχου (goal), δηλαδή προσώπου που ενεργεί και προσώπου που δέχεται την ενέργεια. Στις περιπτώσεις που εικονίζεται και ο δράστης και ο αποδέκτης της δράσης, η εικονική δομή χαρακτηρίζεται μεταβατική (transactional), ενώ μη μεταβατική, όταν εικονίζεται μόνο ο δράστης. Κάποιες φορές η ενέργεια εμφανίζεται ως δράση παρά ως αντίδραση. Η *διαπροσωπική* μεταλειτουργία (interpersonal metafunction) αφορά την παρουσίαση της σχέσης δημιουργού και θεατή, οπότε γίνεται λόγος για διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings). Η επαφή επιτυγχάνεται με το βλέμμα και τις χειρονομίες. Η άμεση οπτική επαφή, η κατεύθυνση δηλαδή του βλέμματος του εικονιζόμενου προσώπου απευθείας στους θεατές, συνιστά “αίτημα” (demand) για προσοχή και διαμορφώνει μαζί τους διαπροσωπική σχέση σε φαντασιακό επίπεδο. Αντίθετα, όταν το βλέμμα δεν κατευθύνεται στους παρατηρητές, η εικόνα συνιστά “προσφορά” (offer) γιατί προσφέρεται απρόσωπα σ’ αυτούς. Επίσης, εξετάζεται η κοινωνική απόσταση των αναπαραριστώμενων με τη χρήση πλάνων (κοντινά, μεσαία, μακρινά) και η προοπτική με τις γωνίες απεικόνισης/λήψης της δράσης (οριζόντια ή κάθετη γωνία λήψης). Στη διαπροσωπική μεταλειτουργία συμμετέχουν οι παραστατικές και εννοιολογικές εικόνες, οι οποίες ριζώνουν ή αναλύουν έννοιες και παρουσιάζονται άλλοτε ως αναλυτικές (μία έννοια συγκροτείται από τα επιμέρους τμήματα) και άλλοτε ως ταξινομήσης (η συμμετρική τοποθέτηση των εικόνων στο ίδιο πλαίσιο) ή με δεντροειδή δομή (ταξινομίες, γενεαλογίες, οργανωτικοί χάρτες). Η *κειμενική* μεταλειτουργία (textual metafunction) σχετίζεται με τη χωροθέτηση εικόνων στη σελίδα και την προβολή επιμέρους στοιχείων της σύνθεσης. Η χωροθετική τοποθέτηση των στοιχείων, δηλαδή ο τρόπος σύνθεσης της σελίδας, νοηματοδοτεί τα εικονιζόμενα στοιχεία. Τα στοιχεία που εμφανίζονται αριστερά, συνιστούν το Δεδομένο (γενικά αποδεκτό), ενώ δεξιά, το Νέο (μη αποδεκτό ή άγνωστο). Όσα βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο, συνιστούν το ιδεώδες, ενώ εκείνα που είναι στη βάση, το δεδομένο, το πραγματικό. Τα στοιχεία που εικονίζονται στο κέντρο της σελίδας αποτελούν τον πυρήνα της πληροφορίας.

Πίνακας 1: Η γραμματική του οπτικού κειμένου

<p>αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction)</p> <p><i>η αναπαράσταση πτυχών του εμπειρικού κόσμου και η αποτύπωση της σχέσης μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και αντικειμένων</i></p>	<p>(α) ενεργητικοί και παθητικοί ρόλοι (τους οποίους αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες) αματάβατες ενέργειες (εμπλέκεται ένα μόνο πρόσωπο ή ομάδα χωρίς αποδέκτη της δράσης) μεταβατικές ενέργειες (υπάρχει ένα πρόσωπο ή ομάδα που ενεργεί και πρόσωπα αποδέκτες των ενεργειών αυτών) η ενέργεια ως αντίδραση, παρά ως δράση</p> <p>(β) παραστατικές και εννοιολογικές εικόνες αναλυτικές (μία έννοια συγκροτείται από τα επιμέρους τμήματα) ταξινόμησης (η συμμετρική τοποθέτηση των εικόνων στο ίδιο πλαίσιο) δεντροειδής δομή (ταξινομίες, γενεαλογίες, οργανωτικοί χάρτες)</p>
<p>διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction)</p> <p><i>η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεατή (ουσιαστικά με το δημιουργό της εικόνας) και τα απεικονιζόμενα πρόσωπα, τόπους και αντικείμενα/τα διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings)</i></p>	<p>(α) επαφή (βλέμματα, χειρονομίες)</p> <p>(β) επαφή (βλέμματα, χειρονομίες) κοινωνική απόσταση (η χρήση πλάνων)</p> <p>(γ) προοπτική (οι γωνίες απεικόνισης της δράσης)</p>
<p>κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction)</p> <p><i>η μορφοποίηση/τοποθέτηση (σύνθεση) των στοιχείων στη σελίδα, που τους προσδίδει νόημα</i></p>	<p>(α) Δεδομένο και Νέο (η αριστερή πλευρά της εικόνας παρουσιάζει στοιχεία γνωστά, οικεία και αποδεκτά, ενώ η δεξιά πλευρά στοιχεία άγνωστα και μη αποδεκτά)</p> <p>(β) Ιδεώδες και πραγματικό (το ιδεώδες παρουσιάζεται στο πάνω μέρος της εικόνας, “πώς θα έπρεπε να είναι”, το πραγματικό απεικονίζεται στο χαμηλότερο σημείο, “πώς είναι”)</p> <p>(γ) Πυρήνας της πληροφορίας (στο κέντρο της εικόνας τοποθετείται η βασική πληροφορία).</p>

Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Πρόθεση της μελέτης είναι να πειραματισθεί ερευνητικά, με δειγματική ερευνητική εφαρμογή στο εξώφυλλο του βιβλίου της γλωσσικής διδασκαλίας για τους μαθητές/τριες της Β' Δημοτικού με τίτλο: *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας* (Γαβριηλίδου κ.ά. 2007). Επιδίωξη της μελέτης είναι η συνεισφορά στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ερευνητικού μοντέλου ανάλυσης των εξωφύλλων. Ακολουθείται η μεθοδολογία της *Ανάλυσης πρότυπης εικόνας σε μικροεπίπεδο* (Μπονίδης 2004) και επιχειρείται η ανάγνωση/ανάλυση της πρότυπης εικόνας-εξώφυλλο. Η προτεινόμενη μέθοδος συγκαταλέγεται στην κατηγορία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και αποτελεί μέθοδο με ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ομολογείται εξ αρχής ότι αποτελεί μερική έρευνα ορισμένων μόνο πλευρών του ερευνητικού αντικειμένου (αν ερευνητικό αντικείμενο θεωρηθεί το σύνολο της εικονογράφησης του βιβλίου) και ότι «*δεν μπορεί να αποσείσει απολύτως τη μομφή της υποκειμενικότητας και ως ένα βαθμό της μπρεσσιονιστικής σύλληψης της πραγματικότητας*» (Καψάλης και Θεοδώρου 2002: 201).

Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών που εμφανίζει η εικόνα του εξώφυλλο, από σημειολογική, αισθητική και ιδεολογική άποψη. Εμπροσθόφυλλο και οπισθόφυλλο αντιμετωπίστηκαν ως ενιαίο σύνολο (σαλόνι).

Τα υποσυστήματα κατηγοριών στα τρία συστήματα (Σημειολογική προσέγγιση Αισθητική προσέγγιση και Ιδεολογική προσέγγιση/επίδραση στον μαθητή/τρια) είναι:

Σημειολογική προσέγγιση

Η έκταση της εικονογράφησης σε σχέση με το κείμενο.

Η θέση της εικόνας στη σελίδα.

Η θέση των μορφών στην εικόνα, τα εικονιζόμενα πρόσωπα και η σχέση τους με τον αναγνώστη. Αναπαραστατική μεταλειτουργία και Διαπροσωπική μεταλειτουργία (Kress & Van Leeuwen 1996).

Τα τεχνάσματα απεικόνισης της ροής του χρόνου και της κίνησης.

Η σύνδεση των εικόνων του εξώφυλλο με τις εικόνες του εσωτερικού του βιβλίου.

Μέγεθος των εικόνων του εξώφυλλο σε σύγκριση με το μέγεθος του βιβλίου (αναλογίες μεγεθών).

Πλαίσια των εικόνων, περιγράμματα, το πάχος και το είδος των γραμμών.

Η κειμενική μεταλειτουργία. Το κείμενο του εξωφύλλου-κειμενική δομή (μέγεθος, τύπος, χρώμα, θέση γραμματοσειράς, αναγκαιότητα, τυπογραφικά στοιχεία και πληροφορίες) (Kress & Van Leeuwen 1996).

Αισθητική προσέγγιση

Τεχνοτροπία εικόνας (ρεαλισμός, νατουραλισμός, λαϊκή παράδοση, εμπρεσιονισμός, φοβισμός, κυβισμός, εξπρεσιονισμός, σουρεαλισμός ή υπερρεαλισμός, αφηρημένες αναζητήσεις, ποικιλία επιρροών).

Κατηγορίες εικονογράφησης (καινοφανής-φανταστική, παιδικοφανής-φανταστική κ.ά.) (Παρμενίδης 1989: 158-159, Ασωνίτης 2000: 153-155).

Τεχνική (ζωγραφική, σχέδιο, σκίτσο, χαρακτικά, κολάζ, μικτή τεχνική).

Ύφος (προσωπικό ή δάνειο -περιγραφή).

Υλικά (ακουαρέλα, τέμπερα, αερογράφος, μολύβια, μελάνες κ.λπ.).

Χρώματα (τόνοι, αποχρώσεις, θερμά - ψυχρά, εντυπώσεις, αντιθέσεις, μονοχρωμία).

Χρώματα και συναισθήματα - Χαρακτηρισμός χρωμάτων (λιτά, πλούσια, έντονα κ.λπ.).

Σχέδιο, σύνθεση, χρήση φωτοσκίασης, εντύπωση κίνησης.

Προοπτική (γραμμική, ατμοσφαιρική, προοπτική μεγεθών, εικόνες δισδιάστατες, τρισδιάστατες), προοπτικά τεχνάσματα, εντυπώσεις.

Φόντο (μονόχρωμο, πολύχρωμο), επίπεδα (πρώτο πλάνο, δεύτερο κ.λπ.), εντυπώσεις.

Χρήση συμβόλων, άλλα τεχνάσματα.

Το στοιχείο του απρόοπτου και της έκπληξης, γελοιογραφικές αναπαραστάσεις.

Χαρακτήρας των εικόνων (ανιμισμός, ανθρωποκεντρισμός, σκηνές καθημερινότητας, σκηνές δράσεις, φυσικά τοπία, διακοσμητικό στοιχεία κ.ά.).

Ποικιλία ή ομοιομορφία (επανάληψη εικονογραφικά κλισέ, μοτίβων κ.ά.).

Εναρμονισμένο σύνολο και ύφος (ταίριασμα κειμένου και εικόνας σε ολοκληρωμένη καλλιτεχνική ενότητα) - Το σχήμα και η συνολική εμφάνιση του εξώφυλλου.

Εμπροσθόφυλλο - οπισθόφυλλο (ενιαίος σχεδιασμός, εντυπώσεις, ενδεικτικά ή όχι του περιεχομένου του βιβλίου).

Η συμβολή του εξώφυλλου στην ελκυστικότητα του βιβλίου.

Γενικές κρίσεις - Χαρακτηρισμοί - Συνολική εντύπωση.

Ιδεολογική προσέγγιση/επίδραση στον μαθητή/τρια

Προσαρμογή στις αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών.

Αναγνωσιμότητα/Ανταπόκριση στις δυνατότητες του παιδιού ανάλογα με τις γνωστικές του ικανότητες (αναγνωρίσιμα μηνύματα, συμβάσεις, ερμηνεία, κατανόηση περιεχομένου και μορφής).

Ανταπόκριση στις ανάγκες, στις περιστάσεις και στα ενδιαφέροντα, δημιουργία κινήτρων και συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού.

Εργαλείο για την αυτόνομη δράση των μαθητών/τριών στην κατάκτηση της γνώσης (Καψάλης & Θεοδώρου 2002: 199).

Αναγνωρισιμότητα/συγκρισιμότητα της εικόνας του εξωφύλλου σε σχέση με τα εξώφυλλα των άλλων σχολικών βιβλίων.

Όψεις του κόσμου οι οποίες προβάλλονται και όψεις του κόσμου οι οποίες αποκρύπτονται.

Προβολή μορφών διδασκισμού.

Προβολή κοινωνικών στερεοτύπων (βία, ρατσισμός, σεξισμός, εθνικισμός, ελιτισμός, θρησκευτικές δοξασίες, αντιδημοκρατικά μοντέλα συμπεριφοράς, αρνητική στάση απέναντι σε ηλικιωμένους και άτομα με αναπηρία κ.ά.).

Συμβολή στην ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης (απελευθέρωση της φαντασίας και έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών).

Αυτοτελής λειτουργία, ανάγνωση της εικόνας έξω από το πλαίσιο επικοινωνίας.

Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων-Συζήτηση

Σημειολογική προσέγγιση

Το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο (Εικόνα 1) αποτελούν μία ενιαία εικόνα, “σαλόνι”, ανοιχτό δισέλιδο και η απουσία της ράχης συμβάλλει στη δημιουργία του συνόλου. Η ενιαία εικόνα με το άνοιγμα της εξωτερικής όψης του βιβλίου έχει ορθογώνιο σχήμα σε οριζόντια θέση, μεγέθους 41 εκ. X 28 εκ., ενώ κάθε σελίδα (εξώφυλλο/οπισθόφυλλο) έχει επίσης ορθογώνιο σχήμα μεγέθους 20,5 εκ. X 28 εκ., αλλά σε όρθια θέση. Οι παραπάνω διαστάσεις σε συνδυασμό με το όχι ιδιαίτερα μεγάλο βάρος, λόγω του μικρού αριθμού σελίδων των τευχών (περίπου 80 σελίδες ανά τεύχος), προσθέτουν πρακτικά στην χρησιμότητα των βιβλίων στα χέρια των παιδιών. Η εικόνα καλύπτει εξ ολοκλήρου την επιφάνεια των δύο σελίδων και ολοκληρώνεται στα άκρα τους χωρίς εξωτερικά πλαίσια/περιγράμματα ως ξάκρισμα. Η μεγάλη εικόνα σε

Εικόνα 1: Το εξώφυλλο



συνδυασμό με την απουσία εξωτερικού περιγράμματος (κορνίζα) στα όρια της σελίδας δίνει το αίσθημα της ελευθερίας. Σύνδεση της εικόνας του εξωφύλλου με τις εικόνες του εσωτερικού του βιβλίου δεν υπάρχει καθώς δημιουργήθηκαν από δυο εικονογράφους, Α. Γανώση (εικονογράφηση), Π. Γράββαλος (εξώφυλλο).

Το μέγεθος των σελίδων πρόσφερε τον ζωγραφικό χώρο στον εικονογράφο, ώστε η σύνθεση να διαθέτει ιδιαίτερη πυκνότητα με την παρουσία πλήθους μοτίβων, αλλά και αφηγηματικότητα, καθώς τμήματά της θα μπορούσαν να αποτελέσουν ιδιαίτερες εικόνες με αυτόνομη παρουσία. Η σύνθεση των σελίδων δεν είναι “βαριά” τα εικονιζόμενα στοιχεία “ανασαινούν” γιατί οι επιμέρους μορφές, αν και διαθέτουν περιγράμματα, συνδέονται μεταξύ τους σε μια φυσική μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο, το ένα στοιχείο διαχέεται μέσα στο άλλο (οπτικά και σημειολογικά). Η πυκνότητα στη σύνθεση δεν δυσκολεύει την περιπλάνηση της ματιάς του αναγνώστη ή την προσπάθεια αναγνωρισιμότητας της εικόνας.

Στην εικόνα κυριαρχούν δύο κύρια στοιχεία, σύζευξη πραγματικότητας και φαντασίας. Η μορφή σε μεσαίο πλάνο που κυριαρχεί στο εξώφυλλο, κάτω δεξιά, είναι η εικόνα ενός παιδιού σε κλειστό χώρο (ξαπλωμένο μπρούμυτα στο πάτωμα) έχοντας μπροστά του ένα ανοιχτό λευκό τετράδιο (ή βιβλίο)

και κρατώντας ένα μολύβι που το δαγκώνει στην άκρη. Η σκέψη του παιδιού ταξιδεύει στον εξωτερικό κόσμο που απεικονίζεται πανοραμικά. Η σκέψη αυτή αναπαρίσταται με ένα μεγάλο μπαλόνι, ελλειπτικού και ακανόνιστου σχήματος, μέσα στο οποίο είναι αποτυπωμένες εικόνες του φυσικού και του τεχνητού περιβάλλοντος σε ενιαίο σύνολο. Το μπαλόνι, ως γλυπτό, διαχέεται μέσα στην εικόνα, καλύπτει εξολοκλήρου το εξώφυλλο και το ήμισυ περίπου του οπισθόφυλλου. Τα θέματα, οι μορφές και τα μοτίβα αντλούνται από τις δραστηριότητες των παιδιών (παιδί που διαβάζει και ταξιδεύει στον έξω κόσμο), το δομημένο (κατασκευασμένο) περιβάλλον (αναπαράσταση αστικού και αγροτικού περιβάλλοντος, μέσα μεταφοράς), το ζωικό και το φυτικό βασίλειο (πεδινό, ορεινό και παραθαλάσσιο τοπίο, ο ουρανός την ημέρα και τη νύχτα). Έντονο είναι το ανθρωπομορφικό στοιχείο με το ζωντάνεμα των αντικειμένων (ήλιος, σελήνη).

Το εικονιζόμενο παιδί, αγόρι στο φύλο, συνομήλικο με τα παιδιά-αναγνώστες στα οποία απευθύνεται το βιβλίο, αποτελεί τη μοναδική ορατή ανθρωπίνη παρουσία. Οι ενέργειες του είναι αμετάβατες (non-transactive), καθώς εμπλέκεται μόνο ένα δρών πρόσωπο και δεν υπάρχει αποδέκτης της δράσης. Σε μια δεύτερη, εναλλακτική ανάγνωση της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας της εικόνας, η δράση του παιδιού μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεταβατική, διότι υπάρχουν δύο στοιχεία της εικόνας, που παίζουν διαφορετικό ρόλο, το παιδί σε κλειστό χώρο και ο φυσικός κόσμος, όπου το ένα αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο και το άλλο παθητικό ρόλο. Στην περίπτωση αυτή, η δράση του παιδιού, του οποίου η έκφραση και τα χαρακτηριστικά του προσώπου δείχνει ότι έχει παραδοθεί σ' ένα ταξίδι στον έξω κόσμο, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντίδραση, παρά ως δράση. Επιπλέον, μελετώντας τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, διαπιστώνουμε ότι η εικόνα του παιδιού δημιουργεί μια ιδιαίτερη σχέση με το θεατή με τρεις τρόπους: επαφή (μέσω του βλέμματος), κοινωνική απόσταση και προοπτική. Τα μεγάλα, εξπρεσιονιστικού χαρακτήρα, μάτια του αγοριού μπορούν να λειτουργήσουν ως διάμεσος επικοινωνίας με το θεατή, καθώς τον κοιτάζει φιλικά, με ευχάριστο γεμάτο υποσχέσεις χαμόγελο, και τον προσκαλεί κοντά του. Την εντύπωση της οικειότητας επιτείνει η χρήση κοντινού (πρώτου) πλάνου στο πρόσωπο, το οποίο λόγω προοπτικής εμφανίζεται δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με τα μέρη του σώματος, αλλά και η προοπτική, δηλαδή, η σχεδόν οριζόντια μετωπική γωνία που παρουσιάζει το θεατή ως εμπλεκόμενο στα δρώμενα. Τα παραπάνω τρία εικονογραφικά τεχνάσματα μετατρέπουν το θεατή σε αντικείμενο ενέργειας και τη στάση/δράση του παιδιού μεταβατική (transactive).

Εκτός από την έκφραση του προσώπου, και η στάση του σώματος του παιδιού (χαλαρότητα, δάγκωμα του μολυβιού, ανασήκωμα των ποδιών)

υποδηλώνει απουσία συγκέντρωσης στη μελέτη του γραπτού που βρίσκεται μπροστά του, αναπόληση, ένα φτερούγισμα της σκέψης.

Η τοποθέτηση της μορφής του παιδιού στην κάτω δεξιά πλευρά και η τοποθέτηση του φανταστικού κόσμου πάνω και αριστερά, αντιστρατεύεται τη φυσική τάση ανάγνωσης της εικόνας από αριστερά προς τα δεξιά, αλλά και επηρεάζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, καθώς αναζητά τη φιγούρα με την οποία θα ταυτιστεί, αν και το μέγεθος της φιγούρας του παιδιού επιβάλλεται στο χώρο. Η εικόνα του επιθυμητού κόσμου πλανάται στον αέρα, δεν “πατάει” στη γη (το κάτω μέρος της σελίδας), και ως εκ τούτου μας δίνει την αίσθηση του ονειρικού και της προσδοκίας, αν και πρόκειται για απόλυτα ρεαλιστική και αναγνωρίσιμη εικόνα, η οποία ακροβατεί στα όρια του φανερά ευνόητου.

Οι λεπτές γραμμές στα περιγράμματα των μορφών δημιουργούν την εντύπωση της κίνησης στις εικονιζόμενες μορφές, σε μια εικόνα ιδιαίτερα στατική. Οι γραμμές των μορφών δεν είναι έντονες και οι φιγούρες σχηματίζονται οπτικά, κυρίως με τα χρώματα. Οι καμπύλες γραμμές και τα κυκλικά σχήματα, τα οποία κυριαρχούν (στις μορφές, στα αντικείμενα, στα φυσικά τοπία), δείχνουν την ηρεμία, την αρμονία κι άλλοτε την κίνηση της σκέψης του παιδιού. Το μάτι του θεατή, μετά την ταύτιση με τη μορφή του παιδιού, ταξιδεύει συνεχώς στην εικόνα, αλλά είναι πιθανό το ενδιαφέρον να εξανεμίζεται, καθώς το βλέμμα βυθίζεται μέσα σ' ένα σύνολο μορφών που χαρακτηρίζονται για την έλλειψη αιτιώδους συνάφειας μεταξύ των στοιχείων τους. Η παρουσία κάθετων παραλληλόγραμμων (στα κτήρια του αστικού τοπίου) ή οι οξείες γωνίες (στις στέγες των σπιτιών της υπαίθρου) προσθέτουν αυστηρότητα και δυναμισμό, εκεί όπου είναι απαραίτητο. Η νοητική διαγώνιος, από κάτω αριστερά έως επάνω δεξιά, την οποία ο εικονογράφος σχηματίζει με τις μορφές, οριοθετεί (ή συνενώνει) δυο κόσμους: την πραγματικότητα του παιδιού και τις επιθυμίες του.

Ως προς την κειμενική μεταλειτουργία ο εικονογράφος προσπάθησε να ταυτιστεί με τον υπότιτλο του βιβλίου (Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας) και να τον νοηματοδοτήσει εικαστικά (αναπαραστατική προσέγγιση). Το περιεχόμενο του κειμένου στο εξώφυλλο δεν ξεπερνά τις συνηθισμένες τυπογραφικές συμβάσεις και περιέχει από πάνω προς τα κάτω τις πληροφορίες: φορείς (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.), συγγραφική ομάδα, τίτλος και υπότιτλος, εκδότης (ΟΕΔΒ), τεύχος (ή είδος βιβλίου), τόπος έκδοσης. Όλα τα παραπάνω, εκτός από το αριθμό του τεύχους που βρίσκεται σε χρωματιστό φόντο-πλαίσιο, διαχέονται κεντραρισμένα μέσα στην εικόνα ως γλυπτά, χωρίς φόντο ή περιγράμματα, χωρίς καμία δυσκολία στην αναγνωσιμότητα των στοιχείων. Στο κέντρο, στον πυρήνα της πληροφορίας, βρίσκεται ο τίτλος και ο υπότιτλος. Η επιλογή της γραμματοσειράς αποτελεί αισθητική έκπληξη. Χρησιμοποιούνται

δύο διαφορετικές γραμματοσειρές. Η γραμματοσειρά των τίτλων, απόχρωση του μοβ-μπλε και του πορτοκαλί, έχει τον χαρακτήρα της χειροποίητης γραφής. Η γραμματοσειρά των άλλων στοιχείων (φορείς, συγγραφείς κ.ά.), μικρότερη σε μέγεθος, είναι τυπική τυπογραφική στρογγυλοποιημένη γραφή με μαύρο χρώμα. Στο κάτω μέρος του οπισθόφυλλου υπάρχουν τα λογότυπα (σήματα) του Π.Ι., του ΟΕΔΒ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΥΠΕΠΘ και πληροφοριακό κείμενο μιας γραμμής σχετικό με την χρηματοδότηση, όλα παράταιρα, που δεν προσθέτουν στην αισθητική της εικόνας και καθόλου χρήσιμα στο παιδί-αναγνώστη.

Αισθητική προσέγγιση

Προσεγγίζοντας *αισθητικά* την εικόνα διαπιστώνουμε ότι διακατέχεται από πραγματοκεντρική και ρεαλιστική αντίληψη στην τεχνοτροπία. Τα εικονογραφημένα στοιχεία είναι περιγραφικά και εύκολα αναγνωρίσιμα, κάθε μορφή είναι αυτή που είναι ή αυτή που φαίνεται ότι είναι. Δεν αποφεύγεται η αντιγραφή παιδικών ζωγραφιών ή η παράθεση αυτούσιων κοινότοπων παιδικών μοτίβων που, ωστόσο, δεν οδηγούν στην παρώδηση της παιδικής έκφρασης, αλλά και δεν συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός απόλυτα προσωπικού ύφους του καλλιτέχνη, με εξαίρεση την αποτύπωση της ανθρωπίνης μορφής. Οι φιγούρες δεν αποτελούν προσωπικό εκφραστικό στυλ. Ο εικονογράφος χρησιμοποιεί εικονογραφικά τεχνάσματα των παιδιών της ηλικίας στην οποία απευθύνεται το βιβλίο (7 ετών), όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αυθόρμητης παιδικής ζωγραφικής (αφαίρεση, στοιχείο του παράλογου, αναπαράσταση του χώρου, αποτύπωση ψυχικής κατάστασης, ανθρωπομορφισμός). Το οπτικό τέχνασμα του μπαλονιού, δάνειο των συμβάσεων των κόμικς, χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει σκέψεις και επιθυμίες. Ο αναγνώστης έχει την εντύπωση ότι αυτή, ίσως, θα ήταν η εικόνα που θα ζωγράφιζαν τα παιδιά, αν τους είχε ζητηθεί να δημιουργήσουν το εξώφυλλο. Διακειμενικά οπτικά στοιχεία δεν εντοπίζονται. Η παράθεση των οπτικών στοιχείων οδηγεί σε ένα στατικό ρυθμό και σε συνδυασμό με την απουσία χιουμοριστικών στοιχείων και απρόοπτων, είναι πιθανό να μην επιφυλάσσει εκπλήξεις στα παιδιά. Ο χειρισμός των εικονικών στοιχείων, των χρωμάτων και των σχημάτων, τείνει στην αναπαράσταση της παιδικότητας, αλλά με επιτηδευμένη/τυποποιημένη διάθεση και οδηγεί σε μία αφελή και αδέξια σύνθεση, στην “εκφορά του παιδικοφανούς-συμβατικού μέσω της επιτηδευμένα αφελούς εικονογράφησης” (Παρμενίδης 1995: 176). Η παραπάνω εντύπωση επιτείνεται από την προβλεψιμότητα και την απλοϊκότητα στη σύλληψη και στη σύνταξη των στοιχείων της εικόνας (Έκο 1987: 66-68).

Η προσπάθεια ρεαλιστικής απεικόνισης δεν εμποδίζει τον εικονογράφο να χρησιμοποιήσει μεθόδους και χαρακτηριστικά τεχνάσματα μοντέρνων κινημάτων του 20ού αιώνα, όπως φοβιστικά (χρώματα που δεν είναι τα πραγματικά της φύσης), υπερρεαλιστικά (ονειρικά στοιχεία), αφαιρετικά (αποτύπωση πόλης) και εξπρεσιονιστικά (τα μεγάλα μάτια ή τα δυσανάλογα μέλη του σώματος του παιδιού). Τα χρώματα είναι φωτεινά, καθαρά, σε συμπαγείς επιφάνειες, σε ανοιχτούς τόνους και δημιουργούν ευχάριστες εντυπώσεις, αλλά και εξίσου “προκαθορισμένα συναισθήματα” (Έκο 1987: 169) επειδή είναι αδιαφοροποίητα. Αποπνέουν ηρεμία και χαρά, αλλά δεν ερεθίζουν, δεν συγκινούν. Αποφεύγονται οι χρωματικές υπερβολές, τόσο στους τόνους όσο και στις αποχρώσεις (κρουαλαέα πολυχρωμία). Οι μορφές και μοτίβα οριοθετούνται, τόσο με τα καθαρά χρώματα όσο και με λεπτά μαύρα περιγράμματα μελάνης. Σε κάθε επιφάνεια υπάρχει ένα βασικό χρώμα, που κυριαρχεί και διαχέεται παντού σε απαλούς τόνους. Οι χρωματικές αντιθέσεις αποφεύγονται και όπου υπάρχουν, δημιουργούνται με ήπιους χρωματικούς τόνους (ζώνες θερμών-ψυχρών χρωμάτων). Στην ήρεμη και διαφανή ατμόσφαιρα της εικόνας συμβάλλει και το υλικό που χρησιμοποιείται (αερογράφος, μαρκαδόροι). Αποφεύγονται, επίσης, οι υπερβολές στη χρήση οπτικών τεχνασμάτων και συμβόλων (σύνθεση, φωτοσκίαση, προοπτική, φόντο), που τα παιδιά δύσκολα θα μπορούσαν να αποκρυπτογραφήσουν. Η εντύπωση της προοπτικής δημιουργείται με τη γραμμική προοπτική (στο πάτωμα, στο δρόμο, στο σιδηρόδρομο), την προοπτική με τη χρήση του οριζοντα και τα διαδοχικά πλάνα και την προοπτική των μεγεθών.

Γενικά, το θέμα της εικόνας του εξώφυλλου, δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα πρωτότυπο και ευρηματικό. Ωστόσο, διαθέτει το χαρακτηριστικό της αναγνωρισιμότητας, δηλαδή τα παιδιά μπορούν να το ξεχωρίσουν από ένα πλήθος βιβλίων. Πρόβλημα αναγνωρισιμότητας είναι πιθανό να υπάρχει ανάμεσα στα πέντε τεύχη των Βιβλίων Μαθητή και Εργασιών Μαθητή, καθώς οι εικόνες ταυτίζονται με ελάχιστες χρωματικές διαφορές. Η βιβλιοδεσία δεν είναι ιδιαίτερα ανθεκτική σε μακροχρόνια χρήση και το χαρτί μέτριας ποιότητας για να αποδώσει τα χρωματικά χαρακτηριστικά της εικόνας. Η ελκυστικότητα της εικόνας στο σύνολο της αποτελεί ερευνητικό ζητούμενο.

Ιδεολογική προσέγγιση/επίδραση στους μαθητές

Η εικόνα από παιδαγωγική/ιδεολογική άποψη δεν εμφανίζεται να προβάλλει κοινωνικά στερεότυπα, θρησκευτικές ή εθνικιστικές δοξασίες. Βίαιες εικόνες δεν ανιχνεύονται. Η προσπάθεια να αποτυπωθεί η χαρά της παιδικής ηλικίας είναι έκδηλη. Η αποτύπωση στην αντιπροσώπευση των φύλων

(αγόρια-κορίτσια) και η ισοτιμία στους ρόλους που διαδραματίζουν, δεν μπορούν να αξιολογηθούν καθώς εικονίζεται μόνο μία ανθρώπινη παρουσία.

Κανένα στοιχείο της εικόνας δεν την συνδέει με το περιεχόμενο/αντικείμενο του βιβλίου, τη γλωσσική διδασκαλία. Ως εκ τούτου, μόνο διακοσμητική λειτουργία μπορεί να επιτελέσει, αν αποσπαστεί από το πλαίσιο επικοινωνίας, από το ρόλο της, δηλαδή, ως εξώφυλλο βιβλίου με γλωσσικό υλικό. Αφαιρώντας το κείμενο (τίτλος κ.λπ.) η αναγνωρισιμότητα/συγκρισιμότητα της εικόνας του εξώφυλλου, σε σχέση με τα εξώφυλλα των άλλων σχολικών βιβλίων, είναι μηδενική για τον αναγνώστη που πρωτοέρχεται σε επαφή.

Λόγω της απλοϊκότητας των μορφών και της απουσίας υπονοούμενων εννοιών, η εικόνα του εξώφυλλου είναι πιθανό να είναι εύληπτη, να διαθέτει αναγνωσιμότητα και να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των παιδιών ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες (αναγνωρίσιμα μηνύματα, συμβάσεις, ερμηνεία, κατανόηση περιεχομένου και μορφής). Αντίθετα, αμφίβολο είναι αν η εικόνα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στις περιστάσεις και στα ενδιαφέροντα τους, αν δημιουργεί κίνητρα, αν πετυχαίνει την συναισθηματική εμπλοκή τους. Η απουσία του στοιχείου της έκπληξης και της πρωτοτυπίας καθιστά αμφίβολη τη συμβολή της στην ανάπτυξη αποκλίνουσας/εναλλακτικής σκέψης (απελευθέρωση της φαντασίας και έκφραση της δημιουργικότητας). Οι κοινοτοπές μορφές δεν προσφέρουν οπτικές και αισθητικές εμπειρίες. Ο ιδεαλιστικός και με κάποια ρομαντική διάθεση χαρακτήρας του εξωφύλλου, δηλαδή η προσπάθεια προβολής μιας ιδεολογικά ουδέτερης όψης του κόσμου, αποδομημένου/απογυμνωμένου από έννοιες και συμβάσεις, όπου τα πάντα εμφανίζονται ωραιοποιημένα και επικρατούν χιμαιρικές ιδέες, μορφή διδασκισμού και αυτή, περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σ' ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης και επιδιώκεται να γίνει άμεσα αποδεκτός και δίχως κρίση από την πλευρά του παιδιού, παρά να αφυπνίσει το αντιληπτικό, αξιακό και κριτικό του δυναμικό. Η απόκρυψη των ιδεολογικά φορτισμένων όψεων του κόσμου, η απόκρυψη της κοινωνικής πραγματικότητας, των κοινωνικών αξιών και εξελίξεων, η προσπάθεια εξιδανίκευσης των πάντων, οδηγεί τα παιδιά σε «...*μια παθητική και άκριτη θεώρηση του κόσμου, ενώ η προσπάθεια από μέρους τους για την απόκτηση μιας νέας εμπειρίας αποθαρρύνεται*» (Έκο 1987: 66).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το εξώφυλλο του βιβλίου της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών/τριών της Β' Δημοτικού χαρακτηρίζεται ως τεχνητή πολυτροπική εικόνα. Ερευνητικό ζητούμενο αποτελεί ο βαθμός ελκυστικότητας για τα παιδιά της ηλικίας στην οποία απευθύνεται. Το επόμενο ερευνητικό βήμα είναι η

αναζήτηση των στοιχείων που το παιδί αντιλαμβάνεται στην εικόνα και οι νοηματοδοτήσεις που της αποδίδει (Arnheim 2007: 402 και 404). Το εμπροσθόφυλλο αποτελεί ενιαία εικόνα με το οπισθόφυλλο, με κύρια χαρακτηριστικά, από *σημειολογική* άποψη, την πυκνότητα και την αφηγηματικότητα της σύνθεσης και την αναγνωρισιμότητα των μορφών. Τα θέματα, οι μορφές και τα μοτίβα αντλούνται από τις δραστηριότητες των παιδιών, το δομημένο περιβάλλον, το ζωικό και το φυτικό βασίλειο. Έντονο είναι το ανθρωπομορφικό στοιχείο. Οι ενέργειες του εικονιζόμενου προσώπου είναι αμετάβατες (non-transactive), καθώς δεν υπάρχει αποδέκτης της δράσης του. Η εικόνα του παιδιού δημιουργεί μια ιδιαίτερη σχέση με το θεατή (διαπροσωπική μεταλειτουργία) με τρεις τρόπους: επαφή (μέσω του βλέμματος), κοινωνική απόσταση και προοπτική. Ως προς την κειμενική μεταλειτουργία ο εικονογράφος προσπάθησε να ταυτιστεί με τον υπότιτλο του βιβλίου και να τον νοηματοδοτήσει εικαστικά (αναπαραστατική προσέγγιση). *Αισθητικά* η εικόνα διακατέχεται από πραγματοκεντρική και ρεαλιστική αντίληψη στην τεχνοτροπία. Τα εικονογραφημένα στοιχεία είναι περιγραφικά και εύκολα αναγνωρίσιμα. Χρησιμοποιούνται εικονογραφικά τεχνάσματα των παιδιών της ηλικίας στην οποία απευθύνεται το βιβλίο. Διακειμενικά οπτικά στοιχεία δεν εντοπίζονται. Η παράθεση των οπτικών στοιχείων οδηγεί σε ένα στατικό ρυθμό, με απουσία χιουμοριστικών στοιχείων και απρόοπτων. Η προσπάθεια αναπαράστασης της παιδικότητας οδηγεί σε σύνθεση αφελή, απλοϊκή και προβλέψιμη. Από *παιδαγωγική/ιδεολογική* άποψη καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η χαρά της παιδικής ηλικίας με ιδεαλιστική και ρομαντική διάθεση. Η εικόνα είναι εύληπτη και ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των παιδιών ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες, αλλά είναι αμφίβολο αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα τους κι αν πετυχαίνει την συναισθηματική εμπλοκή τους. Η προσπάθεια προβολής μιας ιδεολογικά ουδέτερης όψης του κόσμου, αποδομημένου/απογυμνωμένου από έννοιες και συμβάσεις, περιορίζει τον αναγνώστη αποκλειστικά και μόνο σ' ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης.

Βιβλιογραφία

- Ασωνίτης, Π. (2000). "Κριτήρια αξιολόγησης της εικονογράφησης στο εικονογραφημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Ο χαρακτήρας της εικονογράφησης της δεκαετίας του '80". *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 149-156.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυροδερα, Μ., Μπεζέ, Α. (συγγραφείς), Γανώση, Α. (εικονογράφηση), Γράββαλος, Π. (εξώφυλλο) (2007). *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, πρώτο τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Γρόσδος, Σ. (1998). “Χρειάζονται τα παιδιά βιβλία με εικόνες;”, *ΥΦΕΝ*, 1, 17-35.
- Eco, U. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες*. Αθήνα: Γνώση.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Καψάλης, Α. και Δ. Θεοδώρου (2002). “Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων”. *Μακεδόν*, 10, 195-204.
- Καψάλης, Α. και Δ. Χαραλάμπους (2007). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M. & B. Core (1999). “Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας”, στο Α-Φ. Χρησιτίδης (επιμ.). “*Ισχυρές*” και “*ασθενείς*” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (τ. 2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. και Β. Χρησιτίδου (2001). *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στο δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Ματαγαπούρας, Η. (2006). “Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας”. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moebius, W. (1986). “Introduction to Picturebook Codes”. *Word and Image*, 2, 141-151.
- Παρμενίδης, Γ. (1989). “Τάσεις στη σύγχρονη εικονογράφηση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας”, στο *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Εισηγήσεις, Δ' Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, 155-161. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Παρμενίδης, Τ. (1995). “Η γελιογραφία στην εικονογράφηση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας”. *Διαδρομές*, 39, 175-178.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Β. (1996). “Η κωδικοποίηση του οπτικού μηνύματος στα σχολικά βιβλία”, στο *Άνθρωπος ο Σημαίνων. Λόγος και Ιδεολογία*, IVο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, 222-228. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Α. και Μ. Καπλάνογλου (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δελφίνι. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). “Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας”. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). “Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν”, στο Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, Ο. (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*, 89-97. Θεσσαλονίκη: cannot design publications.

Προβλήματα ανάγνωσης και ερμηνείας των χαρτών για το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α' τάξη του Γυμνασίου

Θεόδωρος Τσουνάκος

56ο Λύκειο Αθήνας

Λία Γαλάνη

15ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας

Βασιλική Περάκη

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε σε 176 μαθητές της Α' Γυμνασίου με αντικείμενο την παιδαγωγική καταλληλότητα των χαρτών που σχεδιάστηκαν από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου βάσει προδιαγραφών του Π.Ι. Στην έρευνα εξετάζεται σε ποιον βαθμό οι χάρτες αυτοί μπορούν να αποκωδικοποιηθούν από τους μαθητές και αν καλύπτουν τους διδακτικούς στόχους του ΑΠΣ του μαθήματος «Γεωλογία – Γεωγραφία» της Α' Γυμνασίου.

Abstract

The aim of this research was to test maps developed in Aegean University, Lesvos, Greece, assessing variables such as symbolic representation of the features, orientation, scale, and their impact on students' ability to explain features within a place and to find connection between places when they put together reference maps and thematic maps. Seventh grade Greek Secondary

Ο κ. Θ. Τσουνάκος είναι φυσιογνώστης-γεωγράφος, καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η κ. Α. Γαλάνη είναι Δρ Διδακτικής της Γεωγραφίας, εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η κ. Β. Περάκη, Δρ, είναι βιολόγος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

School students (n=176) without any systematic cartographic experience, were invited to participate. The results focus on children as a special group of map users and on their ability to attach meaning to symbols based on visual variables.

Εισαγωγή

Οι υπηρεσίες που προσφέρουν στην εκπαίδευση οι χάρτες είναι κυρίως οι εξής:

Διευκολύνουν τον μαθητή να διαμορφώσει, στη διάρκεια της σχολικής του ζωής, έναν ικανοποιητικό νοητικό χάρτη του κόσμου, τον οποίο θα συνεχίσει να εμπλουτίζει σε όλη την υπόλοιπη ζωή του: «Γεωγραφικά ενημερωμένο άτομο είναι εκείνο που γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί τους χάρτες και τις άλλες γεωγραφικές αναπαραστάσεις, τα εργαλεία και τις τεχνολογίες, προκειμένου να αποκτά πρόσβαση στις πληροφορίες που συμπληρώνουν διαρκώς τον δικό του νοητικό χάρτη του κόσμου» (GESP:1994, 34).

Διευκολύνουν τη σύγκριση, τον συσχετισμό, την κατανόηση και την ερμηνεία της γεωγραφικής κατανομής φαινομένων και διαδικασιών. Όσο περισσότερους χάρτες έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές και όσο πιο ελεύθεροι είναι στην αξιοποίησή τους, τόσο πιο ικανοί γίνονται στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τον χώρο και τη λειτουργία του (Van der Schee, A.J. et al.: 1999).

Σκοπός της έρευνας – Υπόθεση εργασίας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν και κατά πόσο οι χάρτες αναγλύφου και οι θεματικοί χάρτες που σχεδιάστηκαν από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου βάσει προδιαγραφών του Π.Ι. (πρ. 22/7-7-05 του Σ.Σ.): α) αποκωδικοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές και β) καλύπτουν τους διδακτικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος «Γεωλογία – Γεωγραφία» της Α' τάξης του Γυμνασίου.

Από την υπόθεση αυτή προκύπτουν τα ακόλουθα προς διερεύνηση θέματα:

Η δυνατότητα αναγνώρισης, ταξινόμησης και ιεράρχησης των σημειακών, γραμμικών και επιφανειακών συμβόλων των χαρτών από τους μαθητές.

Η ικανότητα των μαθητών να προσανατολίζονται, να εντοπίζουν τόπους, να προσδιορίζουν τη σχετική θέση γεωγραφικών στοιχείων, να μετρούν αποστάσεις και να συνδυάζουν τα δεδομένα διαφορετικών χαρτών.

Οι εργασίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν τους χάρτες δεν είναι πολλές. Οι έρευνες των Boardman (1983), Matthews (1992), Palmer (1998) και Wiegand (2000, 2002) επικεντρώνονται κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην αναγνώριση τόπων σε χάρτες μεγάλης κλίμακας και στις ιδέες των μαθητών για τον κόσμο και τον σχεδιασμό των χαρτών. Αρκετές είναι οι αναφορές στους νοητικούς χάρτες (Otto-son, T.: 1988, Murray et al.: 1979, Patten: 1995, Downs, R. et al.: 2006), μόνο που αυτές δεν αντιστοιχούν απόλυτα στο μοντέλο της ελληνικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά το ευκλείδειο στάδιο των χαρτών στην Ελλάδα, αναφορές υπάρχουν στις εργασίες των Βοσνιάδου (1994), Νάκου κ.ά. (2000), Πηγάκη κ.ά. (2000), Μιχαηλίδου κ.ά. (2000), Σουλακέλλη κ.ά. (2004).

Η παρούσα έρευνα έχει δομηθεί με βάση την προσέγγιση των Boardman (1983) και Van der Schee et al. (1992), οι οποίοι, όπως και άλλοι ερευνητές, διακρίνουν τρία στάδια στην προσέγγιση των χαρτών.

Ανάγνωση: Αναγνώριση και ονομασία των στοιχείων του χάρτη, διαχωρισμός συμβόλων, ερμηνεία.

Ανάλυση: Ομαδοποίηση των στοιχείων του χάρτη, διαπίστωση πιθανών σχέσεων μεταξύ τους.

Ερμηνεία: Διατύπωση υποθέσεων με βάση τις σχέσεις που διαπίστωσαν οι μαθητές.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί αξιολογική και περιγραφική, αφού εξετάζει τις συνθήκες που υπάρχουν, τις πρακτικές που επικρατούν, τις οπτικές γωνίες με τις οποίες εξετάζουν τα φαινόμενα οι μαθητές, τα αποτελέσματα που γίνονται αισθητά και τις τάσεις που αναπτύσσονται.

Η αξιολόγηση όλων των χαρτών που σχεδιάστηκαν από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (πάνω από 100) θα απαιτούσε πολύ μεγάλο αριθμό ερωτήσεων, γι' αυτό στην Α' τάξη κρίθηκε αναγκαίο να περιοριστεί η αξιολόγηση στον χάρτη μίας μόνο ηπείρου. Ο περιορισμός αυτός δεν επηρεάζει την ουσία της έρευνας, επειδή κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού δόθηκε μεγάλη προσοχή, ώστε τα συμβολικά συστήματα να διατηρηθούν σταθερά σε όλους τους χάρτες.

Υποκείμενα της έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας είναι μαθητές της Α' Γυμνασίου. Σε πρώτη φάση επιλέχθηκαν σχολεία της Αττικής από διαφορετικές περιοχές, ώστε

να υπάρχει αντιπροσώπευση από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες, με διαφορετικό, πιθανόν, νοητικό χάρτη των μαθητών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος δύο σχολεία της βόρειας, τρία της δυτικής και τρία της νότιας Αττικής. Συμπληρώθηκαν 176 ερωτηματολόγια. Η ίση περίπου αντιπροσώπευση αγοριών και κοριτσιών (94 αγόρια και 82 κορίτσια) περιορίζει την πιθανότητα να παρεισφρήσει στην έρευνα ο παράγοντας φύλο.

Εργαλεία της έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας ήταν δομημένα ερωτηματολόγια τα οποία περιλάμβαναν πέντε (5) ερωτήσεις κλειστού τύπου και επτά (7) ανοιχτού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν από το φάσμα των πιθανών απαντήσεων εκείνη που θεωρούσαν πιο αντιπροσωπευτική. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι απλές, συγκεκριμένες και κατανοητές. Οι μαθητές θα έπρεπε να αντλήσουν την απάντηση μέσα από τους ίδιους τους χάρτες και όχι από άλλες πηγές (π.χ. το σχολικό βιβλίο). Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε να διασφαλίζεται η προστασία των υποκειμένων στην έρευνα, οι δε ερωτήσεις που περιλάμβαναν ήταν τόσες στον αριθμό, ώστε να μπορούν να ολοκληρωθούν σε δύο διδακτικές ώρες. Ο ποιοτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου και του χρόνου συμπλήρωσης έγινε σε σχολείο-πilotο. Η έρευνα άρχισε το 2007, ολοκληρώθηκε το 2009, ενώ η αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων και δημοσίευσή τους ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε το 2009 για την Α' Γυμνασίου. Η αποκωδικοποίηση του ερωτηματολογίου και η εξαγωγή αριθμητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου spss, ενώ η απόδοση κάποιων γραφημάτων έγινε με τη χρήση του excel.

Σχολιασμός των ερωτήσεων

Ερώτηση 1: Εντοπισμός πρωτευουσών και πληθυσμού

Όπως φαίνεται στις εικόνες 1 & 2, το σύμβολο της πρωτεύουσας μοιάζει με το σύμβολο των υπόλοιπων πόλεων ως προς το μέγεθος, με μόνη διαφορά τον περιγεγραμμένο κύκλο και το κόκκινο περιγράμμα στο άνω μέρος της γραμματοσειράς.

Στην περίπτωση του Κέιπ Τάουν το σχετικά υψηλό ποσοστό «λάθους» (η πόλη είναι μία από τις δύο έδρες διοικητικής εξουσίας) μάλλον οφείλεται στο ότι η Πρετόρια δεν είναι ούτε η μεγαλύτερη ούτε η πιο γνωστή πόλη της χώρας. Άλλωστε οι μεγάλες πόλεις των ακτών τραβούν πιο εύκολα την προσοχή του παιδιού, επειδή βρίσκονται πάνω στη διακριτή γραμμή που αποτελεί όριο της στεριάς από τη θάλασσα.

Πίνακας 1: Αναγνώριση πρωτεύουσών

	Κάιρο		Λάγκος		Αμπούτζα		Κέιπ Τάουν		Γουίντχουκ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ναι	170	98.9	13	15.9	143	90.3	24	21	139	92
Όχι	2	1.1	148	84.1	17	9.7	139	79	14	8

Σε ό,τι αφορά τον πληθυσμό, οι μαθητές έπρεπε να εκτιμήσουν το μέγεθος της κουκκίδας αδιαφορώντας για το χρώμα ή άλλη διαφοροποίηση. Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι αποκλίσεις είναι αξιοσημείωτες, άρα η διαβάθμιση δεν είναι ορατή με την πρώτη ματιά. Στην περίπτωση της Νιγηρίας το σφάλμα του 9,7% θα μπορούσε να αποδοθεί σε λανθασμένες αντιλήψεις που προέρχονται από το ελληνικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η πρωτεύουσα Αθήνα είναι η μεγαλύτερη πόλη. Ένας άλλος παράγοντας που ίσως επηρεάζει την αξιολόγηση είναι η οπτική σύγχυση που προκαλείται, όταν το σύμβολο του οικισμού βρίσκεται σε περιοχή με έντονο ανάγλυφο. Αυτό φαίνεται έντονα στην περίπτωση του Γουίντχουκ, όπου υψηλό ποσοστό μαθητών (14,8%), ενώ εντόπισε την πόλη στον χάρτη, δεν απάντησε αν είναι πρωτεύουσα ή όχι.

Πίνακας 2: Ταυτοποίηση συμβόλου πληθυσμού με πόλεις / πρωτεύουσες

Statistics	Πληθυσμός									
	Κάιρο		Λάγκος		Αμπούτζα		Κέιπ Τάουν		Γουίντχουκ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Valid >5.000.000	160	90.3	125	69.9	6	3.4	32	18.2	17	9.7
1.000.000-5.000.000	7	4.0	32	17.6	46	24.4	115	65.3	26	14.8
250.000-1.000.000	2	1.1	7	4.0	107	60.8	4	2.3	103	58.5
< 250.000	0	0	0	0	5	2.8	4	1.7	5	2.3
N/A	7	4.5	8	8.5	12	8.5	21	12.5	25	14.8
Total		100		100		100		100		100

Παρατηρώντας τους υπόλοιπους δείκτες (πίνακας 3), βλέπουμε από την τυπική απόκλιση ότι το δείγμα είναι μέτρια κατανομημένο, ενώ ο συντελεστής ασυμμετρίας δείχνει ότι η κατανομή είναι θετική για το Κάιρο και το Λάγκος και αρνητική για τις τρεις άλλες πόλεις. Ο συντελεστής κύρωσης δείχνει ότι η κατανομή είναι έντονα λεπτόκυρτη στην περίπτωση του Καΐρου, λεπτόκυρτη στις περιπτώσεις των Λάγκος, Αμπούτζα και Κέιπ Τάουν και πλατύκυρτη στην περίπτωση του Γουίντχουκ.

Πίνακας 3: Δείκτες σχετικοί με την ταυτοποίηση συμβόλου - πληθυσμού

Statistics					
	Κάιρο	Λάγκος	Αμπούτζα	Κέιπ Τάουν	Γουίντχουκ
N n	176	176	176	176	176
Κενά κελιά	0	0	0	0	0
Σταθερή απόκλιση	.362	.627	.943	.797	1.146
Ασυμμετρία	1.683	.840	-1.454	-.520	-.980
Κύρωση	12.772	1.580	1.548	.903	-.428

Ερώτηση 2: Εντοπισμός ροής ποταμών – πηγών και εκβολών

Η δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε τα ποτάμια Νείλο, Νίγηρα, Ζαμβέζι και Λιμποπό. Από τους μαθητές ζητήθηκε να εντοπίσουν στον χάρτη τις πηγές και τις εκβολές τους και να γράψουν έως τέσσερα κράτη τα οποία διασχίζουν.

A. Πηγές

Ως προς τις πηγές ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μόνο το όνομα ενός κράτους ή ενός βουνού και όχι άλλων στοιχείων του υδροκρίτη. Το εύρος των απαντήσεων ήταν μεγάλο και οι απαντήσεις «άλλο» περιγράφουν λαθεμένες απαντήσεις ή έλλειψη απάντησης.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, στο σύνολό τους οι απαντήσεις είναι μάλλον απογοητευτικές, ίσως επειδή το μεγάλο μήκος αυτών των ποταμών, σε συνδυασμό με το πολύπλοκο ανάγλυφο, προκάλεσε σύγχυση στους μαθητές (μόλις το 51,7% κατάφερε να τις προσδιορίσει). Στις απαντήσεις «άλλο» περιλαμβάνονται οι Κινιέτι (δεν υπάρχει στον χάρτη ούτε στο σχολικό βιβλίο), «ν» (ως δείγμα ότι υπάρχουν πηγές;), Αντίς Αμπέμπα και Χαρτούμ ή δεν υπάρχει απάντηση.

Πίνακας 4: Εντοπισμός των πηγών των ποταμών

	Νείλος		Νίγηρας		Ζαμβέζης		Λιμπόπο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Valid ναι	91	51.7	115	63.1	69	39.2	40	22.7
όχι	85	48.3	65	36.9	107	60.8	136	77.3
σύνολο	176	100.0	176	100.0	176	100.0	176	100.0

Στον Νίγηρα δεκτές έγιναν οι απαντήσεις υψίπεδα Γουινέας, Φούτα Τζαλόν, Γουινέα. Τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων φτάνουν το 63,1%. Οι απαντήσεις Μακένι, Τζαλόφι (πιθανώς Φούτα Τζαλόν), δεν απάντησε, ενώ το «ν» θεωρήθηκε λάθος και εντάχθηκε στο «άλλο».

Στην περίπτωση του Ζαμβέζι τα ποσοστά ήταν απογοητευτικά. Μόλις το 39,2% κατάφερε να εντοπίσει τις πηγές του ποταμού. Στις απαντήσεις «άλλο» περιλαμβάνονται η Αγκόνα (αντί Αγκόλα), το «ν» και η έλλειψη απάντησης.

Στην περίπτωση του Λιμπόπο τα ποσοστά αποχής από την απάντηση ήταν πολύ υψηλά («άλλο» = 77,3%).

Σχολιάζοντας τις σωστές απαντήσεις (πίνακας 5), παρατηρούμε ότι το 29,4% του συνόλου συγκεντρώνεται στον Νείλο, το 35,5% στον Νίγηρα, το 22,3% στον Ζαμβέζι και το 12,9% στον Λιμπόπο. Οι σωστές απαντήσεις στο σύνολό τους φτάνουν τις 315 σε συνολικό αριθμό (n) απαντήσεων 704 (είναι δηλαδή λιγότερες από το 1/2).

Πίνακας 5: Συγκριτική παρουσίαση των σωστών απαντήσεων για τις πηγές

		Πηγές ποταμών		
		Απαντήσεις		% περιπτώσεων
		n	%	
Πηγές ποταμών ^a	Νείλος	91	29.4%	65.0%
	Νίγηρας	115	35.5%	78.6%
	Ζαμβέζης	69	22.3%	49.3%
	Λιμπόπο	40	12.9%	28.6%
	Σύνολο	315	100.0%	221.4%

Σχολιάζοντας τα αίτια της αποτυχίας, θεωρούμε ότι πιθανοί παράγοντες μπορεί να είναι ο σχεδιασμός των ποταμών, η πολυπλοκότητα του υδρογραφικού δικτύου, οι διαφορετικές γραμμές που πέφτουν η μία πάνω στην άλλη

Μέντορας

και τα γράμματα, το χρώμα των οποίων αφομοιώνεται με το χρώμα του αναγλύφου (εικόνα 3).

Εικόνα 3: Η παρουσίαση του δικτύου του Ζαμβέζη και των γραμματοσειρών του χάρτη



Ρόλο στην αποτυχία πρέπει να έπαιξε και η σχετική ασάφεια της ερώτησης, που οφείλεται σε αδυναμίες του τρόπου διδασκαλίας του υδρογραφικού δικτύου. Οι μαθητές διδάσκονται τα ποτάμια, αλλά δεν εκπαιδεύονται να εντοπίζουν τις πηγές ενός ποταμού ακολουθώντας αντίστροφα τη ροή του. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι δύο:

α) Πρέπει να αλλάξει η διδακτική προσέγγιση των μεγάλων ποταμών μιας περιοχής;

β) Πρέπει να μεταβληθεί η φιλοσοφία χαρτογραφικής απεικόνισης του υδρογραφικού δικτύου, ώστε να είναι πιο εύκολη η μελέτη του από τους μαθητές;

B. Εκβολές των ποταμών

Από τους μαθητές ζητήθηκε να ονομάσουν τη θάλασσα ή τον ωκεανό στον οποίο εκβάλλουν οι ποταμοί. Στην περίπτωση του Νείλου (πίνακας 6) τα ποσοστά σωστής αναγνώρισης είναι πολύ υψηλά τόσο λόγω των τοπικών ιδιαιτεροτήτων (Μεσόγειος) όσο και επειδή ο ποταμός είναι γνωστός

από την Ιστορία. Ο Νίγηρας, λόγω της χρωματικής σαφήνειας του χάρτη (διασχίζει εκτεταμένες ερημικές και ημιερημικές περιοχές μέσα στις οποίες η ροή του ξεχωρίζει εύκολα), θα έπρεπε να συγκεντρώνει πολύ υψηλά ποσοστά, αλλά τα ποσοστά αναγνώρισης των εκβολών του είναι χαμηλότερα. Η κατηγορία «άλλο» περιλαμβάνει τις απαντήσεις Ανταρκτική (!), Μεσόγειο (!), «ν», «θάλασσα», «ωκεανός», ενώ κάποιοι μαθητές δεν απάντησαν.

Πίνακας 6: Εντοπισμός των εκβολών των ποταμών

	Νείλος		Νίγηρας		Ζαμβέζης		Λιμπόπο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Valid ναι	150	85.2	140	79.5	98	55.7	96	54.5
όχι	26	14.8	36	20.5	78	44.3	80	45.5
Σύνολο	176	100.0	176	100.0	176	100.0	176	100.0

Οι περιπτώσεις του Ζαμβέζη και του Λιμπόπο είναι άξιες προσοχής, επειδή από τη θάλασσα περιοχή που βρίσκεται ανάμεσα στη Μαδαγασκάρη και στην Αφρική απουσιάζει κάθε όνομα. Φαίνεται ότι η απουσία της λέξης «Ινδικός Ωκεανός» καθώς και η άγνοια της λέξης «δίαυλος» δυσκόλεψε τους μαθητές.

Όμοια είναι η κατάσταση και για τον ποταμό Λιμπόπο. Στην περιοχή «άλλο» περιλαμβάνεται ως απάντηση το κράτος Μοζαμβίκη. Η απάντηση δεν μπορεί να θεωρηθεί σωστή.

Σχολιάζοντας τις σωστές απαντήσεις για τις εκβολές των ποταμών (πίνακας 7), παρατηρούμε ότι το 31,0% των σωστών απαντήσεων αφορά τον Νείλο, το 28,9% τον Νίγηρα, το 20,2% τον Ζαμβέζη και το 19,8% τον Λιμπόπο. Οι σωστές απαντήσεις στο σύνολό τους φτάνουν τις 484 σε συνολικό αριθμό (n) απαντήσεων 704. Κάθε μαθητής έδωσε 3,14% θετικές απαντήσεις.

Πίνακας 7: Συγκριτική παρουσίαση των σωστών απαντήσεων για τις εκβολές

		Εκβολές ποταμών		
		Απαντήσεις		% περιπτώσεων
		n	%	
Εκβολές	Νείλος	150	31.0%	97.4%
	Νίγηρας	140	28.9%	90.9%
	Ζαμβέζης	98	20.2%	63.6%
	Λιμπόπο	96	19.8%	62.3%
	Σύνολο	484	100.0%	314.3%

Γ. Εντοπισμός κρατών που διαρρέουν οι ποταμοί

Οι μαθητές στα πεδία της ερώτησης 2 που αφορούσαν τον εντοπισμό κρατών που διαρρέουν οι ποταμοί θα έπρεπε να αναφέρουν από ένα έως τέσσερα κράτη. Στην περίπτωση του Νείλου το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν ήταν 478, από τις οποίες οι 63 (13,2%) ή το 35,8% των απαντήσεων ανήκαν στην κατηγορία «άλλο». Ενδεικτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας είναι: λανθασμένα ονόματα κρατών, ονόματα πόλεων, απουσία απάντησης. Από το σύνολο των απαντήσεων οι 415 αντιστοιχούσαν σε κράτη που διαρρέει ο Νείλος (πίνακας 8). Κάθε μαθητής έδωσε κατά μέσο όρο 2,84% θετικές απαντήσεις.

Πίνακας 8: Συγκριτική παρουσίαση των σωστών απαντήσεων για τον ποταμό Νείλο

		Κράτη που διαρρέει ο Νείλος		
		Απαντήσεις		% περιπτώσεων
		n	%	
Ροή Νείλου ^a	Ουγκάντα	78	18.8%	53.4%
	Αιθιοπία	55	13.3%	37.7%
	Σουδάν	139	33.5%	95.2%
	Αίγυπτος	143	34.5%	97.9%
	Σύνολο	415	100.0%	284.2%

Στην περίπτωση του Νίγηρα το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν ήταν 504, οι 51 από τις οποίες ανήκαν στην κατηγορία «άλλο». Ενδεικτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας είναι: λανθασμένα ονόματα κρατών, ονόματα πόλεων, απουσία απάντησης. Από το σύνολο των απαντήσεων οι 453 αντιστοιχούσαν σε κράτη που διαρρέει ο Νίγηρας (πίνακας 9). Κάθε μαθητής έδωσε κατά μέσο όρο 3,21% θετικές απαντήσεις.

Πίνακας 9: Συγκριτική παρουσίαση των σωστών απαντήσεων για τον ποταμό Νίγηρα

		Κράτη που διαρρέει ο Νίγηρας		
		Απαντήσεις		% περιπτώσεων
		n	%	
Ροή Νίγηρα	Γουινέα	67	14.8%	47.5%
	Μαλί	129	28.5%	91.5%
	Νίγηρας	116	25.6%	82.3%
	Μπενίν	20	4.4%	14.2%
	Νιγηρία	121	26.7%	85.8%
	Σύνολο	453	100.0%	321.3%

Στην περίπτωση του Ζαμβέζη το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν ήταν 359, από τις οποίες οι 48 (το 37,3% των απαντήσεων) ανήκαν στην κατηγορία «άλλο». Ενδεικτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας είναι: λανθασμένα ονόματα κρατών, απουσία απάντησης. Από το σύνολο των απαντήσεων οι 311 αντιστοιχούσαν σε κράτη που διαρρέει ο Ζαμβέζης (πίνακας 10). Κάθε μαθητής έδωσε κατά μέσο όρο 2,28% θετικές απαντήσεις.

Πίνακας 10: Συγκριτική παρουσίαση των σωστών απαντήσεων για τον ποταμό Ζαμβέζη

		Κράτη που διαρρέει ο Ζαμβέζης		
		Απαντήσεις		
		n	%	% περιπτώσεων
Ροή Ζαμβέζη	Ζάμπια	114	36.7%	83.8%
	Αγκόλα	33	10.6%	24.3%
	Ναμίμπια	17	5.5%	12.5%
	Μποτσουάνα	3	1.0%	2.2%
	Ζιμπάμπουε	57	18.3%	41.9%
	Μοζαμβίκη	87	28.0%	64.0%
	Σύνολο	311	100.0%	228.7%

Τέλος, στην περίπτωση του Λιμπόπο το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν ήταν 276, αριθμός πολύ χαμηλός σε σχέση με τις απαντήσεις που έλαβαν οι άλλες χώρες, από τις οποίες οι 79 (28,6%) ή το 45,1% των απαντήσεων ανήκαν στην κατηγορία «άλλο». Ενδεικτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας είναι: λανθασμένα ονόματα κρατών, απουσία απάντησης. Από το σύνολο των απαντήσεων οι 197 αντιστοιχούσαν σε κράτη που διαρρέει ο Λιμπόπο (πίνακας 11), ενώ κάθε μαθητής έδωσε κατά μέσο όρο 1,91% θετικές απαντήσεις.

Πίνακας 11: Συγκριτική παρουσίαση των σωστών απαντήσεων για τον ποταμό Λιμπόπο

		Κράτη που διαρρέει ο Λιμπόπο		
		Απαντήσεις		
		n	%	% περιπτώσεων
Ροή Λιμπόπο	Μποτσουάνα	22	11.2%	21.4%
	Ζιμπάμπουε	31	15.7%	30.1%
	Νότια Αφρική	57	28.9%	55.3%
	Μοζαμβίκη	87	44.2%	84.5%
	Σύνολο	197	100.0%	191.3%

Γενικά, σε αυτή την κατηγορία το ποσοστό επιτυχίας μοιάζει μεγαλύτερο –παρά τα “λευκά κελιά”– αλλά αυτό είναι λογικό, αφού οι μαθητές θα μπορούσαν να δώσουν μία έως τέσσερις σωστές απαντήσεις. Ο προσδιορισμός των κρατών είναι πιο εύκολος, επειδή στην περιοχή της ροής η χρωματική διάκριση του ποταμού στον χάρτη είναι εύκολη.

Ερώτηση 3: Αναγνώριση ερήμων

Οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν στον χάρτη (εικόνα 4) και να ονομάσουν τρεις ερήμους εκτός από τη Σαχάρα. Εξετάζοντας το σύνολο των απαντήσεων (πίνακας 12), επισημαίνουμε ότι 31 μαθητές δεν έδωσαν τις ζητούμενες 3 απαντήσεις αλλά λιγότερες. Από τις 469 απαντήσεις, οι 402 (85,7%) αναφέρονται στις ερήμους και οι 67 (14,3%) στην κατηγορία «άλλο». Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει λανθασμένες απαντήσεις με μεγάλο ποσοστό αναφοράς στην έρημο της Συρίας, που δεν ανήκει στην Αφρική. Παρατηρώντας τις ορθές απαντήσεις των μαθητών βλέπουμε ότι κάθε μαθητής έδωσε κατά μέσο όρο 2,8% σωστές απαντήσεις, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό.

Εικόνα 4: Οι έρημοι όπως παρουσιάζονται στο υπόμνημα και στον χάρτη



Πίνακας 12: Εντοπισμός ερήμων

Έρημοι της Αφρικής			
Έρημοι της Αφρικής ^a	Απαντήσεις		% περιπτώσεων
	n	%	
Καλαχάρι	72	15.4%	40.9%
Σομαλίας	20	4.3%	11.4%
Ναμίμπ	47	10.0%	26.7%
Τενερέ	65	13.9%	36.9%
Λυβική	80	17.1%	45.5%
Νουβίας	97	20.7%	55.1%
Αραβίας	20	4.3%	11.4%
Εργκ Ιγκιντί	1	.2%	.6%
Άλλες απαντήσεις	67	14.3%	38.1%
Σύνολο	469	100.0%	266.5%

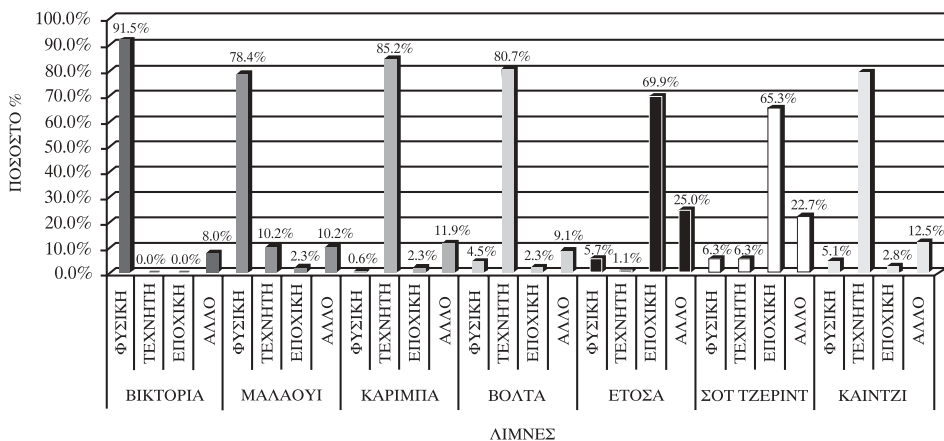
Η υψηλή αναγνωρισιμότητα αποδεικνύει ότι ο συμβολισμός των ερήμων είναι ιδιαίτερα επιτυχημένος.

Ερώτηση 4: Αναγνώριση λιμνών

Στην ερώτηση 4 οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να χαρακτηρίσουν κάποιες από τις λίμνες της Αφρικής ως φυσικές, τεχνητές και εποχικές. Τα ποσοστά επιτυχίας ήταν υψηλά (γράφημα 1). Στις περιπτώσεις της Ετόσα και του Σοτ Τζέριντ υπάρχει υψηλό ποσοστό στο «άλλο», γιατί οι μαθητές χαρακτήρισαν τις λίμνες αλμυρές, χαρακτηρισμός που ισχύει (είναι αλμυρά έλη), αλλά δεν είναι το ζητούμενο της ερώτησης. Παρατηρώντας το υπόμνημα του χάρτη, βλέπουμε ότι απουσιάζει ο χαρακτηρισμός «εποχικές» από τις λίμνες, χαρακτηρισμός που πρέπει να προστεθεί στο υπόμνημα.

Γράφημα 1: Εντοπισμός λιμνών και χαρακτηρισμός τους

Ερώτηση 4: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΛΙΜΝΩΝ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥΣ



Ερώτηση 5: Μετρήσεις αποστάσεων

Οι μαθητές καλούνται, με τη βοήθεια της κλίμακας, να υπολογίσουν σε χιλιόμετρα το μήκος της Αφρικής από το ακρωτήριο Αγκούλας στον νότο έως τη Βεγγάλη στον βορρά και το πλάτος της Αφρικής που αντιστοιχεί στον παράλληλο του 10ου βόρειου γεωγραφικού πλάτους (κατά μήκος αυτού του παραλλήλου το πλάτος της ηπείρου προσεγγίζει αισθητά το μήκος της).

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών ως προς το μήκος (πίνακας 13), διαπιστώνουμε ότι το εύρος τιμών είναι πολύ μεγάλο με ακραία μεγέθη. Τιμές της τάξης 0,1 χλμ. ή 700 εκ. χλμ. δείχνουν ότι οι μαθητές δεν έχουν αίσθηση των αποστάσεων στην επιφάνεια της Γης. Παρουσιάστηκε επίσης μία τιμή που μετρά το μήκος της Αφρικής σε βαθμούς Κελσίου (7290° C), η οποία δείχνει άγνοια των μονάδων μέτρησης, αλλά δεν έχει στατιστική αξία.

Πίνακας 13: Υπολογισμός σε χλμ. του μήκους και του πλάτους της Αφρικής

Μήκος Αφρικής			Πλάτος Αφρικής		
Τιμές	n	%	Τιμές	n	%
0.1 - 7.02	12	6.8	0.1-10	9	5.1
53-734	21	11.9	80-990	25	14.2
2400	1	.6	1000-4320	12	6.8
7020 – 7335	98	55.7	6480-6800	87	49.4
9000	2	1.1	414000000-670500000	10	5.7
72900	2	1.1	6705000000	17	9.7
135000000	1	.6	6750οC	1	.6
7000116000 - 729000000	6	3.4	Δεν απάντησε	15	8.5
7344000000	17	9.7	Σύνολο	176	100.0
7290οC 81cm	1	.6			
Δεν απάντησε	15	8.5			
Σύνολο	176	100.0			

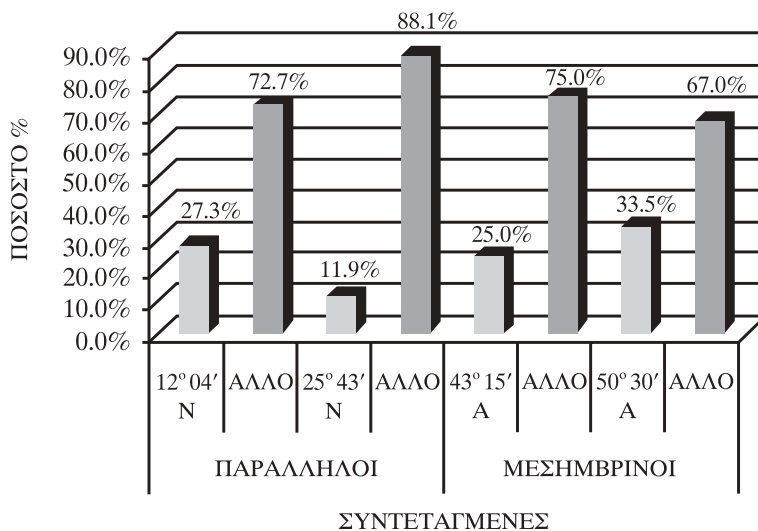
Ερώτηση 6: Εντοπισμός του γεωγραφικού πλάτους και του γεωγραφικού μήκους της Μαδαγασκάρης

Ερώτηση 7 και 8: Αναγνώριση του γεωγραφικού πλάτους και του γεωγραφικού μήκους τόπων

Από τα γραφήματα 2, 3 και 4 διαπιστώνουμε ότι οι σωστές απαντήσεις συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά. Το πρόβλημα στις συγκεκριμένες ερωτήσεις εντοπίζεται στο ότι οι μαθητές κατάφεραν να διαβάσουν τις μοίρες στον χάρτη, αλλά δεν τις συνδύασαν με τη θέση του Ισημερινού, δηλαδή με το ημισφαίριο. Η μη πλήρης απάντηση ως προς το στοιχείο αυτό θεωρήθηκε λανθασμένη. Και στις τρεις ασκήσεις συνολικά διαπιστώνουμε ότι το 40,3% έγραψε μόνο τις μοίρες χωρίς να αναφέρει το ημισφαίριο, το 9,1% μπερδεψε το ημισφαίριο με τον προσανατολισμό και το 14,2% δεν απάντησε. Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι η διδακτική του εντοπισμού της γεωγραφικής θέσης πρέπει να επανεξεταστεί.

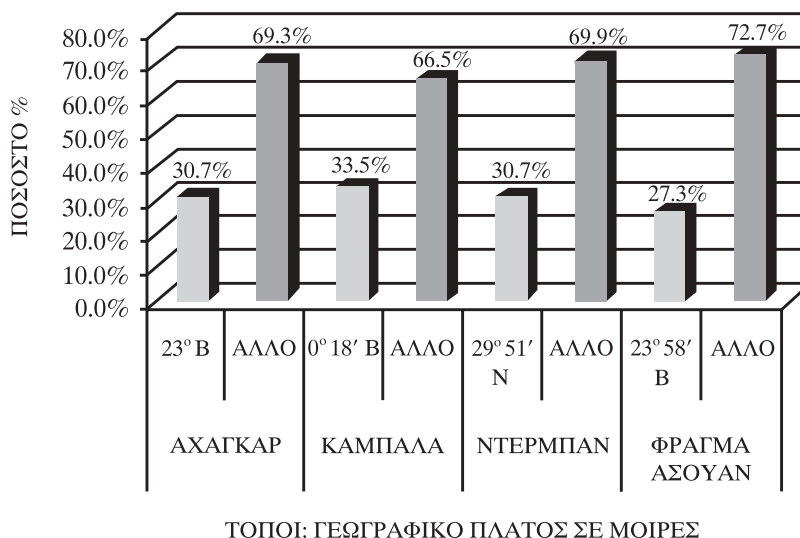
Γράφημα 2: Εντοπισμός παραλλήλων και μεσημβρινών της Μαδαγασκάρης

Ερώτηση 6: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΛΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΜΗΚΟΥΣ ΤΗΣ ΜΑΔΑΓΑΣΚΑΡΗΣ



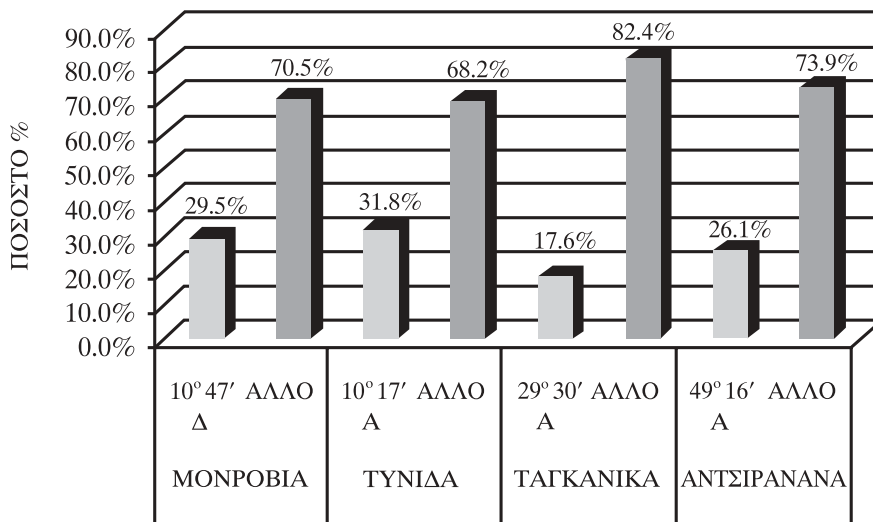
Γράφημα 3: Εντοπισμός γεωγραφικού πλάτους τόπων

Ερώτηση 7: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΛΑΤΟΥΣ ΤΟΠΩΝ



Γράφημα 4: Εντοπισμός γεωγραφικού μήκους τόπων

Ερώτηση 8: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΤΟΠΩΝ

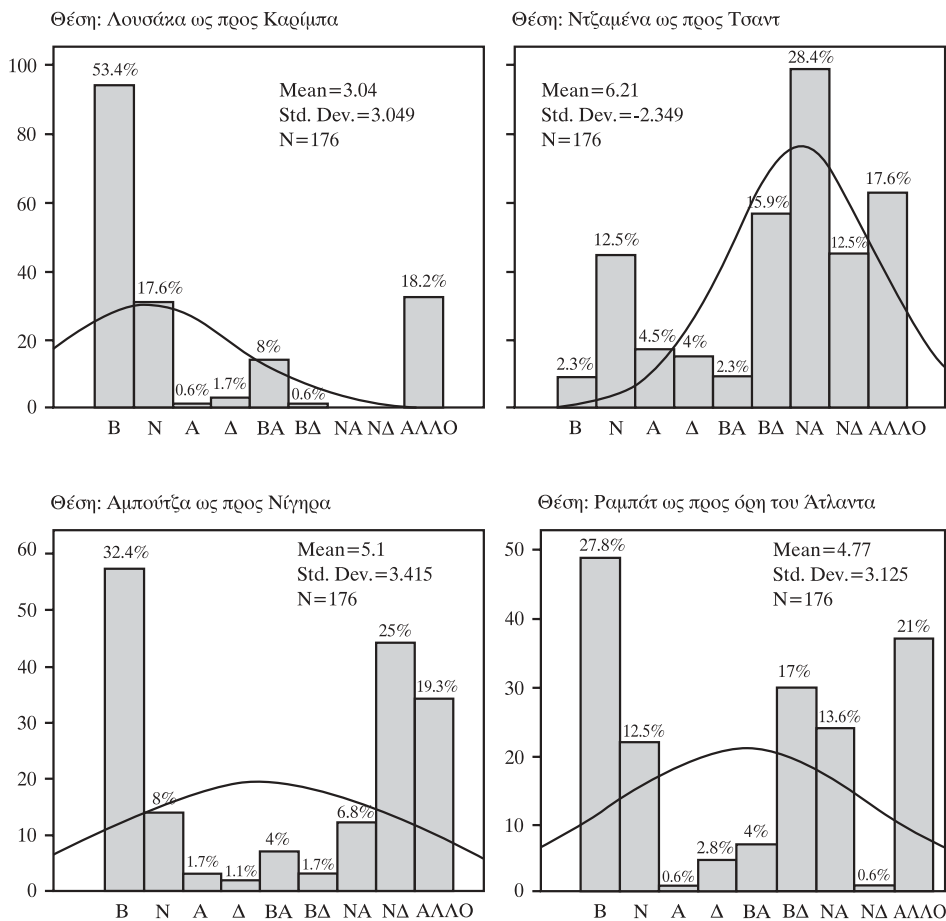


ΤΟΠΟΙ: ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΜΗΚΟΣ ΣΕ ΜΟΙΡΕΣ

Ερώτηση 9: Εντοπισμός σχετικής θέσης τόπων

Οι μαθητές κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν τη θέση συγκεκριμένων πόλεων ως προς κάποια σημεία αναφοράς (π.χ. τη Λουσάκα της Ζάμπια ως προς τη λίμνη Καρίμπα). Τα γραφήματα δείχνουν μεγάλες αποκλίσεις. Θα ήταν αποδεκτή μια προσέγγιση του τύπου ΒΑ αντί για Β, όταν η θέση δεν είναι σαφής, αλλά για έναν τόπο που βρίσκεται σαφώς βόρεια οι απαντήσεις Ν, ΝΔ, ΒΑ δεν είναι αποδεκτές (γράφημα 5). Πιθανές ερμηνείες είναι οι εξής: α) οι μαθητές να μην κατάφεραν να εντοπίσουν τους παραπάνω τόπους, οπότε απάντησαν στην τύχη, β) να διάβασαν λανθασμένα τον χάρτη, γ) να μην αναγνωρίζουν τα σημεία του προσανατολισμού πάνω στον χάρτη, δ) να μη γνωρίζουν τη λέξη «σχετική θέση». Σε κάθε περίπτωση αυτό που γίνεται κατανοητό μέσα από τις ερωτήσεις είναι ότι χρειάζεται εκπαίδευση των μαθητών στον ορισμό της γεωγραφικής και της σχετικής θέσης τόπων πάνω στον χάρτη.

Γράφημα 5: Αναγνώριση της σχετικής θέσης τόπων στον χάρτη



Ερώτηση 10: Συσχετισμός βροχών - βλάστησης

Από τα στοιχεία του πίνακα 14 προκύπτει ότι συσχετισμός βροχών – βλάστησης είναι ικανοποιητικός. Αυτό είναι πιθανό να μην οφείλεται μόνο στους χάρτες, αλλά και σε προϋπάρχουσες νοητικές εικόνες που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για τα συγκεκριμένα τοπία. Στην περίπτωση της ερήμου – λίγων βροχοπτώσεων δεν παρατηρείται καμία απόκλιση. Η περίπτωση των αποκλίσεων λιβαδιών και τροπικού δάσους (8,9%) μπορεί να εμπεριέχει προσωπικές εικόνες των μαθητών για τα λιβάδια (πλούσια βλάστηση – πολλές βροχές), οπότε, αν γίνει αυτή η αντιστοίχιση, μοιραία στα τροπικά δάση απομένουν οι μέτριες βροχές.

Πίνακας 14: Συσχετισμός θεματικών χαρτών βροχών και βλάστησης

Βροχοπτώσεις - Βλάστηση			
Βροχοπτώσεις - Βλάστηση ^a	Απαντήσεις		%περιπτώσεων
	n	%	
Πολλές βροχές – τροπικά δάση	153	30.4%	91.1%
Πολλές βροχές - λιβάδια	15	3.0%	8.9%
Πολλές βροχές - έρημος	0	0	0
Μέτριες βροχές – τροπικά δάση	15	3.0%	8.9%
Μέτριες βροχές - λιβάδια	152	30.2%	90.5%
Μέτριες βροχές - έρημος	1	.2%	.6%
Λίγες βροχές – τροπικά δάση	0	0	0
Λίγες βροχές - λιβάδια	1	.2%	.6%
Λίγες βροχές - έρημος	167	33.1%	99.4%
Total	504	100.0%	300.0%

Ερώτηση 11: Κλίμα ύψους

Οι μαθητές μέσα από τη μελέτη του χάρτη του αναγλύφου της Αφρικής και τον θεματικό χάρτη της κατανομής των κλιματικών τύπων θα έπρεπε να εντοπίσουν και να γράψουν τρεις χώρες της ηπείρου στις οποίες κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να εμφανίζεται κλίμα ύψους. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 15, το 54,5% έδωσε σωστές απαντήσεις και το 45,5% λανθασμένες. Το σύνολο των απαντήσεων ήταν 292, άρα κατά προσέγγιση κάθε μαθητής έδωσε 1,65 απαντήσεις. Εξετάζοντας τις σωστές απαντήσεις βλέπουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν την Αιθιοπία (20,5%), ενώ ακολουθεί η Κένυα (15,8%) και το Μαρόκο (11,6%). Παρατηρώντας τον θεματικό χάρτη του κλίματος διαπιστώνουμε ότι στο υπόμνημα του θεματικού χάρτη ορίζεται το κλίμα ύψους και ο χάρτης είναι αρκετά σαφής. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι, ενώ στον χάρτη τα όρη του Άτλαντα δεν εμφανίζονται με κλίμα ύψους, το Μαρόκο συγκεντρώνει το 11,6% των απαντήσεων. Πιθανόν σε αυτό το σημείο οι μαθητές προσπέρασαν τα δεδομένα του χάρτη και έγραψαν πληροφορία που περιείχε το βιβλίο τους. Οι απαντήσεις αυτές θεωρήθηκαν σωστές. Τα μεγάλα ποσοστά λάθους εντοπίζονται στο ότι οι μαθητές, αντί να γράψουν τα ονόματα των κρατών, έγραψαν τις πρωτεύουσες ή άλλες πόλεις που υπάρχουν στον θεματικό χάρτη. Αυτό το φαινόμενο ίσως έχει μεγάλη σημασία, επειδή δείχνει την αδυναμία των μαθητών να εντοπίσουν μια περιοχή σε έναν χάρτη μικρότερης κλίμακας, χωρίς σύνορα. Θεωρητικά οι μαθητές μπορούν να

Μέντορας

εντοπίσουν τη θέση μιας χώρας σε έναν μικρότερης κλίμακας θεματικό χάρτη παρά την απουσία συνόρων, τα στατιστικά δεδομένα όμως δείχνουν ότι αυτό δεν ισχύει.

Πίνακας 15: Συσχετισμός αναγλύφου – κλιματικών τύπων (κλίμα ύψους)

Κλίμα ύψους ^a	Απαντήσεις		% περιπτώσεων
	n	%	
Λεσότο	12	4.1%	6.8%
Κένυα	46	15.8%	26.1%
Αιθιοπία	60	20.5%	34.1%
Ερυθραία	1	.3%	.6%
Ν. Αφρική	3	1.0%	1.7%
Τανζανία	3	1.0%	1.7%
Μαρόκο	34	11.6%	19.3%
Άλλο	133	45.5%	75.6%
Σύνολο	292	100.0%	165.9%

Ερώτηση 12: Χώρες που υποφέρουν από σεισμούς

Οι μαθητές θα έπρεπε να εντοπίσουν τις χώρες που υποφέρουν από σεισμούς συνδυάζοντας τους χάρτες του αναγλύφου και τον χάρτη σεισμικότητας. Οι μαθητές δεν τοποθετούν την Αίγυπτο ούτε την Αλγερία στις περιοχές που υποφέρουν από σεισμούς (πίνακας 16), άρα η αξιοποίηση του θεματικού χάρτη σεισμικότητας δε φαίνεται να είναι εύκολη υπόθεση. Οι πιθανές αιτίες μάλλον πρέπει να αναζητηθούν στο ότι η κλίμακά του διαφέρει από την κλίμακα του γενικού χάρτη της ηπείρου, καθιστώντας δύσκολη τη σύγκριση. Άλλη πιθανή αιτία μπορεί να είναι η έλλειψη συνόρων των κρατών, η οποία, ενώ εξασφαλίζει καθαρότητα στον χάρτη, κάνει δύσκολη την ταυτοποίηση (βλ. και ερώτηση 11).

Πίνακας 16: Εντοπισμός χωρών που υποφέρουν από σεισμούς

	Σεισμικότητα κρατών		%	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
Σεισμοί Κεντρική Αφρικανική Δημοκρατία	102	55	58.0%	31.3%
Αλγερία	63	92	35.8%	52.3%
Αίγυπτος	37	120	21%	68.2%
Ναμίμπια	46	111	26.1%	63.1%

Συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα - Παρατηρήσεις - Προτάσεις

Η έλλειψη ερευνών στον ελληνικό και στον διεθνή χώρο σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα μικρών μαθητών να κατανοούν την οπτική «γλώσσα» των χαρτών είναι αισθητή. Με την κοινοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας στη διάθεση των συντακτών των νέων χαρτών, του Π.Ι. και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, οι ερευνητές ελπίζουν ότι θα συμβάλουν εποικοδομητικά στη βελτίωση του υλικού. Χρήσιμα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν και σε ό,τι αφορά γενικότερα τη διδακτική του μαθήματος και τις ανάγκες ανάλογης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικά η επιμόρφωση είναι ένα ζήτημα μεγάλης σημασίας, διότι το μάθημα της Γεωλογίας – Γεωγραφίας δε διδάσκεται από ειδικευμένους γεωγράφους, αλλά από ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων.

Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας εντοπίστηκαν:

Στοιχεία των νέων σχολικών χαρτών που γίνονται απόλυτα κατανοητά από τους μαθητές (π.χ. διάκριση λιμνών, ερήμων κ.ά.).

Στοιχεία που μπορεί να δυσκολέψουν τους μαθητές ή να τους οδηγήσουν σε λανθασμένες ερμηνείες (π.χ. διάκριση μεγέθους πληθυσμού οικισμών, αναγνώριση ροής ποταμών κ.ά.).

Η ανταπόκριση των χαρτών σε έννοιες / στόχους του Π.Σ.

Οι προτάσεις μας έχουν την έννοια θεμάτων προς συζήτηση και περαιτέρω προβληματισμού και θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

A) χάρτες

Οι χάρτες που εξετάστηκαν φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στους στόχους του ΑΠΣ ως προς το περιεχόμενο. Σχεδιαστικά διακρίνονται από ισορροπία και αρμονία σύνθεσης, ενώ παιδαγωγικά φαίνεται ότι, στο σύνολό τους, η καθαρότητα των στοιχείων τους τους κάνει ευανάγνωστους. Εντούτοις υπάρχουν σημεία τα οποία μπορούν να βελτιωθούν ή να διορθωθούν.

Η επιλογή του κύκλου ως συμβόλου πόλεων – πρωτευουσών είναι επιτυχημένη, αλλά θα πρέπει να επανεξεταστεί με προσοχή ο συμβολισμός της τάξης μεγέθους πληθυσμού. Οι κύκλοι μάλλον θα πρέπει να έχουν εμφανέστερες διαφορές διαμέτρου μεταξύ τους, ώστε οι μαθητές να διαχωρίζουν με ευχέρεια τις μεγαλύτερες από τις μικρότερες πόλεις. Ίσως μάλιστα θα πρέπει να εξεταστεί η ανάγκη χρήσης συμβόλων διαφορετικού χρώματος για κάθε τάξη μεγέθους πληθυσμού, ώστε η αναγνώριση να είναι άμεση (το ζήτημα αυτό

απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, διότι συνδέεται με ζητήματα αναγνώρισης συμβόλων που έχουν ψυχολογικές διαστάσεις).

Οι μαθητές φαίνεται να συγχέουν τα ονόματα των κρατών με τα ονόματα των πρωτευουσών. Οι πιθανοί λόγοι είναι πολλοί (π.χ. αδυναμία ένταξης μιας διοδιάστατης περιοχής σε έναν χάρτη μικρότερης κλίμακας), χρειάζεται όμως διερεύνηση προκειμένου να προταθούν λύσεις.

Η απεικόνιση του υδρογραφικού δικτύου παρουσιάζει δυσκολίες στην παρακολούθηση της ροής των ποταμών και στον εντοπισμό των πηγών τους. Το πολύπλοκο υδρογραφικό δίκτυο σε συνδυασμό με τις χρωματικές διαφοροποιήσεις του αναγλύφου και τον γραμμικό συμβολισμό των συνόρων φαίνεται ότι προκαλεί σύγχυση στους μαθητές. Η επιλογή ενός ακόμα πιο αφαιρετικού δικτύου δε φαντάζει η καλύτερη λύση, γιατί αφαιρεί από τον χάρτη –και κατά συνέπεια στερεί από τους μαθητές– πολύτιμη πληροφορία. Ίσως μια καλή λύση θα ήταν ο τονισμός των κλάδων του ποταμού με διαφορετικούς τόνους του ίδιου χρώματος, ώστε να είναι διακριτές κάποιες από τις πηγές και η κυρίως ροή του ποταμού ως τις εκβολές και η παρουσίαση των άλλων κλάδων του ποταμού που αποστραγγίζουν μια περιοχή σε πιο ανοιχτό τόνο. Το γεωγραφικό πρόβλημα στην περίπτωση αυτή είναι ο προσδιορισμός των πηγών που μπορούν να θεωρηθούν «κύριες» (ο Κόνγκο, για παράδειγμα, πηγάζει από 3.000 περίπου διαφορετικά σημεία).

Ο κλιματικός χάρτης θα πρέπει να περιλάβει και τα όρια του Άτλαντα μέσα στις περιοχές που παρουσιάζουν κλίμα ύψους.

Ο χάρτης σεισμικότητας θα πρέπει να ελεγχθεί εκ νέου. Μπορεί να εμπλουτιστεί με περισσότερα σύμβολα σεισμών στις επίμαχες περιοχές, ώστε ο διαχωρισμός να είναι σαφής. Ίσως θα πρέπει να ελεγχθεί και η πιθανότητα να υπάρχουν τα σύνορα των κρατών, ώστε να μπορεί να γίνει η ταυτοποίηση με τον χάρτη του αναγλύφου ή τον πολιτικό χάρτη.

Γενικά, οι θεματικοί χάρτες ίσως θα πρέπει να περιλαμβάνουν επιπλέον τα σύνορα των κρατών. Περιλαμβάνουν βέβαια στοιχεία (π.χ. πόλεις, ονόματα λιμνών) που οι χαρτογράφοι σκέφτηκαν ότι λειτουργούν βοηθητικά για τον προσδιορισμό της σχετικής θέσης των οντοτήτων. Φαίνεται όμως πως αυτό δεν είναι αρκετό. Η διαφορετική κλίμακα μεταξύ θεματικών χαρτών και κύριου χάρτη δυσκολεύει τους μαθητές στην ταυτοποίηση, οπότε η ύπαρξη των συνόρων ίσως να διευκόλυνε προς αυτή την κατεύθυνση.

B) Διδασκαλία των χαρτών

Μια χρήσιμη παρατήρηση που προκύπτει μέσα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αφορά τα όρια της αφρικανικής ηπείρου και τα υψηλά

ποσοστά απαντήσεων τα οποία περιλαμβάνουν την έρημο της Συρίας. Η παρουσίαση του αναγλύφου στους νέους χάρτες δεν περιορίζεται μόνο στην Αφρική (όπως γινόταν σε κάποιους παλαιότερους), αλλά συνεχίζεται, όπως είναι λογικό (η μορφολογία της επιφάνειας της Γης δεν διακόπτεται από τα τεχνητά σύνορα των ανθρώπων), και σε κομμάτια της ξηράς που δεν ανήκουν στην Αφρική. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τα όρια των ηπείρων μέσα από το ίδιο το ανάγλυφο, αναλύοντας ταυτόχρονα τον τεχνητό χαρακτήρα των συνόρων.

Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να χρησιμοποιούν την κλίμακα στον χάρτη και να κάνουν μετρήσεις. Αυτό θα τους βοηθήσει πολύ όχι τόσο στον υπολογισμό αποστάσεων (σε αυτόν κάνουν λάθη ακόμα και οι ενήλικοι) όσο στην κατανόηση των μεγεθών. Ενδεικτικά, ο μαθητής που μετρά το μήκος μιας ηπείρου πρέπει να συγκρίνει αυτόματα τον αριθμό που βρίσκει με το μέγεθος ολόκληρης της Γης.

Θα πρέπει, μέσα από την εργασία στην τάξη, να προκύπτει η διάκριση της γεωγραφικής και της σχετικής θέσης και της σπουδαιότητας που έχουν για την ερμηνεία του χώρου. Οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να μπορούν με ευχέρεια να διακρίνουν τις δύο αυτές έννοιες και να χαρακτηρίζουν τόπους.

Βιβλιογραφία

- Boardman, D. (1983). *Graphicacy and Geography Teaching*. London: Croom Helm.
- Downs, R. M. & DeSouza, A.R. (2006). *Learning to think Spatially*. Washington, DC: National Academies Press.
- Matthews, H. (1992). *Making Sense of Place*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Murray, D., & Spencer, C. (1979). Individual differences in the drawing of cognitive maps: the effects of geographical mobility, strength of mental imagery and basic graphic ability. *Transactions Institute of British Geographers*, 4(3), 385-391.
- Ottosson, T. (1988). What does it take to read a map?, *Cartographica*, 25(4), pp.28-35.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century*. London: Routledge.
- Platten, L.B. (1995a). Talking geography. An investigation into young children's understanding of geographical terms Part 1. *International Journal of Early Years Education* 3 (1), pp.74-92.
- Platten, L.B. (1995b). Talking geography. An investigation into young children's understanding of geographical terms Part 2. *International Journal of Early Years Education* 3 (3), pp.69-84.
- Van der Schee, J., van Dijk, H. (1999). The effect of student freedom of choice in learning map skills, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(3), pp. 256-267.
- Wiegand, P. and Tait, K. (2000). *The development and piloting of a software tool giving user control over small scale thematic maps*. In A. Kent (ed.) *Issues for Research in Geographical Education: Research Forum 2*. London: Institute of Education.
- Wiegand, P. (2002). School students' mental representations of thematic point symbol maps,

- Cartographic Journal*, v. 39 (2), pp. 125-136(12)
- Βοσνιάδου, Σ. (1994α). *Η εννοιολογική αλλαγή στην παιδική ηλικία: παραδείγματα από το χώρο της αστρονομίας στο Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*, Gutenberg
- Μιχαηλίδου, Ε., Φιλιππακοπούλου, Β., Νάκος, Β., και Σταματόπουλος, Α. (2000). Η χρήση των οπτικών μεταβλητών στο σχεδιασμό θεματικών χαρτών από παιδιά της Α', Β' και Γ' τάξης του δημοτικού. *Πρακτικά του Εθνικού Συνεδρίου Χαρτογραφίας*, Αθήνα, σ.83-92.
- Νάκος, Β., Φιλιππακοπούλου, Β., και Μιχαηλίδου, Ε. (2000). Η εξέλιξη των νοητικών χαρτών της Ελλάδας στα παιδιά του σχολείου. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Λευκωσία, Τόμος 1, σ.266-277.
- Παυλόπουλος, Κ. Γαλάνη, Α. (2009). *Γεωλογία – Γεωγραφία Α' Γυμνασίου*. ΥΠΕΠΘ / Π.Ι.
- Πηγάκη, Μ., Veyret, Y. (2000). Ο χάρτης ως αντικείμενο γνώσης για την κατανόηση του γεωγραφικού χώρου, μέσα από τις εργασίες των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Συνεδρίου Χαρτογραφίας*, Αθήνα, σ.63-74.
- Σουλακέλλης, Ν. Λαμπρινός, Ν. (2004). *Οδηγός Ανάγνωσης Σχολικών Χαρτών, συνοδευτικό υλικό για τους χάρτες τοίχου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Τόμος Β'.

ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΛΑΒΑΜΕ

Μαρίζα Ντεκάστρο, *Το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης. Τα μνημεία και τα έργα των ανθρώπων*, εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2009.

Γιοχάν Σαπουτό, Φελίξ Σαρτρέ, Αρνό Ουτ, Στεφάν Μουρλάν, Ζαν-Ιβ Ποτέλ, *Εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια για την Ευρώπη 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 27 ιστορίες για παιδιά και νέους*, εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2009.

Αλέξης Δημαράς, Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2008.

Νίκος Σιδέρης, *Τα παιδιά δεν θέλουν ψυχολόγο. Γονείς θέλουν!*, εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2009.

Ευαγγελία Αγγελίδου, Τασούλα Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα 2009.

Ρένα Μπρισίμη-Μαράκη, *Νεοελληνική Γλώσσα*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα 2008.

Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα 2008.

Μανόλης Ν. Αρχοντάκης, *Ορθο-γράφω!*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα 2010.

Δημήτρης Α. Σάκκης, Τασούλα Τσιλιμένη, *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα 2007.

Βασιλική Καντζάρα, *Τα όρια της εκπαίδευσης*, Δοκίμια στα οποία επανεξετάζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2010.

Google, *Μάρκετινγκ και διαφήμιση μέσω της Google™*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα 2009.

Γιάννης Σ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*, εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα, 2009.

Γεώργιος Π. Μανουσόπουλος, *Πλάτωνος, Απολογία Σωκράτους*, εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα, 2009.

Susan Ashley, *275 απαντήσεις για το σύνδρομο ΑΣΠΕΡΓΚΕΡ*, εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα, 2010.

Leila Walker, *Πρακτικός Οδηγός για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας*, εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα, 2010.

Ντέιβι Γουάιντερ, *Ο δικτυωμένος εαυτός*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, 2010.

Νίκος Τομαράς, *Μαθησιακές Δυσκολίες – Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*, εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα, 2008.

Isabel Denny, *Η πτώση του τελευταίου οχυρού του Χίτλερ - Η μάχη της Καινιξβέργης 1945* (Μετάφρα-

ση: Σωτήρης Αγάπιος), εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2008.

Φοίβος Οικονομίδης, *Το παγκόσμιο παιχνίδι στα Βαλκάνια, 1940-1961*, εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2010.

Νίκος Κ. Κυριαζής, *Μαραθώνας και ελευθερία*, εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2010.

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Τα ποιήματα*, εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2010.

Κώστας Καρυωτάκης, *Νηπενθή*, εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2010.

Κ.Π. Καβάφης, *Ποιήματα*, εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2010.

Ποητικό Ημερολόγιο 2011, (επιμέλεια: Γιάννης Κορίδης), εκδόσεις ΙΩΛΚΟΣ, Αθήνα, 2010.



ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης, των Σ. Αλαχιώτη και Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη

Η αποδεκτή σήμερα θεώρηση ότι η συγκρότηση της προσωπικότητας μορφοποιείται μέσα από την αμοιβαία αλληλεπίδραση βιολογικών μηχανισμών και περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, υπαγορεύει τη διαμόρφωση αποτελεσματικού μορφοσιογόνου περιβάλλοντος: προϋπόθεση σημαντική για την ενίσχυση της μάθησης και παιδιών χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Το μείζον αυτό θέμα της διεργασίας της μάθησης αποτυπώνεται συστηματοποιημένα στο βιβλίο των Αλαχιώτη και Καρατζιά-Σταυλιώτη (Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική Θεώρηση της Μάθησης και της Αξιολόγησης–Εκδόσεις Λιβάνη, 2009).

Το νέο και ενδιαφέρον αυτό βιβλίο, που έπεσε πρόσφατα στα χέρια μου, κάνει ένα βήμα πιο πέρα: για να μεταβεί η παιδαγωγικο-εκπαιδευτική προσπάθεια, όπως γράφουν οι συγγραφείς, από τον εμπειρισμό στην επιστημονική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης/μάθησης. Αναδιφώντας δηλαδή τα βιολογικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου, προσπαθούν να αναδείξουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές «επενδύσεις», οι οποίες θα επιταχύνουν την ανάπτυξη των νοητικών χαρακτηριστικών των παιδιών για να μεγιστοποιηθεί το αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ο συνδυασμός και η συνεργία βιολογικών και παιδαγωγικών χαρακτηριστικών αποτελεί τη βάση-πλαίσιο μιας νέας θεωρίας, την οποία ανέπτυξαν οι συγγραφείς, το βιοπαιδαγωγισμό, που αποτελεί σημαντικό μέρος του βιβλίου, και στηρίζεται σε τρεις κεντρικούς άξονες: Στην εξέλιξη του

εγκεφάλου (φυλογένεση), στην ανάπτυξη του (οντογένεση) και στη μορφοποίηση του κατάλληλου παιδαγωγικο-εκπαιδευτικού μορφοσιογόνου περιβάλλοντος: παραδοχή που προϋποθέτει τη μελέτη των προαναφερθεισών βιολογικών παραμέτρων, για να υπάρξει ο κατάλληλος συντονισμός της βιολογικής και εκπαιδευτικής δυναμικής.

Ανατέμνοντας το βιβλίο από την αρχή του, σε όλο το Α΄ μέρος, προετοιμάζεται επικαιροποιημένα η προαναφερθείσα προσπάθεια, μέσα από τις εισαγωγικές παιδαγωγικές ανιχνεύσεις και προβληματισμούς. Το Β΄ μέρος του βιβλίου είναι αφιερωμένο, στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη του εγκεφάλου του είδους μας, πάντα σε σχέση με την παράμετρο της νόησης-μάθησης. Δια της αναδίφησης της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, επιχειρείται η αποκάλυψη των βιολογικών εκείνων στοιχείων που συμβάλλουν τελικά στη βιοπαιδαγωγική επιλογή/αξιοποίηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και σκοπών.

Οι σκοποί αυτοί φαίνεται να εξυπηρετούνται καλύτερα από τη βιοπαιδαγωγική διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη σφαιρική δηλαδή προσφορά και κατάρτησή της, σε αρμονία με την ολιστική λειτουργία του εγκεφάλου· θέμα στο οποίο αφιερώνεται το Γ΄ μέρος του βιβλίου. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, στο Δ΄ μέρος του βιβλίου, οι συγγραφείς τάσσονται υπέρ των διαθεματικών-βιοπαιδαγωγικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, αναφερόμενοι και στο ιστορικό οδοιπορικό της εισαγωγής της διαθεματικότητας στα ελληνικά σχολεία:

όπως και στην ιστορική εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων γενικά· αλλά και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής, στο Ε' μέρος του βιβλίου, στο διαθεματικό και βιοπαιδαγωγικό δηλαδή επίπεδο. Στο ΣΤ' μέρος του παρουσιάζεται μια ενδιαφέρουσα δειγματική διαθεματική-βιοπαιδαγωγική διδασκαλία-αξιολόγηση στη σχολική πράξη, ιδιαίτερα χρήσιμη για κάθε εκπαιδευτικό.

Τονίζεται ακόμα ότι η όλη αναφορά στην εξελικτική και αναπτυξιακή δυναμική της ανθρώπινης νόησης, αποτελεί όντως μια ισχυρή επιστημονική βάση εμπλουτισμού των παιδαγωγικών ιδεών. Οι συγγραφείς μάλιστα πιστεύουν ότι εάν η «εκπαιδευτικο-παιδαγωγική επένδυση» συμπίπτει με την «εξελικτικο-αναπτυξιακή δυναμική» του εγκεφάλου, τότε αναμένεται να αξιοποιηθεί η εγγενής μαθησιακή ικανότητα μέσω της ενίσχυσης των νευρωνικών συνάψεων, πολύ περισσότερο από ό,τι συμβαίνει αυτό σήμερα. Τονίζουν μάλιστα ότι η εφαρμογή της Βιοπαιδαγωγικής θεωρίας κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών αναμένεται να δημιουργήσει «έκρηξη στις δυνατότητες μάθησης, με απολύτως φυσικό τρόπο», υποστηρίζοντας ταυτόχρονα ότι ενδυναμώνεται και η διαθεματική μάθηση.

Γενικά το βιβλίο παρουσιάζει μια συνθετική θεώρηση της παιδαγωγικο-εκπαιδευτικής διάστασης και μια συνδετική βασική θεωρία της βιολογίας της μάθησης, που φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά από παλαιότερες, προσκομίζοντας νέες ιδέες στο χώρο· γι' αυτό αξίζει και πρέπει να διαβασθεί και να συζητηθεί.

Πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου μπορεί να στηρίζεται σε βιολογικό πλαίσιο· δεν μπορεί όμως σε καμιά περίπτωση να ενταχθεί στο χώρο του βιολογικού ντετερμινισμού. Απεναντίας εντάσσεται με συνειδητό, αλλά όχι μονομερή τρόπο, στο χώρο του περιβαλλοντικού (παιδαγωγικο-εκπαιδευτικού) ντετερμινισμού, αφού η χρήση και η μελέτη μαθησιακών βιολογικών στοιχείων αποβλέπει όχι στην προσκόλληση σ' αυτά, αλλά στην καλύτερη αξιοποίηση του μαθησιακού/μορφοσιογόνου περιβάλλοντος, τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που θα αξιοποιούν τις δυνατότητες του εγκεφάλου και θα επιταχύνουν τις διαδικασίες της μάθησης.

I. Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ
Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης

Conditions de l'Éducation, 2008, εκδόσεις Stock

των Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi

Η ανάλυση του βιβλίου *Conditions de l'Éducation* (Συνθήκες Εκπαίδευσης) βασίζεται σε μια διαγνωστική επισήμανση για την εκπαίδευση: Σήμερα, οι υπάρχουσες συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθενται σε αμφισβήτηση από τις εξελίξεις στην κοινωνία μας. Δεδομένα που εξυπακούονταν και χρησιμοποιούνταν στην κατάρτιση του σχολικού προγράμματος παύουν να ισχύουν ή ακόμα τείνουν να εξαφανιστούν. Η εκπαίδευση αφήνει πίσω της ένα παρελθόν χωρίς επιστροφή, γιατί βρίσκεται μπροστά σε ένα μέλλον το οποίο πρέπει να διαμορφώσει και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Ποια είναι τα μέτρα τα οποία πρέπει να ακολουθηθεί για να ανταπεξέλθει στην πρόκληση της εποχής; Με ποιο τρόπο η εκπαίδευση θα μπορέσει να αξιοποιήσει την επίδραση από μια σειρά σημαντικών κοινωνικών αλλαγών και πώς θα μπορέσει να ενσωματώσει προς όφελός της την ανατροπή την οποία αυτές παρουσιάζουν;

Η ανάλυση διερευνά αυτά τα ερωτήματα τα οποία εστιάζονται σε τέσσερις βασικές συνθήκες της εκπαίδευσης σήμερα: Στις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στη σημασία των γνώσεων που το σχολείο διαχέει, στην αυθεντία με την οποία το σχολείο καταξιώνεται και στη θέση του σχολείου στην κοινωνία.

Το καινούργιο στοιχείο στην σύγχρονη οικογένεια είναι ότι αυτή πρέπει να αποδεχτεί την δυνατότητα ενός μέλλοντος διαφορετικού για το παιδί και πέραν αυτής. Αν και η χειραφέτηση του παιδιού ξεκινάει από την οικογένεια, η αυτονομία του διαμορφώνεται μέσα από την εκπαίδευση. Μέσα από ένα σύνολο ρυθμίσεων η οικογένεια και το σχολείο συμμετέχουν στην καλλιέργεια της ατομικότητας (*personne autonome*)

και στην προσαρμογή του παιδιού στη συλλογικότητα (*personne universelle*). Η εποχή όμως των κανόνων, των ρόλων και της μεθοδικής σχολικής φοίτησης φαίνεται πως έχει παρέρθει οριστικά. Σήμερα, οι κανόνες και οι ρόλοι θεωρούνται ως ένα φρένο στην ελευθερία του παιδιού και η πεποίθηση ότι μέσα στην οικογένεια όλα μπορούν να διαπραγματευτούν, κάνει το παιδί να αντιλαμβάνεται κάθε κανόνα που το σχολείο θέτει, ως αυθαίρετο και παράλογο. Εδώ τίθεται το ερώτημα, που πρώτος ο Καντ διατύπωσε ως μείζον πρόβλημα της εκπαίδευσης: Πώς μπορούν να συμβιβαστούν η πίεση με την ελευθερία στην εκπαίδευση;

Έρευνες με θέμα 'μαθητές του Λυκείου και δημοκρατία', δείχνουν ότι οι νέοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια του καθήκοντος και της υποχρέωσης και δεν αντιλαμβάνονται την έννοια του 'νόμου'. Η καθοδήγηση των γονέων βοηθά το παιδί να εσωτερικοποιήσει την σχέση με τον εαυτό του και τους κανόνες και να βιώσει ένα 'συναίσθημα' το οποίο φαίνεται ότι αμφισβητείται μέσα σε μια δημοκρατική εκπαίδευση: το συναίσθημα της ευθύνης και του καθήκοντος. Από την άλλη πλευρά, η κατάρτιση της ελευθερίας διδάσκεται μέσα από την εκπαίδευση και προϋποθέτει μια σταδιακή ανάπτυξη του εαυτού στην οποία οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί και καθοδηγητές. Όμως η οικογένεια προσπαθώντας να προφυλάξει το παιδί από τους κινδύνους μιας κοινωνίας με ανισότητες και συμπίεσεις που απειλούν την ελευθερία του, του αποκρύπτει την πραγματικότητα της δημόσιας ζωής. Μια τεράστια πρόκληση για την εκπαίδευση είναι να διερευνήσει την ανάπτυξη του ατομικισμού στη σύγχρονη εποχή σε σχέση με την απομάκρυνση του ατόμου

από την κοινωνική και ιστορική διάσταση της ανθρωπότητας.

Μια ιδιαίτερα συνήθης διαπίστωση για την εκπαίδευση είναι ότι οι προτεινόμενες γνώσεις στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος απωθούν τους μαθητές γιατί οι γνώσεις αυτές δεν σημαίνουν τίποτε γι' αυτούς. Οι μαθητές αναπτύσσουν μια σχολική φοβία (*phobie scolaire*), απορρίπτουν τη μάθηση, μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο ή απουσιάζουν συχνά. Η αλήθεια είναι ότι εδώ δεν βρισκόμαστε μπροστά σε ένα τεχνικό πρόβλημα το οποίο θα μπορούσε να επιλυθεί με σχολικές μεθόδους. Στην προκειμένη περίπτωση η παιδαγωγική επιστήμη προσκρούει σε ένα φαινόμενο που την ξεπερνά κατά πολύ, ένα φαινόμενο πολιτισμικό και ανθρωπολογικό το οποίο σχετίζεται με τις συνθήκες αναπαραγωγής των κοινωνικών προτύπων.

Ο ορισμός αυτού του κοινωνικού φαινομένου είναι η διάλυση της παράδοσης (*détraditionalisation*), η οποία αποδομείται σταδιακά από τον 18ο αιώνα καθιστώντας στις μέρες μας το σχολείο ως τον κατ' εξοχήν αμφισβητούμενο θεσμό του μοντερνισμού. Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν αλλάξει τη φύση μετάδοσης της εγγράμματης κουλτούρας, η οποία κατά παράδοσιν βασιζόταν στην εξοικείωση με τη γνώση, στην εμπάθυνση και στην επανάληψη. Η απομάκρυνση από την παράδοση συνοδεύεται από την προώθηση της ατομικότητας (*détraditionalisation//individualisation*) κατά την οποία το παραδοσιακό σχολείο έδωσε τη θέση του στο δημοκρατικό σχολείο με στόχο να καλλιεργήσει τόσο τη συμμετοχή στα κοινά πράγματα όσο και τις ατομικές ιδιαιτερότητες των προσώπων. Όμως αυτός ο τρόπος κοινωνικοποίησης της γνώσης τίθεται σε αμφισβήτηση από τις τελευταίες εξελίξεις στη διαδικασία της εξατομίκευσης. Η σημασία του ανήκειν (*appartenance*)

και η κοινωνική αναγκαιότητα δεν σημαίνουν τίποτα μπροστά στις ατομικές ανάγκες, τις επιθυμίες των μαθητών, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τα οποία λειτουργούν από μόνα τους ως μια κινητήρια δύναμη.

Το σύγχρονο λεξιλόγιο της εκπαίδευσης έχει ενσωματώσει όρους της αγοράς, της οικονομίας, της έρευνας, της καινοτομίας ενοποιώντας τα γνωστικά αντικείμενα και τη γνώση σε ένα συλλογικό μηχανισμό, όπου 'οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας' κατέχουν ένα καθοριστικό ρόλο για όλους. Έτσι οι γνώσεις αντικειμενοποιούνται και αφομοιώνονται σε ένα περιβάλλον υπό διάθεση (*environnement à disposition*) με τεχνικές προδιαγραφές, όπου το άτομο έχει μεν ελεύθερη πρόσβαση, αλλά η γνώση παραμένει κατ' ουσίαν έξω από αυτό. Για ποιο λόγο λοιπόν κανείς να εισχωρήσει βαθύτερα στη γνώση για χάρη αυτής της ίδιας, εφόσον πρόκειται για μια εξωγενή λειτουργία της οποίας αρκεί κανείς να αποκτήσει τον τεχνικό χειρισμό; Και αυτή είναι η δεύτερη μεγάλη πρόκληση της εκπαίδευσης: Ανάμεσα στον αφηρημένο χώρο της καινοτομίας με κάθε μέσο και της αοριστίας για τις συνέπειες μιας επιχειρηματικής διάστασης της εκπαίδευσης, η σημασία της γνώσης έχει σημαντικά αποδυναμωθεί. Η γνώση, η μάθηση, η κουλτούρα δε αποτελούν πια λόγους ονείρου και φαντασίας στο σχολείο. Αυτό που ήταν το πιο δυνατό πλεονέκτημα του σχολείου, η δυνατότητα για φαντασία και στοχασμό απέναντι στην πεζότητα και το γκριζο χρώμα της καθημερινότητας, έχει πλέον χαθεί. Το σχολείο έχασε τον καλύτερο σύμμαχό του, μια απώλεια πραγματικά δραματική, η οποία καταξίωσε τη γνώση μέσα από την ανθρωπολογική διάσταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η αυθεντία δεν υπάρχει πια στο σχολείο. Πολλοί αναπολούν την έλλειψή της με

εκφράσεις όπως 'έλλειψη υποδείξεων' τις οποίες στερούνται τα παιδιά και οι νέοι. Όμως η αυθεντία δεν επιβίωσε παρά ως αναχρονισμός μιας άλλης εποχής ο οποίος δεν έχει θέση στη σύγχρονη κουλτούρα. Στη δημοκρατική κοινωνία δεν υπάρχει αποδεκτή αυθεντία γιατί καμία δύναμη δεν επιβάλλεται χωρίς διάλογο, κάθε παρέμβαση πρέπει να αιτιολογείται ορθολογικά, η συναίνεση πρέπει να συμπορεύεται με την καθοδήγηση και η υπακοή πρέπει να προέρχεται από την ελεύθερη βούληση. Κι όμως, μια κατασταση αυθεντίας (fait de l' autorité) αποκτά λανθάνουσες μεταφορές στην κοινωνία, οι οποίες απογυμνώνουν το δάσκαλο, τον καθηγητή, τον εκπαιδευτή από την αυθεντία της τάξης. Η αξία της αυθεντίας χάθηκε στο σχολείο, αλλά εξακολουθεί να υφίσταται ως μηχανισμός άσκησης δύναμης ή νόμου έξω από αυτό. Όμως οι κοινωνίες έχουν ανάγκη την αυθεντία όχι ως εκδήλωση υποταγής ή ως έκφραση δέους. Η αυθεντία είναι ανεκτή ως αναγνώριση της νομιμότητας, (legitimité), ως ανάγκη εμπιστοσύνης σε πρόσωπα και θεσμούς, ως λειτουργία του ανήκειν σε μια συλλογικότητα που μας παρέχει τη γλώσσα, την ιστορία, την κουλτούρα και τα ιδανικά της. Ακόμη η αυθεντία χρειάζεται γιατί μας ευαισθητοποιεί στην ύπαρξη του άλλου, στην αλληλοεξάρτηση και την υπερατομικότητα (la dépendance interindividuelle). Τέλος, η ελευθερία του ατόμου δεν αναπτύσσεται στο κενό, αλλά μέσα από τη σύγκρουση αξιών και τα διλήμματα τα οποία μας καλούν να αποφασίσουμε για τη σωστή και δίκαιη επιλογή, ακόμα και αν το αποτέλεσμα βρίσκεται μακριά μιας ιδανικής αυθεντίας. Στο σχολείο, οι συνθήκες της αυθεντίας δεν μπορούν να είναι εκείνες του παρελθόντος. Πρέπει να θεμελιωθούν σε νέες βάσεις, που δεν είναι άλλες παρά οι δημοκρατικές. Η νομιμοποίηση της αυθεντίας του σχολικού θεσμού δεν θα επιτευχθεί παρά μέσα από μια διαδικασία

συμφωνίας για την αποστολή του και τις συμβάσεις της λειτουργίας του, όπου η υποχρέωση και η τήρηση αρχών θα γίνει αποδεκτή από όλους, γιατί όλοι θα τις μοιράζονται. Εάν μπορούμε να ελπίζουμε ότι μια μέρα θα υπάρξει μια κοινωνία λιγότερο βίαιη, θα πρέπει να την αναμένουμε μέσα από αυτή τη συνθήκη της εκπαίδευσης: τη συγκυρία της αυθεντίας στην ορθολογική συναίνεση των πολιτών για τις αρχές και τους κανόνες της.

Ένα δεδομένο της εκπαίδευσης το οποίο περιβάλλεται με μια παράξενη σιωπή είναι η εμπειρία του παιδιού, δηλαδή η καθημερινή ζωή του, οι ασχολίες του, η επικοινωνία του με άλλα παιδιά ή ενήλικες. Εδώ υπάρχει μια αντίφαση: Η καθημερινότητα του παιδιού είναι σχεδόν αόρατη στον σύγχρονο κόσμο, ενώ η ιδέα ότι όλα μετρώνε στην εκπαίδευσή του έχει ιδιαίτερο κύρος. Το παράδοξο είναι ότι η κοινωνία θεωρεί πως το σχολείο είναι το έμβλημα par excellence της εξέλιξης των παιδιών, έτσι ώστε να μπορεί να μειώσει την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, ειδικά όταν αυτό δεν είναι ευνοϊκό. Όμως πέρα από το σχολείο, η 'ιδιωτική ζωή' του παιδιού είναι μια άγνωστη υπόθεση. Το ζήτημα τέθηκε από τον παιδαγωγό και φιλόσοφο John Dewey, ιδρυτή του ρεύματος της Νέας Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Η παιδαγωγική του προσέγγιση επικεντρώνεται στο παιδί το οποίο βρίσκεται στο στόχαστρο των συζητήσεων για το σχολείο. Ο Dewey πιστεύει ότι το παιδί είναι αποκλεισμένο από την βιομηχανική κοινωνία και την αστική ζωή (The School and Society, 1900), αλλά χρησιμοποιεί αυτή τη διαπίστωση για να επαναπροσδιορίσει την παιδαγωγική σκέψη σε νέες βάσεις. Η αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων και προγραμμάτων δεν παρουσιάζεται μόνο ως μια προσπάθεια προσαρμογής σε καινούργιες ανάγκες της κοινωνίας, αλλά είναι οι ίδιες το αποτέλεσμα μιας κοινωνικής

αλλαγής (The Child and the Curriculum, 1902). Γι' αυτό, η 'Νέα Εκπαίδευση' για τον Dewey δεν μπορεί να είναι μια ουτοπία, μια προέκταση στο μέλλον ενός αβέβαιου ιδανικού, αλλά μια αλλαγή ανακτηθείσα από το παρόν και παράγωγη της ιστορίας.

Το αισιόδοξο στοιχείο στη θεωρία του Dewey είναι ότι αυτή προέρχεται από την πεποίθησή του για ικανότητα πρωτοβουλίας και επινοητικότητας στο χώρο της πολιτικής και της εκπαίδευσης και όχι από την πίστη του στην πρόοδο της κοινωνίας. Η τέταρτη πρόκληση η οποία συζητείται στο βιβλίο είναι η εκ νέου επινόηση της εκπαίδευσης σε σχέση με μείζονες αλλαγές οι οποίες ανατρέπουν τις συνθήκες εμπειρίας της παιδικής ηλικίας. Η βασική ιδέα του Dewey είναι ο εμπλουτισμός της εμπειρίας του παιδιού όχι μόνο ως μια θεωρητική επιλογή, αλλά ως μια αναγκαία αντίδραση μπροστά στον κίνδυνο της χαλάρωσης των δεσμών ανάμεσα στις γενεές και την ισοπέδωση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων.

Η έκφραση 'παιδί-βασιλιάς' χρησιμοποιείται συχνά από τους επικριτές του σχολείου και τους νοσταλγούς της αυταρχικής εκπαίδευσης για να στηλιτεύσει την κυριαρχία των παιδιών, αν και η Simone Korff Sausse έδειξε το αντίθετο: το παιδί και η αυτονομία του, η ευτυχία του, οι

ασχολίες του και η εξέλιξή του αποτελούν θέματα θετικού διάλογου για τους ενήλικες οι οποίοι όμως δεν ακούν τα παιδιά τους, αν και κάνουν τα πάντα για την εκπαίδευσή τους (Plaidoyer pour l' enfant-roi, 2006). Για το παιδί, ο κόσμος των ενήλικων αντιπροσωπεύει τα όρια των δυνάμεών του, τα όρια της επιθετικότητάς του πριν την αναγνώριση του άλλου και την ύπαρξη κανόνων. Η εργασία είναι ένα καλό παράδειγμα των δράσεων οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να ενσωματώσουν στην εξέλιξή τους την έννοια των ορίων. Η αναγκαιότητα για να την συνύπαρξη του παιδιού με τον ενήλικα και η ποιοτική εμπειρία του μέσα από αμοιβαίες συναλλαγές μπορούν να θεμελιώσουν την πρόοδό του πριν αυτή μετατοπισθεί στην εκπαίδευση και την εργασία του μέσα στην κοινωνία.

Τα κείμενα τα οποία περιλαμβάνονται σε αυτόν τον τόμο τα επεξεργάστηκαν οι συγγραφείς τους στο πλαίσιο ενός κύκλου σεμιναρίων στην École des hautes études en sciences sociales στο Παρίσι, από το 2002 έως το 2006.

ΑΥΓΗ-ANNA ΜΑΓΓΕΛ

Ph.D Classics UCL

Σύμβουλος Κλασικών Σπουδών

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

International Handbook of Comparative Education.

Cowen, R. & Kazamias, A. (editors). Springer, Dordrecht, 2009.

Changing Educational Landscapes. Educational policies, schooling systems and higher education. A comparative perspective. Mattheou, D. (editor).

Springer, Dordrecht, 2010.

Quality and Equality in Education. Policies and Practices in Comparative Perspective. Mattheou, D. & Roussakis, Y. (editors).

CESE Papers and Reports, Athens, 2009.

Ζούμε σ' έναν κόσμο που μοιάζει ολοένα να μικραίνει. Σε ένα παγκόσμιο χωριό, όπου οι αποστάσεις ελαχιστοποιούνται, προϊόντα, πληροφορίες και άνθρωποι μετακινούνται ταχύτατα από τόπο σε τόπο, ένα χωριό που τα παλιά εθνικά σύνορα έχουν χάσει σχεδόν την αλλοτινή τους σημασία. Σήμερα μπορεί πράγματι «το πέταγμα μιας πεταλούδας στη Βραζιλία να προκαλέσει τυφώνα στην Ιαπωνία». Μέσα σ' αυτό το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, πολλά ζητήματα που αποτελούσαν στο παρελθόν κατ' εξοχήν υποθέσεις των εθνικών κρατών, τώρα τίθενται επί 'διεθνούς' τάπητος. Ένα από τα ζητήματα αυτά είναι και η εκπαιδευτική πολιτική (και η εκπαίδευση γενικότερα). Η ανάμιξη των διεθνών οργανισμών στα εκπαιδευτικά πράγματα (ήδη από τη δεκαετία του 1970), που κορυφώθηκε κατά τις δεκαετίες του 1990 και του 2000, η λήψη αποφάσεων σε υπερεθνικό επίπεδο όπως στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και οι συνεργασίες κρατών ειδικά για θέματα εκπαίδευσης (βλ. Διαδικασία της Μπολόνια) δεν αφήνουν περιθώρια αμφιβολιών για το ότι το παιχνίδι της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει πάψει προ πολλού να παίζεται μόνο εντός των εθνικών κρατών. Ακόμη όμως και οι αμιγώς εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αναπόφευκτα επηρεάζονται από τις διεθνείς τάσεις όσο ποτέ άλλοτε.

Στο πλαίσιο που περιγράφεται παραπάνω, ο ρόλος της Συγκριτικής Παιδαγωγικής γίνεται και πάλι επίκαιρος και ιδιαίτερα σημαντικός. Ένας ρόλος που δεν περιορίζεται στη μελέτη «ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων» και στον «εκπαιδευτικό δανεισμό», αλλά στη μελέτη και ερμηνεία σύγχρονων ζητημάτων που απασχολούν την εκπαίδευση διεθνώς και στην ανίχνευση τάσεων κατά την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ενδιαφέρον αυτό για τη Συγκριτική Παιδαγωγική και το σύγχρονο ρόλο της, αλλά και η κινητικότητα της ακαδημαϊκής κοινότητας που την υπηρετεί, αποτυπώνονται στην αδιάλειπτη παραγωγή συγγραφικού έργου σχετικού με τον κλάδο τα τελευταία χρόνια. Η παρουσίαση που ακολουθεί αφορά τρία σημαντικά, κατά τη γνώμη μας, βιβλία σχετικά με τη Συγκριτική Παιδαγωγική, στα οποία αποτυπώνεται επίσης η έντονη παρουσία και η εντατική δραστηριότητα της ελληνικής κοινότητας των συγκριτολόγων της εκπαίδευσης.

Το πρώτο από αυτά είναι το *International Handbook of Comparative Education* που κυκλοφόρησε το 2009 από τον διεθνή εκδοτικό οίκο Springer. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό έργο που φιλοδοξεί να αποτυπώσει τις σύγχρονες τάσεις και τα ζητήματα που απασχολούν τον κλάδο. Την επιμέλεια του τόμου έχουν οι Robert Cowen (ομότιμος Καθηγητής του

Πανεπιστημίου του Λονδίνου) και Ανδρέας Καζαμιάς (ομότιμος Καθηγητής των Πανεπιστημίων Wisconsin-Madison και Αθηνών), που με το ογκώδες δίτομο αυτό έργο επιχειρούν να καταγράψουν τους σημερινούς προβληματισμούς, αλλά και τις αυριανές προοπτικές της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι επιμελητές του έργου «το τι θεωρείται καλή συγκριτική εκπαίδευση έχει αλλάξει με την πάροδο των χρόνων». Στο σύγγραμμα λοιπόν αυτό αναλύονται «οι μεταβαλλόμενες ακαδημαϊκές αναζητήσεις, και οι πτυχές εστίασης του ενδιαφέροντος των ερευνητών που επίσης μεταβάλλονται», με στόχο να αναδειχθούν «οι τρόποι με τους οποίους η συγκριτική παιδαγωγική αντιδρά στις μεταβολές στην πολιτική και στην πραγματική οικονομία, αλλά και σε ρεύματα στη διανοήση που είναι κατά καιρούς ισχυρά». Το έργο αυτό δεν έχει στόχο να αποτελέσει μια εγκυκλοπαίδεια για τη συγκριτική παιδαγωγική, ούτε μια συλλογή παρουσίασης εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, παρά μόνο να αναλύσει πώς γεννήθηκε και πώς εξελίχθηκε η συγκριτική παιδαγωγική το 19^ο και τον 20^ο αιώνα (στον πρώτο τόμο) και ποιος είναι ο σύγχρονος χαρακτήρας του κλάδου (στο δεύτερο τόμο).

Τα 78 κείμενα που απαρτίζουν το έργο αυτό υπογράφουν, εκτός από τους δύο επιμελητές, πανεπιστημιακοί από όλο τον κόσμο με πλούσια ερευνητική και συγγραφική δράση. Ανάμεσα τους βρίσκονται και έξι Έλληνες συγκριτολόγοι, εκτός από τον Ανδρέα Καζαμιά. Πρόκειται για τους Πέλλα Καλογιαννάκη (*The modernist beginnings of comparative education: the proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif*), Δημήτρη Ματθαίου (*The scientific paradigm in comparative education*), Γιώργο Πασιά και

Γιάννη Ρουσσάκη (*Towards the European panopticon: EU discourses and policies in education and training 1992-2007*), Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη και Χάρη Λαμπρόπουλο (*Education and economic development: evaluations and ideologies*).

Το δεύτερο βιβλίο που παρουσιάζεται εδώ είναι το «*Changing Educational Landscapes. Educational policies, schooling systems and higher education. A comparative perspective* σε επιμέλεια Δημήτρη Ματθαίου, που επίσης κυκλοφόρησε επίσης από τον διεθνή εκδοτικό οίκο Springer.

Πρόκειται ουσιαστικά για μια επιλογή κειμένων που παρουσιάστηκαν αρχικά ως εισηγήσεις στο 23^ο παγκόσμιο συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης (Comparative Education Society in Europe – CESE), το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Ιούλιο του 2008, με τη συνεργασία της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Σκοπός των συνεδρίων της CESE, που γίνονται κάθε δύο χρόνια σε διαφορετική χώρα της Ευρώπης, είναι η αποτύπωση των τάσεων και η ανάλυση των σύγχρονων ζητημάτων που απασχολούν διεθνώς την εκπαίδευση γενικότερα και τον κλάδο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ειδικότερα. Εμβαθύνει σε θέματα που απασχολούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης ανά τον κόσμο αποκαλύπτοντας ομοιότητες αλλά και διαφορές που οφείλονται σε εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες και αναζητώντας τις δυνάμεις και τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγναισμα. Με τρόπο πάντοτε συγκριτικό και με ένα πλουραλισμό θεωρήσεων οι συγγραφείς του τόμου αναδεικνύουν παράλληλα την κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα η Συγκριτική Παιδαγωγική, αυτό που συχνά αποκαλείται state of the art, από την άποψη της

θεματικής, της μεθοδολογίας και των επιστημολογικών παραδοχών που χαρακτηρίζουν τον κλάδο.

Τα κείμενα που απαρτίζουν το βιβλίο, όλα στην αγγλική γλώσσα, γράφουν σημαντικοί μελετητές του χώρου, όπως ο Ανδρέας Καζαμιάς, ο Robert Cowen, ο Ulrich Teichler, ο Anthony Welch, ο Thyge Winter-Jensen, ο Jagdish Gundara, η Leslie Limage και ο Δημήτρης Ματθαίου αλλά και νεότεροι συγκριτολόγοι, όπως η Ana Bravo-Moreno, η Sari Hosoya και η Maria Jose Garcia Ruiz, ενώ συμπληρώνεται από ένα εκτεταμένο εισαγωγικό και ένα καταληκτικό κεφάλαιο του επιμελητή Δημήτρη Ματθαίου, Καθηγητή Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εκτός από τον επιμελητή του τόμου, από ελληνικής πλευράς συμμετέχουν με κείμενά τους οι Ανδρέας Καζαμιάς (*The Owl of Athena: reflective encounters with the Greeks on pedagogical eros and the paideia of the soul/Psyche*), η Ελένη Πρόκου (*University reform in Greece: A shift from intrinsic to extrinsic values*), η Μαρία Παπαπολυδώρου (*Educational inequalities in Greece, Sweden and the United Kingdom: A comparative analysis of the origins*), η Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη (*Pupil assessment in a historical perspective: contribution to the contemporary debate*), η Ευστορατία Σοφού (*Recent trends in early childhood curriculum: the case of Greek and English national curricula*) και οι Angelyn Balodimas-Bartolomei και Nicholas Alexiou (*The inclusion of invisible minorities in the EU member states: the case of Greek Jews in Greece*).

Το τρίτο βιβλίο αυτής της βιβλιοπαρουσίασης είναι ένας ακόμη συλλογικός τόμος σε επιμέλεια του Καθηγητή Δημήτρη Ματθαίου και του Διδάκτορα Συγκριτικής Παιδαγωγικής Γιάννη Ρουσσάκη. Ο τόμος περιλαμβάνει κείμενα βασισμένα σε εισηγήσεις που έγιναν και αυτές κατά τη διάρκεια του 23^{ου} παγκόσμιου Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης που έγινε στην Αθήνα τον Ιούλιο του 2008, και τα οποία υπογράφουν νεότεροι κυρίως μελετητές στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Με το βιβλίο αυτό ξεκινά μια σειρά εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης με τίτλο CESE Papers and Reports, στην οποία προβλέπεται να εκδίδεται ένας καινούριος τόμος κάθε δύο χρόνια. Και στο έργο αυτό η ελληνική παρουσία είναι έντονη, αφού μεταξύ των συγγραφέων περιλαμβάνονται, εκτός από τους επιμελητές, πέντε ακόμη Έλληνες: πρόκειται για τους Αμαλία Υφαντή (*Global convergences and local distinctiveness. The case of school education*), Φωκίωνα Γεωργιάδη και Απόστολο Ζήσιμο (*Faith schools in Britain in a globalizing epoch*), Νίκο Βιταντζάκη (*La qualité dans l'enseignement primaire. Présentation des résultats de la recherche et de l'étude de 9 ans qui a été réalisée chez les instituteurs en Attique*) και Γιώργο Πασιά (*Towards the European Panopticon: emerging discourses and changing policies on 'knowledge', 'markets' and 'governmentality' in Greek higher education*).

ΑΝΤΩΝΙΑ ΣΑΜΑΡΑ
Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ.
Πανεπιστημίου Αθηνών

Η Τέχνη της διδασκαλίας – Μεγάλες ιδέες, απλοί κανόνες
του Alan Haigh και μετάφραση της Μαλβίνας Αβαγιανού
Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα

Ο δάσκαλος γεννιέται ή γίνεται;

Γενιές εκπαιδευτικών προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα. Ίσως γιατί ο «καλός δάσκαλος» γεννιέται με τη φλόγα να γίνει κάποτε δάσκαλος και «γίνεται», δηλαδή διαμορφώνεται, μελετώντας δια βίου.

Πρόταση μελέτης αποτελεί το βιβλίο «Η Τέχνη της διδασκαλίας» προσφέροντας στους νέους αλλά και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς «μια αφητηρία, έναν οδηγό επιβίωσης» μέσα στη σχολική τάξη.

Δεν πρόκειται σαφώς για ένα ακόμη βιβλίο με γρήγορες συνταγές και έξυπνες συμβουλές. Αποτελεί όμως πηγή κινήτρων και έμπνευσης εστιάζοντας στις «μεγάλες ιδέες» πάνω στις οποίες στηρίζεται η τέχνη της διδασκαλίας και συμπυκνώνοντάς τες σε ένα σύνολο απλών και προσιτών λύσεων που μπορεί κάποιος να εφαρμόσει από την πρώτη κιόλας ημέρα στο σχολείο.

Το βιβλίο είναι οργανωμένο σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στο Σχεδιασμό της διδασκαλίας στοχεύοντας κατά κύριο λόγο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει μόνος του ένα μάθημα «με αρχή, μέση και τέλος» και με σαφείς στόχους. Εξάλλου, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ο σχεδιασμός δεν μπορεί να είναι ποτέ «έτοιμος» δηλαδή, σχεδιασμένος από κάποιον άλλον, για κάποιους άλλους μαθητές, σε κάποια άλλη χρονική στιγμή.

Το δεύτερο μέρος είναι αφιερωμένο στη Συμπεριφορά και Διαχείριση της τάξης. Προτείνει αφενός ξεκάθαρη διατύ-

πωση από τον εκπαιδευτικό των προσδοκιών του ως προς τις εργασίες και τη συμπεριφορά των μαθητών του με παράλληλη όμως αλλαγή των παραμέτρων που βοηθούν στο καλό κλίμα της τάξης (αμοιβαίος σεβασμός, ενίσχυση καλής συμπεριφοράς, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης κ.α.)

Στο τρίτο μέρος μελετάται το κεφάλαιο Διδασκαλία και Μάθηση. Η έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση του δυναμικού του κάθε μαθητή χωρίς όμως την ψυχική εξάντληση του δασκάλου.

Το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου είναι αφιερωμένο στην Αξιολόγηση. Ο συγγραφέας προτείνει στους εκπαιδευτικούς να αναλύουν και να κάνουν κριτική πρώτοι εκείνοι στη διδασκαλία τους εντοπίζοντας τους τομείς που παρουσιάζουν αδυναμίες. Η εκτίμηση και η αξιολόγηση των μαθητών τους είναι απαραίτητη να γίνεται και θα έπρεπε να στηρίζεται στο σχήμα: εντοπίζω τις αδυναμίες, ψάχνω ένα δυνατό σημείο που θα αποζημιώσει τον μαθητή μου, χρησιμοποιώ το δυνατό σημείο για να παρέμβω στην αδυναμία του.

Το βιβλίο –κατ' επιλογή του συγγραφέα– δεν παραθέτει θεωρίες, έρευνες και δημοσιευμένες εργασίες αλλά προσφέρει ένα σύντομο και πρακτικό εργαλείο το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί όποτε χρειαστεί, βρίσκοντας πάντα μια απάντηση στα ερωτήματά του.

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΝΙΚΑ
Εκπαιδευτικός, MA, PhD Media Education

Εξελικτική Ψυχολογία – Δια Βίου Ανάπτυξη

του Robert Feldman (Επιμέλεια Ηλία Μπεζεβέγκη)

Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Η έννοια της ανάπτυξης είναι μια έννοια που αναδεικνύει την ανθρώπινη πολυπλοκότητα, αφού οι αλλαγές που συμβαίνουν σε έναν άνθρωπο στη διάρκεια της ζωής του είναι τόσο βιολογικές, όσο και γνωστικές, συναισθηματικές, αλλά και κοινωνικές.

Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία έχει κάνει τεράστια βήματα στην προσπάθειά της να κατανοήσει την ανάπτυξη, με το άτομο να θεωρείται πλέον ως ένας ενεργός παράγων που αναπτύσσεται δεχόμενο (και επιδρώντας με τη σειρά του σε αυτές) τις πολυάπλοκες και σύνθετες επιδράσεις ενός πολυεπίπεδου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, κρίσιμα ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί για την ανθρώπινη ανάπτυξη φαίνεται πως παραμένουν «ανοιχτά», αφού επανέρχονται με διάφορους τρόπους. Είναι, ας πούμε, η ανάπτυξη ένα συνεχές ή ένα ασυνεχές φαινόμενο; Πώς συντελείται; Γιατί οι άνθρωποι εμφανίζουν ατομικά χαρακτηριστικά που τους κάνουν να είναι διαφορετικοί;

Το σύγγραμμα *Εξελικτική Ψυχολογία – Δια Βίου Ανάπτυξη (Development Across the Life Span)* του Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης Robert S. Feldman, το οποίο επιμελήθηκε ο Καθηγητής Εξελικτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Ηλίας Μπεζεβέγκης, αποτελεί ένα ιδιαίτερα αξιόλογο επιστημονικό έργο, το οποίο απευθύνεται σε ένα αρκετά ευρύ κοινό και το οποίο επιχειρεί να διαφωτίσει, υπό το πρίσμα της σημερινής επιστημονικής γνώσης, τη δύσκολη αυτή έννοια. Μάλιστα, η έμφαση δίνεται στην έννοια της δια βίου ανάπτυξης, αφού

σήμερα θεωρείται ότι η ανάπτυξη δεν σταματά με την ολοκλήρωση της εφηβείας και την είσοδο στη νεότητα, αλλά συνεχίζεται σε όλη τη ζωή ενός ατόμου. Αυτό δε σημαίνει μόνο ότι ο άνθρωπος, παραμένοντας ουσιαστικά ο ίδιος, απλώς αναπτύσσεται και αλλάζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Σημαίνει ότι η πλήρης κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης προϋποθέτει την μελέτη όλου του εύρους της ζωής -σε ασυνεχή στάδια ή σε συνεχείς αναπτυξιακές κατακτήσεις- αλλά και ότι κανένα στάδιο δε μπορεί να θεωρηθεί σημαντικότερο από κάποιο άλλο. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η συνολική εικόνα της ανάπτυξης, η οποία διαμορφώνεται και διατηρείται με προβολές στο μέλλον και με αναδρομές στο παρελθόν.

Στο σύγγραμμα, ο αναγνώστης εισάγεται στην έννοια και το περιεχόμενο της δια βίου ανάπτυξης με επιστημονικά έγκυρα και πειστικό τρόπο και με ύφος που συνδυάζει την επιστημονικότητα με την αμεσότητα. Ο συγγραφέας παραθέτει έγκυρα δεδομένα των πλέον πρόσφατων ερευνών στους ποικίλους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης ενώ, παράλληλα, επιχειρεί να μεταφέρει τα ερευνητικά δεδομένα στην πραγματική ζωή. Αυτό επιτυγχάνεται τόσο με την παρουσίαση πραγματικών περιπτώσεων παιδιών και ενηλίκων σε διάφορες φάσεις της εξέλιξής τους, όσο και με την παράθεση πρακτικών οδηγιών για την αντιμετώπιση θεμάτων που απασχολούν τον αναγνώστη.

Το σύγγραμμα περιλαμβάνει δύο τόμους. Ο πρώτος τόμος εξετάζει τα θέματα της ανάπτυξης από τη σύλληψη μέχρι και τη σχολική ηλικία, ενώ ο δεύτερος

ασχολείται με τις υπόλοιπες ηλικιακές περιόδους δηλαδή την εφηβική, την πρώιμη ενήλικη ζωή, τη μέση ενήλικη ζωή και την ύστερη ενήλικη ζωή. Για κάθε ηλικιακή περίοδο, εξετάζεται η σωματική/κινητική, η γνωστική/νοητική, η κοινωνική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Τονίζοντας διαρκώς τη σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανθρώπινη ανάπτυξη, ο συγγραφέας παρέχει στον αναγνώστη πληθώρα δεδομένων για τους γενετικούς και τους νευροβιολογικούς παράγοντες που συνεισφέρουν την ανθρώπινη εξελικτική πορεία από τη σύλληψη έως το θάνατο.

Παράλληλα επιχειρεί να αναδείξει θέματα και προβλήματα παγκοσμίου ενδιαφέροντος, όπως η επίδραση που έχουν στην ανθρώπινη ανάπτυξη παράγοντες όπως οι στάσεις και οι αξίες της κοινωνίας, οι νέες μορφές οικογένειας και οικογενειακών σχέσεων, οι πρόνοιες της οργανωμένης κοινωνίας στους πολίτες της, οι συνθήκες οικονομικής ένδειας που επικρατούν σε πολλά μέρη της γης, κλπ, ενώ προβάλλει ιδιαίτερα το ρόλο των πολιτισμικών παραγόντων. Η έμφαση δίνεται στη διαφορετικότητα, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη μελέτη της ανάπτυξης και όχι απλώς στις ατομικές διαφορές, όπως ήταν συχνά η τάση σε παλαιότερα συγγράμματα.

Η μελέτη του συγγράμματος είναι εξαιρετικά εύκολη και αποτελεσματική, μιας και παρουσιάζει τα θέματα της δια

βίου ανάπτυξης με σαφή και δομημένο τρόπο, μεταβαίνοντας ομαλά και αυτονόητα από τη μια ενότητα στην επόμενη.

Μαζί με το συγγραφέα, ο αναγνώστης θα συνδυάσει τη θεωρία, την έρευνα και τις εφαρμογές, εστιάζοντας στον πλούτο της ανθρώπινης ανάπτυξης στη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτό γίνεται με αναφορές στο παρελθόν, όποτε κρίνεται αναγκαίο, αλλά και με την περιγραφή των σύγχρονων εξελίξεων και των προοπτικών τους. Έτσι, ενώ θα μάθει τις παλαιότερες, κλασικές έρευνες στο χώρο, ο αναγνώστης θα πληροφορηθεί με έμφαση τις σύγχρονες μελέτες και τάσεις, σχηματίζοντας μια, για τα σύγχρονα δεδομένα, πλήρη εικόνα.

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, το σύγγραμμα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για φοιτητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς της ψυχικής υγείας – τελικά όλων όσοι ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του ανθρώπου.

Στην ελληνική έκδοση, θα πρέπει να επισημανθεί η φροντισμένη και ουσιαστική επιμέλεια του Καθηγητή Ηλία Μπεξεβέγκη στην πολύ καλή μετάφραση της κας Ζωής Αντωνοπούλου, καθώς και η συνολικότερη ποιοτική εικόνα του βιβλίου από τις εκδόσεις Gutenberg.

ΣΠΥΡΟΣ ΤΑΝΤΑΡΟΣ

Επίκουρος Καθηγητής Αναπτυξιακής
Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας,
Εθνικό & Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέντορας

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών
του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ειδικότερα του Προέδρου και του Συντονιστικού Συμβουλίου του. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία.

Οι εργασίες υπόκεινται ανώνυμα στην κρίση δύο ειδικών κριτών. Αποστέλλονται στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού σε τρία αντίγραφα και σε ηλεκτρονική μορφή. Το γραπτό κείμενο πρέπει να είναι τυπωμένο σε χαρτί Α4 –με όχι περισσότερες από 30 σειρές κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια– και να έχει έκταση έως 15 σελίδες (4.500 λέξεις). Η γλώσσα των εργασιών θα είναι η Ελληνική, με σύντομη περιλήψη (100-150 λέξεις) τόσο στην Ελληνική όσο και σε μία από τις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο τίτλος κάθε εργασίας θα πρέπει να είναι σύντομος. Το όνομα του συγγραφέα, η ιδιότητα, η ταχυδρομική και η ηλεκτρονική του διεύθυνση θα αναγράφονται μόνο στο ένα από τα τρία αντίγραφα, μαζί με σύντομο βιογραφικό σημείωμα (100 λέξεις). Εάν στο κείμενο χρησιμοποιούνται ειδικοί όροι, θα πρέπει να εξηγούνται σε ειδικό γλωσσάριο μετά τις περιλήψεις. Όλες οι σελίδες θα πρέπει να είναι αριθμημένες. Συνιστάται στους συγγραφείς, τόσο για τη βιβλιογραφία όσο και για τη συγγραφή του άρθρου τους γενικότερα, να ακολουθούν τις οδηγίες συγγραφής επιστημονικών εργασιών Α.Ρ.Α. (*Publication Manual of the American Psychological Association*). Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει τις παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν και παρατίθεται αλφαβητικά, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, στο τέλος κάθε εργασίας, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:

ΓΙΑ ΒΙΒΛΙΑ

Hernstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.

ΓΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. *Review of Research in Education*, 8, 158-233.

ΓΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΕΝΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ

Morris, J. (1990). Progress with humanity? The experience of a disabled lecturer. In R. Rieser & M. Mason (Eds), *Disability, equality in the classroom: A human rights issue*. London: ILEA.

ΓΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Alastair, G.S. (1997). Testing the Surf: Criteria for Evaluating Internet Information Resources. *The Public Access Computer Systems Review*, 8, 3, 5-23 (διαθέσιμο on line: <http://info.lib.uh.edu/pacsrev.html>, προσπελάστηκε στις 7/6/2002).

Οι σημειώσεις αναγράφονται στο τέλος του άρθρου πριν από τη βιβλιογραφία. Τα σχήματα, τα διαγράμματα ή οι πίνακες, που ενδεχομένως επιθυμεί να χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας, θα πρέπει να είναι περιορισμένα και σχεδιασμένα με ευκρίνεια. Στο άρθρο θα πρέπει να υπάρχει σημείωση στο σημείο όπου θα συμπεριληφθεί ο πίνακας ή τα σχήματα. Οι συνεργάτες θα πρέπει να εξασφαλίζουν σχετική άδεια από τον εκδότη προκειμένου να ανατυπώσουν δημοσιευμένο υλικό.

