

Μέντορας

ΤΕΥΧΟΣ 6

Φθινόπωρο - Χειμώνας 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΑΡΙΑ ΑΔΑΜΟΥ-ΡΑΣΗ	3	<i>Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου - Παιδαγωγική απαίτηση και κοινωνική αναγκαιότητα των ημερών μας</i>
ΔΟΜΝΑ ΚΑΚΑΝΑ κ.ά.	18	<i>Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός: ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα</i>
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΑΣΙΜΑΤΗ κ.ά.	29	<i>Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική: νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί</i>
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΑΡΙΝΟΥ-ΒΕΛΕΝΤΖΑ κ.ά.	46	<i>Τάσεις - επαγγέλματα - εκπαιδευτικά προγράμματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας</i>
ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ	61	<i>Η Ιστορική κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης ως μεταμοντέρνος χώρος ποιοτικών ερευνών στην εκπαίδευση</i>
ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ κ.ά.	75	<i>Εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών: άξονες και κριτήρια αξιολόγησης</i>
ΓΙΩΡΓΗΣ ΣΙΓΓΑΛΑΣ	88	<i>Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου</i>
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ Σ. ΣΚΟΥΡΑΣ	105	<i>Δραστηριότητες και διδακτική πράξη: από την ανάπτυξη της εμπειρίας στη μαθηματικοποίησή της</i>
ΕΛΕΝΗ ΤΖΕΛΕΠΗ - ΓΙΑΝΝΑΤΟΥ	121	<i>Αυτοαντίληψη και επίδοση στην εφηβεία: η ελληνική εικόνα</i>
ΣΠΥΡΟΣ ΦΕΡΕΝΤΙΝΟΣ	137	<i>Ψυχαναλυτικοί μηχανισμοί που σχετίζονται με τη στάση απέναντι στα Μαθηματικά: συγκριτική μελέτη μαθητών Λυκείου από έξι χώρες</i>

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ,	152	<i>Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' Τάξης Δημοτικού</i>
ΣΩΦΡΟΝΗΣ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ,	155	<i>Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας</i>
ANNA ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ	159	<i>Οι Επαναστάσεις του Πανεπιστημίου</i>
Ανακοινώσεις - Συνέδρια	163	
Βιβλία που λάβαμε	165	
Οδηγίες προς τους συγγραφείς	167	

Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου Παιδαγωγική απαίτηση και κοινωνική αναγκαιότητα των ημερών μας

Μαρία Αδάμου-Ράση

ΣΕΛΕΤΕ Βόλου

Περίληψη

Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου αποτελεί μια νέα παιδαγωγική τάση που εμφανίσθηκε μεταπολεμικά ως απόρροια των καταστροφικών συνεπειών του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου αλλά και της ανασφάλειας μπροστά σ' ένα άγνωστο και επικίνδυνο για την επιβίωση του ανθρώπου μέλλον, με στόχο τη δυνατότητα εξασφάλισης μιας μόνιμης και γνήσιας παγκόσμιας ειρήνης μέσω της αλλαγής αξιών και νοοτροπιών των ανθρώπων, συμπεριφοράς και στάσεων των λαών –ειδικά των γειτονικών– απέναντι στους «άλλους».

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η διερεύνηση των ιδιαίτερων συνθηκών και καταστάσεων που συνέβαλαν στη γέννηση αυτής της τάσης και η κατάδειξη της αναγκαιότητάς της ως εκπαιδευτικής πρακτικής στην κοινωνική πραγματικότητα του ταραγμένου και προβληματικού –παρότι επιστημονικά και τεχνολογικά αναπτυγμένου– κόσμου μας.

Abstract

Education for Peace and Human Rights is a new pedagogical tendency which has appeared after the Second World War as a response to the serious problems of contemporary society.

In this article we attempted to analyze the meaning and the function of Education for Peace as a universal need, investigate the conditions of its origin and determine its aims. We also tried to point the necessity of this kind

of Education for developing students' conscience of peace and their will toward peace all over the world as a prerequisite of human survival.

Στις 11 Σεπτεμβρίου του 2001, εκατομμύρια άνθρωποι σ' όλο τον κόσμο έγιναν μάρτυρες ενός αναπάντεχου και, κυρίως, συγκλονιστικού ιστορικού γεγονότος, μιας τρομοκρατικής ενέργειας η οποία ξεπερνούσε σε φαντασία τα σχέδια επί χάρτου τα οποία δεκαετίες τώρα εκπονούσαν ακαδημαϊκοί και στρατιωτικοί που ασχολούνταν με τις πιθανές απειλές του μέλλοντος. Η συντριβή των τριών αεροπλάνων πάνω στα σύμβολα ενός πολιτικού συστήματος απεχθούς για τους τρομοκράτες και τα όσα την ακολούθησαν έδωσαν για πρώτη φορά –χάρη στην τηλεόραση– μπροστά στα μάτια όλου του κόσμου υπόσταση στα πολυάριθμα σήματα κινδύνου για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους που εκπέμπονταν ήδη από το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Και προκάλεσαν τη μαζική συνειδητοποίηση ότι διάγουμε μια νέα εποχή.

Ιδιαίτερο γνώρισμα της μεταπολεμικής αυτής εποχής αποτελεί η ανθρωπινή σωρευτική επιθετικότητα¹ και η κατίσχυση του αυταρχισμού και του ολοκληρωτισμού με την αντίστοιχη υποχώρηση κι αυτού ακόμη του φαλκιδευμένου «ανθρωπισμού», ο οποίος αποτελούσε μέχρι τώρα πραγματικό «κλισέ» στους μεγαλόστομους λόγους πολιτικών, στις μελέτες επιστημόνων, στις αναλύσεις δημοσιογράφων. Παράλληλα βιώνουμε μια πλανητική ανασφάλεια, που κινδυνεύει να μετατραπεί σε κλίμα άφατου τρόμου, αν δεν επικρατήσει ο ορθολογισμός κι επιτραπεί στα κατώτερα ένστικτά μας να προκαλέσουν εκείνα τα πάθη που δικαιολογούν και –το χειρότερο– δικαιώνουν κάθε απάνθρωπη και εγκληματική πράξη.

Η εμφάνιση της «νέας» αυτής παγκόσμιας κοινωνικής πραγματικότητας δεν αποτελεί απροσδόκητο κι απρόβλεπτο ιστορικό γεγονός ούτε είναι αποτέλεσμα κάποιας ιδιότυπης παρέκκλισης της ιστορικής πορείας. Δεν επιβάλλεται ενάντια στις εξελίξεις της μεταπολεμικής παγκόσμιας κοινωνίας, αλλά εγκαθιδρύεται ως έσχατη λογική συνέπεια αυτών. Στο πλαίσιο αυτό η 11η Σεπτεμβρίου αποτελεί απλώς ένα από τα συμπτώματα και τα σύμβολά της.

Από την επομένη κιόλας της λήξης του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου ο κίνδυνος κατάλυσης της ειρήνης, τόσο υπό την αρνητική αυτής εκδοχή, ως απουσίας, δηλαδή, βίαιων ενδοκρατικών αναταραχών ή διακρατικών πολεμικών συρράξεων, όσο και υπό τη θετική της, ως εγκαθίδρυσης μιας δίκαιης κοινωνίας όπου η δικαιοσύνη εξισώνεται με την ισότητα και την ελευθερία όλων όσοι τη συναπαρτίζουν², ήταν ορατός κι αναμενόμενος. Η άνιση και στρεβλά διαρθρωμένη παγκόσμια κοινωνία, το άνισο κι άναρχα οργανωμένο –με βάση τον πόλεμο και τον ανταγωνισμό κι όχι την ειρήνη και τη συνεργασία– διεθνές σύστημα³, που, παρά τα σύνθετα δομικά του προβλήματα εξακολουθούσε να διατηρείται χάρη στην ύπαρξη τεράστιων συμφερόντων, τον καθιστούσαν υπαρκτό.

Όμως, ποτέ στην ιστορία της ανθρωπότητας τα συμφέροντα των πανίσχυρων και προνομιούχων καπιταλιστικών κέντρων του πλανήτη μας δε διεύρυναν τόσο πολύ το χάσμα της ανισότητας ανάμεσα στον πλούτο και τη φτώχεια όσο στα τέλη του 20ού και στις αρχές του 21ου αιώνα ούτε καθήλωσαν την πλειονότητα των ανθρώπων σε μια μόνιμη κατάσταση περιτολής ή και ανυπαρξίας δικαιωμάτων στη ζωή, στην εργασία, στην υγεία, στην παιδεία, στην κοινωνική πρόνοια, σε μια καλύτερη ευκαιρία. Αλλά και ποτέ πριν δεν οδήγησαν σε μαζικές αντιδράσεις και σε παγκόσμιας κλίμακας κινητοποιήσεις, με στόχο την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την ειρηνική συνύπαρξη όλων των λαών της γης. Κι αυτό, γιατί τα όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα συνέβαλαν στην ευρεία συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης των λαών της γης και της θεμελιώδους ενότητας της ανθρωπότητας, που, στο όνομα της ισχύος και του κέρδους, διασπάται από την κυριαρχία της απροκάλυπτης βίας, μιας βίας ανομιμοποίητης, αθέμιτης και –το σπουδαιότερο– ολέθριας, αφού θεωρητικά τουλάχιστον δίνει στον άνθρωπο την ικανότητα και τη δυνατότητα να θέσει ο ίδιος τέλος στην ύπαρξη του είδους του.

Τα ιδιαίτερα αυτά γνωρίσματα της «νέας» εποχής αναδεικνύουν σε ύψιστη αξία και επιτακτική αντικειμενική ανάγκη των ημερών μας την ειρήνη –υπό την ευρύτερή της έννοια και πέρα από την αδόκιμη και διαστρεβλωτική διάκρισή της σε αρνητική και θετική⁴– και επιβάλλουν την άμεση αντιμετώπιση του «ειρηνικού ελλείμματος» με την ανάληψη δραστηριοτήτων για τη μετάβαση σε ανώτερες μορφές κοινωνικής συμβίωσης και την ανάδυση μιας παγκόσμιας κοινωνίας εξυπηρετικής κι όχι καταστροφικής για το ανθρώπινο είδος. Και, παρ' όλο που η συνηγορία για την ειρήνη σε κοινωνίες που έχουν θεσμοθετήσει τη βία στο όνομα της εθνικής ασφάλειας, της άμυνας και της προστασίας του πολιτισμού είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση, η υποβάθμιση του βιοτικού επιπέδου για το μεγαλύτερο τμήμα της ανθρωπότητας, η όξυνση των κοινωνικοπολιτικών παγκόσμιων προβλημάτων αλλά, κυρίως, η απειλή μιας ολοκληρωτικής –εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης– καταστροφής του ανθρώπινου είδους οδήγησαν, εκτός των άλλων, μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και σε μια προσπάθεια διεπιστημονικής ερευνητικής προσέγγισης του ζητήματος της ειρήνης⁵. Στόχος της, αφ' ενός η αναζήτηση κινήτρων και διαδικασιών για την εξήγηση, πρόβλεψη, πρόληψη κι εξάλειψη των πολεμικών αναμετρήσεων και της δομικής βίας⁶, αφ' ετέρου η κατοχύρωση της παγκόσμιας και περιφερειακής ειρήνης.

Ο διεπιστημονικός αυτός χαρακτήρας της έρευνας για την ειρήνη, σε συνδυασμό με την επικράτηση νέων ιδεών στο χώρο των Διεθνών Σχέσεων, κατέδειξε ότι το θέμα της ειρήνης δεν είναι μόνον υπόθεση της Πολιτικής Επιστήμης, της Διπλωματικής Ιστορίας ή της Διεθνούς Πολιτικής ούτε μόνον «επαγγελματικό» πρόβλημα των πολιτικών ηγετών και των κυβερνητικών γραφειοκρατών των σύγχρονων κρατών, αλλά πρωτεύον ζήτημα της καθημε-

ρινής ζωής, η ίδια η καθημερινή ζωή, και, ως εκ τούτου, πρόβλημα όλων των πολιτών. Για το λόγο αυτό δεν επαρκούν σήμερα οι διεθνείς συμφωνίες, οι διακρατικές συμβάσεις, τα καταστατικά και οι διακηρύξεις των διεθνών οργανισμών αλλά ούτε και οι μελέτες ή τα άρθρα ειδικών επιστημόνων περί ειρήνης για τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας μιας καθολικής ειρηνικής συμβίωσης των ανθρώπων. Χρειάζεται η μαζική συνειδητοποίηση του ρόλου της ειρήνης ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη διατήρηση της ζωής και του πολιτισμού στο σύνολο της ανθρωπότητας, η ευαισθητοποίηση όλων των ανθρώπων στο παγκόσμιο πρόβλημα των πολέμων, των αιτιών και των συνεπειών τους⁷, ώστε να συμβάλουμε ενεργά στον αγώνα για την προάσπιση της διεθνούς ειρήνης και τη θεμελίωση της αλληλεγγύης και της συνεργασίας των λαών σ' έναν κόσμο που αλλάζει με δραματικούς ρυθμούς, σ' έναν πλανήτη που κινδυνεύει από πάσης φύσεως συμφέροντα, ακόμη κι από λάθος ή ατύχημα να μετατραπεί σε πυρηνικό ολοκαύτωμα.

Τα πορίσματα αυτά της διεπιστημονικής ερευνητικής προσέγγισης της ειρήνης επέτρεψαν τη θεματική της να επεκταθεί και σε άλλες επιστημονικές κατευθύνσεις, πέραν εκείνης των Διεθνών Σχέσεων –στην Οικονομική Επιστήμη, την Κυβερνητική, την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία– σε μια προσπάθεια μετασχηματισμού αυτού του επικίνδυνου κόσμου των συνεχών εξοπλισμών και των πολέμων, της κοινωνικής αδικίας και της εκμετάλλευσης, της καθυστέρησης και της υπανάπτυξης σ' ένα δίκαιο, ασφαλές και ειρηνικό σύμπαν. Και, καθώς καταλυτικό παράγοντα αλλαγής αποτελούν οι στάσεις κάθε κοινωνίας απέναντι στη νομιμότητα του πολέμου και την προάσπιση της ειρήνης τόσο σε επίπεδο ιδεολογικό όσο και σε επίπεδο δράσης, ο ρόλος της διαμόρφωσης φιλειρηνικής συνείδησης και νοστοροπίας, καθώς και η διάπλωση ενεργών, δραστήριων πολιτικών προσωπικοτήτων, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ομάδες πίεσης για πολιτικές αλλαγές και κυβερνητικές πολιτικές, ανατέθηκε στην εκπαίδευση. Κι αυτό, γιατί η εκπαίδευση, παρ' όλο που ως θεσμός αποτελεί μέρος του συστήματος και σταθεροποιητικό παράγοντα της καθεστηκυίας τάξης, μπορεί ν' αποτελέσει το κλειδί για την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας και το μέσο για την αλλαγή της, όπως απέδειξαν νεότερες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις των Επιστημών της Αγωγής⁸. Από τη θέση της αυτή η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει πρακτικά στην αντιστροφή της παρούσας κατάστασης, δημιουργώντας εκείνες τις δομές συνείδησης αλλά και κοινωνίας που μόνες αυτές μπορούν να κάνουν δυνατή την εγκαθίδρυση μιας δίκαιης και διαρκούς παγκόσμιας ειρήνης.

Από τη στιγμή που οι νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και έρευνες οδήγησαν στην απόρριψη του μέχρι και τη δεκαετία του '60 ευρέως αποδεκτού αιτιοκρατικού μοντέλου ανταπόκρισης της εκπαίδευσης⁹ και ανέτρε-

ψαν τη φαναλιστική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας την οποία αυτό είχε καλλιεργήσει, επανεμφανίζονται στο παιδαγωγικό προσκήνιο κάποιες βασικές –ξεχασμένες– παιδαγωγικές αρχές: ότι το σχολείο δεν πρέπει να είναι αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία, αλλά οφείλει να βρίσκεται σε μια «λειτουργική σχέση» όχι μόνο με την κοινότητα που το πλαισιώνει παρά και τη ζωή ολόκληρη¹⁰, με τρόπο ώστε «ένας ολοκληρωμένος άνθρωπος να στέκεται απέναντι σ' ολόκληρη τη ζωή»¹¹.

Αυτή η σύνδεση ζωής και σχολείου μπορούσε να αναδείξει την εκπαίδευση σε προπύργιο της κοινωνικής αλλαγής, υπό την προϋπόθεση ότι η κοινωνική πραγματικότητα δε θα προσεγγιζόταν ούτε εξωραϊσμένα ούτε ως «αντικειμενικά» υπάρχουσα, έξω από μας και ορισμένη από άλλους, μη επιδεχόμενη επαναπροσδιορισμό και ανανέωση. Κι εδώ ακριβώς εμφανιζόταν η ευθύνη των επιστημόνων-ερευνητών¹² αλλά και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνταν να παράσχουν μια επαρκή, αυθεντική κι ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου, να βοηθήσουν όλους τους ανθρώπους –ιδιαίτερα τους νέους– να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να τους πείσουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει πρακτικά στην καταστολή της βίας που κυριαρχεί στη σύγχρονη εποχή και στη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα κάνει κέντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο, σεβόμενη την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητά του.

Όλοι αυτοί οι εναγώνιοι προβληματισμοί και οι ερευνητικές αναζητήσεις, σε συνδυασμό με τα διαρκώς αυξανόμενα και διογκούμενα προβλήματα των καιρών μας, γέννησαν μεταπολεμικά –και μετά από μακρά κυφορία– στο δυτικό κόσμο μια νέα παιδαγωγική τάση, την Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Η εκπαιδευτική αυτή τάση, που αποτελεί στην ουσία μια γενικότερη εκπαιδευτική οπτική με διεπιστημονικό χαρακτήρα και διεθνική προοπτική, έχει απώτερο στόχο της τη δυνατότητα εξασφάλισης και εδραίωσης μόνιμης και γνήσιας παγκόσμιας ειρήνης μέσω της –διά της διαδικασίας της αγωγής– αλλαγής νοοτροπιών και συμπεριφοράς, αξιών και στάσεων των λαών –ιδιαίτερα των γειτονικών– αλλά και της ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης στα προβλήματα της ανθρωπότητας και στις παραβιάσεις των δικαιωμάτων του ανθρώπου, στην αλληλεξάρτηση των λαών της γης και στη θεμελιώδη ενότητα όλων των ανθρώπων¹³.

Ωστόσο, από τη στιγμή της γέννησής της κιόλας, η συγκεκριμένη εκπαίδευση έγινε αντικείμενο αντιρρήσεων –κάποτε μάλιστα ιδιαίτερα έντονων– και βρέθηκε στην ανάγκη να πολεμήσει νοοτροπίες παγιωμένες και ιδέες βαθιά ριζωμένες. Ο ριζοσπαστικός προσανατολισμός της αναδεικνύει τόσο την ύψιστη αξία του ανθρώπου ως ατόμου αλλά και ως κοινωνικού όντος¹⁴ όσο και τη δυνατότητά του να αντιστέκεται στις στοχεύσεις της οικονομικής, στρατιωτικής και πολιτικής εξουσίας και απαιτεί την αντιστροφή της παρού-

σας κατάστασης επικεντρώνοντας στην επανεξερεύνηση των μεγάλων δυνατοτήτων της ανθρώπινης ζωής και τον επαναπροσδιορισμό της θέσης του ανθρώπου ως υποκειμένου και ρυθμιστή της ιστορικής εξέλιξης. Η θέση αυτή ήταν εύλογο να προκαλέσει αντιδράσεις ιδεολογικοπολιτικής χροιάς, που καταλογίζουν στη συγκεκριμένη εκπαίδευση προπαγανδιστικούς σκοπούς ή φροντίζουν να την υποβιβάζουν σε μια εκπαιδευτική τάση που αποσκοπεί στην καλλιέργεια καλών τρόπων συμπεριφοράς μεταξύ των ανθρώπων. Το αντικείμενό της εξάλλου αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό, καθώς θεωρήθηκε αφ' ενός πολύπλοκο, συνεπώς απρόσιτο για παιδιά κάτω των 16 χρόνων¹⁵, αφ' ετέρου ασαφές και αόριστο, συνεπώς αναποτελεσματικό για την ευδωση των στόχων της. Το σκεπτικισμό επιτείνει η διάσταση θεωρίας και πράξης την οποία βιώνουμε καθημερινά και η οποία οδηγεί στη δυσπιστία –στην καλύτερη περίπτωση– για τη δυνατότητα της ριζικής, μέσω της εκπαίδευσης, αναδιάθρωσης μιας κοινωνίας που προσδιορίζεται από την ύπαρξη τεράστιων συμφερόντων, την κυριαρχία της ισχύος και την ισορροπία των δυνάμεων. Η εντονότερη ωστόσο ένσταση επικεντρώθηκε στους υποτιθέμενους κινδύνους που εγκυμονεί η συγκεκριμένη εκπαίδευση για την εθνική ασφάλεια, καθώς και για την απώλεια της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας¹⁶.

Παρ' όλες αυτές τις αντιδράσεις, τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις, που δεν οφείλονται μόνο στην άγνοια ή στη δικαιολογημένη αβεβαιότητα κι ανασφάλεια μπροστά σε οτιδήποτε νεόφαντο, η σε παγκόσμια κλίμακα μεταπολεμική κινητοποίηση για αποτροπή ενός νέου πολέμου που δε θα είχε νικητές και θα απέβαινε καταλυτικός για την ανθρώπινη επιβίωση, η καθολική απαίτηση για αντιστροφή του πολεμόφιλου κλίματος και η έντονη επιθυμία όλων των λαών για συναδέλφωση, συμφιλίωση, συνεργασία και ειρηνική συνύπαρξη, σε συνδυασμό με το σημαντικό προς αυτή την κατεύθυνση έργο διεθνών οργανισμών¹⁷, συνέβαλαν κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 στην αξιοσημείωτη ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, η οποία μετατράπηκε από θεωρητική αναζήτηση, που εκφράζει μια αισιόδοξη προοπτική, σε εφαρμοσμένο ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής.

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης, από τη στιγμή που εδραιώθηκε ως ιδιαίτερος κλάδος με απαιτήσεις επιστημονικής πειθαρχίας, γνώρισε μια εντυπωσιακή άνθηση – με την ανάπτυξη συστηματικής έρευνας¹⁸, την ίδρυση πανεπιστημιακών εδρών¹⁹ κι επιστημονικών κέντρων, τη διαρκώς αυξανόμενη βιβλιογραφία, την υιοθέτηση νέων μεθόδων ενεργητικής μάθησης, την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και την ίδρυση σχολείων προσανατολισμένων στην εφαρμογή των αρχών της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη. Τα Διεθνή Σχολεία της Γενεύης, τα Ευρωπαϊκά Σχολεία στις Βρυξέλλες, στο Μιλάνο, στην Ολλανδία, που ιδρύθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση με σκοπό τη μόρφωση

των παιδιών από τα κράτη-μέλη της Κοινότητας και στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με εθνική αλλά και ευρωπαϊκή συνείδηση, αποτελούν προϊόντα της διεθνικής αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ίδιο και τα Συνδεδεμένα Σχολεία Εκπαίδευσης για Διεθνή Συνεργασία και Ειρήνη, θεσμός που δημιουργήθηκε το 1953 από την UNESCO, για να δοκιμαστούν στην πράξη οι διακηρυγμένες βασικές αρχές της διεθνούς κατανόησης και συνεργασίας για την ειρήνη, στα οποία συμπεριλαμβάνονται σήμερα σχολεία από κράτη διαφορετικών πολιτιστικών παραδόσεων, σταδίων οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικών συστημάτων – ανάμεσα στα οποία και η χώρα μας²⁰.

Τα σχολεία αυτά ωστόσο δεν αρκούν για να «οικοδομήσουμε στο νου (όλων) των ανθρώπων την προστασία της ειρήνης»²¹, όπως επίσης δεν είναι επαρκείς και οι φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλουν μεμονωμένα κάποιιοι εκπαιδευτικοί, στρατευμένοι στην υπόθεση της ειρήνης, ευαισθητοποιημένοι στα παγκόσμια προβλήματα και βαθιά πεπεισμένοι για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση ως παράγοντας επαναπροσδιορισμού των ανθρωπίνων στάσεων και αλλαγής των κοινωνικών δομών, στην εδραίωση μιας μόνιμης διεθνούς ειρήνης. Σ' αυτή την κρίσιμη για την εξέλιξη της ανθρωπότητας καμπή απαιτείται η θεσμοθέτηση μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αποσκοπεί στη διάπλαση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με ικανότητες κατανόησης του σύγχρονου, επιστημονικά και τεχνολογικά αναπτυγμένου κόσμου, αλλά και με δυνατότητες ελέγχου και χειρισμού του, ώστε να συμβάλουν στο μετασχηματισμό και τη ριζική αναδιάρθρωσή του, που δεν προτίθενται να υλοποιήσουν τα κέντρα και οι φορείς εξουσίας θέτοντας σε κίνδυνο τα ιδιοτελή τους συμφέροντα. Αυτό προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο τρόπο διαπαιδαγώγησης, ο οποίος θα βοηθήσει τους νέους να διαμορφώσουν φιλειρηνική συνείδηση μέσω της κατανόησης των δυνατοτήτων και των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την ειρηνική συμβίωση με τους άλλους λαούς και θα τους ευαισθητοποιήσει απέναντι στα οικουμενικά προβλήματα και στις παραβιάσεις των δικαιωμάτων του ανθρώπου, στις ομοιότητες και την αλληλεξάρτηση των λαών της γης, στη θεμελιώδη ενότητα και τα κοινά συμφέροντα της ανθρωπότητας.

Για να υλοποιήσει αυτό το στόχο της η εκπαίδευση, πρέπει να κάνει κέντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο, συνειδητοποιώντας πρώτη αυτή την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητά του, τα σημεία υπεροχής και αδυναμίας του σε σχέση με το ιδιαίτερο περιβάλλον του –φυσικό και κοινωνικό– που αποτελεί ωστόσο μέρος του γενικότερου. Το σχολείο οφείλει να αποτελέσει το χώρο όπου τα άτομα μαθαίνουν να σκέπτονται, να συμβιώνουν και να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη, τον αλληλοσεβασμό, τη φιλική συμπεριφορά, την από κοινού αντιμετώπιση καταστάσεων, την προσωπική ευθύνη και τη συνυπευθυνότητα. Η ειρήνη αποτελεί

την ίδια τη διαλεκτική της καθημερινής ζωής. Οι αντιφάσεις, οι συγκρούσεις αλλά και η υπέρβασή τους υπακούουν στη λογική του καθημερινού βίου και επιβεβαιώνουν τη διαλεκτική συνύπαρξη ή τη διαλεκτική επιλογή. Στην καθημερινή λοιπόν μαθητική ζωή πρέπει πρωτίστως να επικεντρωθεί η εκπαίδευση, προωθώντας πειραματικές διαδικασίες²² και συλλογικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν συναισθήματα κι απόψεις με στόχο τη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων οι οποίες εμφανίζονται στο πλαίσιο της μαθητικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό θα ανακαλύπτουν σταδιακά στην πράξη τι σημαίνει να ζουν ενταγμένοι σ' έναν ευρύ κύκλο ανθρωπινων υπάρξεων που κατοικούν μεν στην ίδια χώρα, ο καθένας τους όμως αποτελεί ιδιαίτερο υποκείμενο, με τη δική του ιστορία ζωής και τον ξεχωριστό χαρακτήρα του. Με δυο λόγια, η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώσει τον «κοσμοπολίτη» άνθρωπο, ο οποίος, έχοντας πετύχει την αυτοπραγμάτωση και την αυτο-ολοκλήρωσή του, λειτουργεί μεν τοπικά, σκέπτεται όμως οικουμενικά αντιμετωπίζοντας όλους τους ανθρώπους ως μέλη μιας ευρείας κοινότητας με κοινά προβλήματα αλλά και συμφέροντα.

Βάση της αγωγής για τη διάπλαση του «νέου» ανθρώπου που απαιτούν οι σύγχρονοι καιροί αποτελεί η διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής και πολιτικής συνείδησης των μαθητών, της καλλιέργειας των ικανοτήτων συμμετοχής, λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων, της διαμόρφωσης ολοκληρωμένου χαρακτήρα που έχει γνώση των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεών του απέναντι στο σύνολο, που αναλαμβάνει τις ευθύνες των πράξεών του και διαθέτει φιλειρηνική νοοτροπία και οικουμενικό πνεύμα.

Για την πετυχημένη εφαρμογή των βασικών αυτών αρχών της σύγχρονης εκπαίδευσης, η ειρήνη δεν πρέπει να αναχθεί σε ανέφικτο –σχεδόν– ιδεώδες, που έχει τη δυνατότητα να κυριαρχήσει μόνον όταν οι άνθρωποι μεταβληθούν σε «καλούς», ενάρετους και υπάκουους στα κελεύσματα των κυβερνήσεών τους πολίτες. Η ειρήνη αποτελεί ένα μεγάλο –το μεγαλύτερο ίσως– ανθρώπινο αγαθό. Δεν είναι όμως αυθύπαρκτο ούτε αποτελεί μια αυτοτελή αξία, ανεξάρτητη από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες έχουμε τη δυνατότητα να την απολαμβάνουμε. Συνεπώς, η ιδεαλιστική, μεταφυσική σχεδόν προσέγγισή της ως «εν ανθρώποις ευδοκίας» και ηθικολογικού τρόπου συμπεριφοράς προσδιορισμένου από το πνεύμα της αποφυγής να θιγούν κατεστημένες δομές και «κακώς κείμενα» της κοινωνίας μας δεν έχει θέση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ούτε και πρέπει το ζήτημα της ειρήνης να συρρικνωθεί σε συνθηματολογίες και ωραιολογίες πανηγυρικών, επετειακών εορτασμούς και αναγνώσεις κειμένων διακηρυκτικού τύπου. Πολύ περισσότερο δεν αποτελούν κατάλληλα μέσα για την κατανόησή της και την ανάληψη δράσης προς εδραίωσή της οι συνταγές διανθρώπινων και διεθνών σχέσεων.

Οι αιτίες της βίας και της αντιδικίας ενυπάρχουν στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές της κοινωνίας και επηρεάζονται, αν δεν προκαλούνται, από τις ιδέες, τις αξίες και τις απόψεις που αυτή διαμορφώνει. Επομένως, η Εκπαίδευση για την Ειρήνη πρέπει κυρίως να στοχεύει στο να κατευθύνει τους νέους σε μια πολυεπίπεδη και ολοκληρωμένη ανάλυση της φύσης των συγκρούσεων, των αιτιών και των συνεπειών της βίας, απομυθοποιώντας τον πόλεμο και κάνοντας πεποίθηση την αλήθεια ότι αυτός δεν αποτελεί αιώνιο, αναγκαίο και αναπόδραστο φαινόμενο στην ιστορική πορεία του ανθρώπου ούτε, πολύ περισσότερο, απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη και την πρόοδό του. Κατά την ίδια έννοια, ο πόλεμος δεν έχει θεία προέλευση, δεν αποτελεί σύμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης και μοναδικό μέσο επίλυσης διαφορών ούτε, βέβαια, εγγύηση και μέσο για την εδραίωση της ειρήνης στη βάση της ισορροπίας της ισχύος²³. Αντίθετα, αποτελεί μια μέθοδο δράσης, παράγωγο συγκεκριμένων λόγων που σχετίζονται με την αναζήτηση, εξασφάλιση, διατήρηση ή αύξηση της νομής υλικών αγαθών και εξουσίας, δείγμα έλλειψης αποτελεσματικών θεσμών και σωστής οργάνωσης για την ειρηνική διευθέτηση των διαταξικών, διακρατικών, διεθνικών και, γενικότερα, διανθρώπινων διαφορών²⁴, προϊόν συγκεκριμένων επιλογών των πολιτικών εξουσιών, οι οποίες επιδιώκουν μέσω αυτού την οικονομική κατίσχυση και τη διαιώνισή τους. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί αναπότρεπτο ιστορικό φαινόμενο. Αντίθετα, ο χαρακτήρας του είναι απόλυτα ενσυνείδητος και η ευθύνη για τη διατήρηση και την επιλογή του, αντί των ειρηνικών διευθετήσεων των πάσης φύσης διαφορών²⁵, βαρύνει αποκλειστικά εμάς.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη ανάλυση δεν εξαντλεί τη θεματική της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη ούτε κι επαρκεί για την καλλιέργεια της ειρηνόφιλης συνείδησης. Εξίσου απαραίτητος παράγοντας για τη διαμόρφωση συνεπούς φιλειρηνικής στάσης αποτελεί και η αντικειμενική γνώση των άλλων λαών του πολιτισμού τους, των αξιών και του τρόπου ζωής τους μέσω της μελέτης αυτών και της παροχής πληροφοριών απαλλαγμένων από προκαταλήψεις, στερεότυπα και αρνητικές αξιολογήσεις. Η «γνωριμία» με τους άλλους λαούς θα επιτρέψει να γίνουν κατανοητές οι αιτίες που οδήγησαν στην εμφάνιση των διαφορών μεταξύ τους, να ερμηνευθούν ορθολογικά οι ιδιαιτερότητές τους και ν' αναδειχθούν οι σχέσεις αλληλεξάρτησης που τους συνδέουν, με αποτέλεσμα να προκληθεί η «εμπάθεια»*, η κατανόηση κι ο σεβασμός προς τους «άλλους», καθώς και η συνειδητοποίηση ότι διαφορετικότητα δε σημαίνει αντιπαλότητα ούτε και προσδιορισμένη φυλετικά και πολιτιστικά ανισότητα. Όλοι οι λαοί όχι μό-

* Ο όρος «εμπάθεια» στην προκειμένη περίπτωση δηλώνει τη δυνατότητα κάποιου «να μπει στη θέση» του άλλου, να κατανοήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο άλλος και να «εμβιώσει» τα προβλήματά του.

νον είναι ίσοι μεταξύ τους αλλά και κανείς τους δεν μπορεί να ζήσει αυτόνομος, απομονωμένος από τους άλλους, στηριγμένος αποκλειστικά στην επάρκεια των δικών του δυνάμεων κι αξιών, καθώς το τοπικό και το οικουμενικό αποτελούν δύο συμπληρωματικά πεδία δράσης κι επίλυσης των ανθρώπινων προβλημάτων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο²⁶.

Είναι απόλυτα συνειδητό ότι στις ιστορικές συγκυρίες των αρχών του 21ού αιώνα η απαίτηση για την εδραίωση μιας σταθερής παγκόσμιας ειρήνης, προσδιορισμένης από την εκμηδένιση των παγκόσμιων ή τοπικών συρράξεων και την εξάλειψη της δομικής βίας, αποτελεί μια σχοινοβασία μεταξύ διακαούς πόθου, οραμάτων και πραγματικότητας. Αποτελεί κοινή συνείδηση –φαντάζομαι– ότι η ευθύνη για την υιοθέτηση ειρηνικής ή πολεμικής προοπτικής βαρύνει κυρίως, αν όχι καθ’ ολοκληρίαν, τους πολιτικούς ηγέτες και τις κυβερνητικές γραφειοκρατίες των σύγχρονων κρατών, καθώς οι αποφάσεις για την ενδοκρατική τάξη και τις διακρατικές σχέσεις λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο και απηχούν τα συμφέροντα ανώτερων οικονομικών, στρατιωτικών και πολιτικών κύκλων. Συνεπώς, δεν μπορούμε να εμπιστευθούμε την εδραίωση μιας διεθνούς ειλικρινούς ειρήνης στις κυβερνήσεις, στους στρατιωτικούς τεχνοκράτες ή στους οικονομικούς παράγοντες. Όχι μόνο γιατί η διαγωγή τους αποδεδειγμένα δεν προάγει αυτό το στόχο, αλλά και γιατί η κοινωνία που επιθυμούμε για μας, για τα παιδιά μας και για το ανθρώπινο είδος αποτελεί και δική μας ευθύνη, άρα δεν μπορεί παρά να είναι καρπός των δικών μας σκέψεων, αποφάσεων και δράσεων²⁷.

Η συνειδητοποίηση ότι οι κατεστημένες δομές, υπακούοντας στην προώθηση συγκεκριμένων συμφερόντων –τα οποία θα έπληττε ανεπανόρθωτα μια ριζική αναδιάρθρωση της παγκόσμιας κοινωνίας– και αναπαράγοντας την πολιτική της ισχύος, δεν είναι πρόθυμες να αναλάβουν το έργο της εγκαθίδρυσης μιας νέας διεθνούς τάξης, βασισμένης στην ισόρροπη οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη όλων των εθνών σ’ ένα ειρηνικό υπερεθνικό περιβάλλον, οδηγεί αναπόφευκτα στην αγωνιώδη αναζήτηση μεθόδων και πρακτικών εξαναγκασμού τους μέσω της πίεσης που μπορεί ν’ ασκήσει προς αυτή την κατεύθυνση η κοινή γνώμη. Το ρόλο της διαμόρφωσης μιας κοινής γνώμης υπεύθυνης και δραστήριας, που θα επηρεάζει ενδοκρατικές και διακρατικές πολιτικές και θα προκαλεί αναπροσανατολισμό πολιτικών πρακτικών και στοχεύσεων, επωμίζεται η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.

Βέβαια, η συγκεκριμένη εκπαίδευση δεν αποτελεί πανάκεια για την κοινωνική αλλαγή, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται σ’ ένα πλέγμα αλληλεξαρτώμενων θεσμών, δέχεται τις επιδράσεις των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων της κοινωνικής ζωής, της οποίας αποτελεί ενεργό στοιχείο, και υφίσταται τις επιρροές του κυρίαρχου ιδεολογικού προ-

σανατολισμού της. Εξάλλου, μέχρι στιγμής, η εκπαίδευση δε φαίνεται να έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην υπόθεση της ειρήνης, αφού δεν έχει πετύχει να μεταβάλει τη συμπεριφορά ισχυρών κρατών και στρατιωτικών οργανισμών, όπως π.χ. του Ν.Α.Τ.Ο., γεγονός που χαρακτηρίζει, κατά πολλούς, τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής δράσης ως υπεραπλουστευμένη, αν όχι απλοϊκή.

Ωστόσο, αν η Ιστορία έχει δείξει μέχρι στιγμής ότι η ριζική, στη βάση αξιών κι αξιών, αναδιάρθρωση της οικουμενικής κοινωνίας αποτελεί ουτοπία και ότι η παγκόσμια αρμονία συμφερόντων, που οδηγεί εκ των πραγμάτων στην εδραίωση μιας δίκαιης, ελεύθερης και ειρηνικής παγκόσμιας κοινωνίας, είναι στόχος μη ρεαλιστικός, έχει δείξει επίσης και τη δυναμική που διαθέτουν οι μαζικές κινητοποιήσεις και διεκδικήσεις, καθώς και την αποτελεσματική κοινωνική πίεση που ασκούν στη διαμόρφωση εθνικής και διεθνούς πολιτικής. Αυτή την κοινωνική πίεση έχει απόλυτη ανάγκη η κοινωνική πραγματικότητα του διαιρεμένου, υπερχατοικημένου και προβληματικού επιστημονικού και τεχνολογικού κόσμου του 21ου αιώνα, που έχει αναγάγει σε μοναδική του αξία την «ανάπτυξη» –ό,τι κι αν σημαίνει αυτή η έννοια κι οποιοσδήποτε συνέπειες κι αν προκαλεί η προώθησή της– κι έχει θυσιάσει τα δικαιώματα των ανθρώπων στο βωμό του πρακτικισμού, του ωφελιμισμού και της κυριαρχίας της ισχύος. Κι αυτή την κοινωνική πίεση μπορεί να δημιουργήσει μόνον η εκπαίδευση ως πολύπλοκη διαδικασία παροχής γνώσεων, διάπλασης χαρακτήρων, πρόκλησης τάσεων, διαθέσεων και στάσεων, διαμόρφωσης νοοτροπιών.

Είναι δεδομένο ότι οι νοοτροπίες αλλάζουν αργά, ενώ η διαπαιδαγώγηση δεν αποτελεί έργο μόνον του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε καταγισμό εξωτερικών ερεθισμάτων κι επιδράσεων που συντελούν στην παραποίηση της κοινωνικής δομής και στη διαστρέβλωση της συνείδησης. Οι παράγοντες αυτοί καθιστούν το έργο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη δύσκολο και επίπονο και την ίδια, μια διαδικασία μακροπρόθεσμη κι αγωνιώδη. Όχι όμως κι αναποτελεσματική. Η εκπαίδευση *μπορεί ν'* αλλάξει τον κόσμο, είναι η μόνη δύναμη που έχει τη δυνατότητα ν' αντιστρέψει την προϊούσα έκπτωσης πορεία της ανθρωπότητας και να συμβάλει στη δημιουργία ενός νέου κόσμου βασισμένου περισσότερο στις αρχές της δικαιοσύνης παρά της δύναμης, μιας παγκόσμιας κοινωνίας βασισμένης στην ειρηνική συνύπαρξη και την αμοιβαία, επωφελή συνεργασία όλων των λαών. Σε τελευταία ανάλυση, είναι η μόνη μας ελπίδα.

Σημειώσεις

1. Χατζηκωνσταντίνου, Γ. (1988). «Οικονομία και Περιβάλλον – μια άλλη μορφή ειρηνικής συνύπαρξης» στο Μ. Νικολινάκος - Π. Βαρβαρούσης (επ.), *Επιστήμη και Ειρήνη*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σ. 179, 181.

2. Για το διφυές της ειρήνης βλ. Κώνστας, Δ. (1988). «Η ιδέα της Ειρήνης στην ιστορική διάσταση, καθώς και Κουλουμπής, Θ. - Χατζηκωνσταντίνου, Κ. «Η έρευνα για την ειρήνη». Στο Μ. Νικολινάκος - Π. Βαρβαρούσης (επ.), *Επιστήμη και Ειρήνη*. Όπ.π., σ. 23 και 35 αντίστοιχα.

3. Κουλουμπής, Θ. (1990). Τα αίτια των πολεμικών συγκρούσεων και η αντιμετώπισή τους. Στο Δ. Παπαδοπούλου (υπεύθυνη έκδοσης), *Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, σ. 74, 85 και 86.

4. Κατά το Δ. Κώνστα, η διάκριση αυτή αποβαίνει επιπλέον και επικίνδυνη, καθώς συσκοτίζει το γεγονός ότι, όσο τα παγκόσμια προβλήματα της πείνας, της ανισότητας, της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καταστροφής του περιβάλλοντος, της αλλοτρίωσης θα εξακολουθούν να υφίστανται και να διογκώνονται, ο κίνδυνος κατάλυσης της ειρήνης και υπό την αρνητική της έννοια θα παραμένει και θα επιτείνεται. Βλ. Κώνστας, Δ. Όπ.π., σ. 29.

5. Κουλουμπής, Θ. - Χατζηκωνσταντίνου, Κ. (1988). Η έρευνα για την ειρήνη (όπ.π., σ. 37) και Βαρβαρούσης, Π. (1988). Επιστημονικές εταιρείες και ινστιτούτα στην υπόθεση της ειρήνης (όπ.π., σ. 237-238).

6. Ο όρος «δομική» ή «διαρθρωτική» βία χρησιμοποιήθηκε από το Johan Galtung, το διάσημο ειρηνολόγο του Institute for Peace Research του Όσλο, ο οποίος τον εξισώνει με την κοινωνική ανισότητα που επικρατεί στο υπάρχον διακρατικό σύστημα, όπου η απόσταση ανάμεσα στους έχοντες και τους μη έχοντες, στους προνομιούχους και τους μη προνομιούχους, στους προστατευμένους και τους μη προστατευμένους ως προς την ποιότητα και τον τρόπο ζωής, γίνεται ισχυρό κίνητρο βίαιων συγκρούσεων και πολεμικών αναταραχών. Για καλύτερη κατανόηση της έννοιας βλ. Galtung, J. (1980). *The True Worlds: A Transnational Perspective*. New York: The Free Press, σ. 41-113.

7. Δουλκέρη, Τ. (1988). Μέσα μαζικής επικοινωνίας και ειρήνη. Στο Μ. Νικολινάκος - Π. Βαρβαρούσης (επ.), *Επιστήμη και ειρήνη*. Όπ.π., σ. 193.

8. Για τη θέση ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, βλ. Giroux, H. A (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Mass. Bergin & Carvey, σ. 108· Apple, M. W. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (μετ. Φ. Κοκαβέσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 37 και 107· Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω*. Αθήνα: Πορεία, σ. 262.

9. Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως αδιαμφισβήτητου παράγοντα αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνίας οφείλεται στη θεωρία του δομικού λειτουργισμού ή φονξιοναλισμού, η οποία εμφανίσθηκε στην εκπαιδευτική σκηνή των Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1940 ως ανταπόκριση στις ανάγκες της ανταγωνιστικής, ιεραρχικά οργανωμένης και διεπόμενης από έντονες αντιφάσεις καπιταλιστικής κοινωνίας. Βλ. Φραγκουδάκη, Άν. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (1985). Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 17-18, 26 και 31. Οι βασικοί στόχοι της κοινωνιολογικής αυτής θεωρίας, που στρέφει το ενδιαφέρον της στη θεωρητική μελέτη της κοινωνίας αγνοώντας την εμπειρική πραγματικότητα, περιγράφονται με σαφήνεια στο έργο του εισηγητή της Parsons [*Social System* (1951). New York: The Free Press], το οποίο αποτελεί το ευαγγέλιο του δομολειτουργισμού. Βλ. επιπλέον και Parsons, T. (1971). *An Outline of the Social System*. Στο Parsons, T. (επ.). *Theories of Society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hale, σ. 39.

10. Αναφερόμαστε σε βασικές αρχές της «προοδευτικής εκπαίδευσης» ή «νέας αγωγής», η οποία έκανε την εμφάνισή της στην παιδαγωγική σκηνή κατά τη διάρκεια του τέλους του 19ου αιώνα και εδραιώθηκε στις αρχές του 20ού ως αντίδραση στην ηθικοποιητική παιδαγωγική θεωρία του Herbart, με στόχο να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της σύγχρονης βιομηχανικής δημο-

κρατικής κοινωνίας σύμφωνα με το πραγματιστικό, ωφελιμοκρατικό και τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής. Για την «προοδευτική εκπαίδευση» υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας, από την οποία ενδεικτικά αναφέρουμε: Dewey, J. (1961). *Philosophy of Education*. Totowa: Littlefield, Adams & Co· Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. N.Y.: MacMillan· Reble, A. (1992). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μετ. Θ. Χατζηστεφανίδης - Σ. Χατζηστεφανίδου). Αθήνα: Παπαδήμας, 1992.

11. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η νέα αγωγή. Θεωρία και μέθοδοι*. Αθήνα, σ. 18.

12. Φαίνεται ωστόσο ότι η επιστήμη έχει χάσει εν πολλοίς την αθωότητά της, καθώς, στο πλαίσιο μιας διαρκώς αναπτυσσόμενης τεχνοκρατούμενης και τεχνοκρατικής λογικής που υπολογίζει μόνο την ισχύ, δένεται όλο και περισσότερο με οικονομικά, στρατιωτικά και πολιτικά συμφέροντα αδιαφορώντας για την ανθρώπινη κοινότητα. Και, παρ' όλο που θα μπορούσε κάποιος να αναφέρει εξαιρετικά δείγματα επιστημόνων, όπως ο Bertrand Russell κι ο Einstein, οι οποίοι έθεσαν την έρευνά τους στην υπηρεσία της ανθρωπότητας και της ζωής, είναι γνωστή και η «ευλγισία» πολλών άλλων που τη θέτουν στην υπηρεσία διάφορων παραγόντων και κέντρων εξουσίας λησμονώντας το χρέος τους ως επιστημόνων απέναντι στον άνθρωπο, την επιβίωση και την πρόδοό του. Είναι χαρακτηριστική η καταγγελία-καταπέλτης του Peter Abbs, σύμφωνα με την οποία το 60% όλων των επιστημόνων στις Η.Π.Α. εμπλέκεται κατά κάποιο τρόπο στις στρατιωτικές έρευνες αδιαφορώντας για τις επιπτώσεις της δουλειάς τους στον άνθρωπο. Βλ. Abbs, P. (Fall 1982). *Teachers, Ethical Imagination and World Disarmament*. Στο *Education for Peace and Disarmament, Teachers College Record*, Vol. 84, number 1, σ. 177· Greene, M. *Education and Disarmament*. Όπ.π., σ. 131.

13. Η εκπαιδευτική αυτή τάση, που βασίζεται στην πίστη ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μοχλό κοινωνικών αλλαγών, εμφανίστηκε μεταπολεμικά ως οικουμενική απαίτηση υπό την πίεση του άγχους και της ανασφάλειας μπροστά σε ένα άδηλο και επισφαλές για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους μέλλον. Το γενέθλιό της όμως θα μπορούσαμε να το ανιχνεύσουμε συμβατικά το 1974, χρονολογία η οποία σφραγίζεται από την έκδοση της Σύστασης της UNESCO «Για την εκπαίδευση που συμβάλλει στην κατανόηση, τη συνεργασία και την παγκόσμια ειρήνη και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες». Η Σύσταση της UNESCO του '74 αποτελεί τη σπονδυλική στήλη της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς σ' αυτήν τίθενται οι κατευθυντήριες αξιόνες της, καθορίζεται το περιεχόμενό της και ορίζονται οι στόχοι της, παρ' όλο που οι βασικές αρχές και η ηθική της έχουν τις ρίζες τους σε πολύ παλιότερες οικουμενικές διακηρύξεις, το Χάρτη των Η.Ε. (1945), την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), τις Διεθνείς Συμβάσεις του 1966 για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά αφ' ενός, ατομικά και πολιτικά αφ' ετέρου.

14. Από την αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου ως ατόμου και κοινωνικού όντος απορρέει και η αναγνώριση των αναπαλλοτριωτών ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων του. Τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα εδράζονται στο πλέγμα των θεμελιωδών σχέσεων ανάμεσα στο άτομο και το κράτος, φορέα της εξουσίας, κι έχουν ως αντικείμενό τους την προστασία της ζωής και της αξιοπρέπειας του ανθρώπου από τις υπερβάσεις και τις προσβολές της εξουσίας, καθώς και την εγκαθίδρυση συνθηκών κατάλληλης διαβίωσης και πολύπλευρης ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Τα κοινωνικά πάλι δικαιώματα, νεότερη κατάκτηση της ανθρωπότητας εκπορευόμενη από τη σοσιαλιστική θεώρηση του κόσμου, αποβλέπουν στην προστασία της δυνατότητας όλων των ανθρώπων να έχουν πρόσβαση στα αγαθά της υγείας, της παιδείας, της εργασίας, της κοινωνικής ασφάλισης κτλ. Βλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1988). *Ανθρώπινα δικαιώματα και Ειρήνη* στο Μ. Νικολινάκος – Π. Βαρθαρούσης (επ.), όπ. π. σελ. 73 και Περράκης, Στ. Ε. (1990). «Δικαιώματα του Ανθρώπου και Ειρήνη» στο Παπαδοπούλου, Δ. (υπεύθυνη έκδοσης), όπ. π. σελ. 115. Σύμφωνα, μάλιστα, με το Στ. Περράκη, τα κοινωνικά δικαιώματα συνυπάρχουν με τα οικονομικά και πολιτιστικά, ενώ στην πορεία της εξέλιξης της ανθρωπότητας εμφανίστηκε πλάι στις προηγούμενες κατηγορίες δικαιωμάτων, αναγνωρισμένες πλέον από το

διεθνές σύστημα, και μια τρίτη ως απάντηση στις διεκδικήσεις του τρίτου κόσμου. Τα δικαιώματα αλληλεγγύης, απόρροια των οποίων αποτελεί τελευταία η ανάδειξη ενός νέου δικαιώματος ανθρώπων και λαών, του υπέρτατου –παρότι αμφιλεγόμενου και όχι ακόμη αναγνωρισμένου από τη διεθνή κοινότητα- δικαιώματος στην ειρήνη. Όπ. π. σελ. 122-3.

15. Τις αντιλήψεις αυτές έχουν αποδείξει διάτρητες επιστημονικά τα πορίσματα ερευνών και μελετών που είχαν εκπονηθεί μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ιδιαίτερα στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού. Βλ. Bruner, J. S. (1960). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

16. Για το ανυπόστατο αυτής της αντίληψης βλ. Glass, K. H. Peace (Fall 1982). In and Out Our Homes. A Report in a Workshop. Στο *Teachers College Record*. Όπ.π., σ. 235.

17. Ο σημαντικότερος διεθνής οργανισμός που δημιουργήθηκε για να απαλλάξει την ανθρωπότητα από τη μάστιγα του πολέμου και να εδραιώσει τη φιλία, τη συνεργασία και την ειρήνη ανάμεσα σ' όλους τους λαούς της γης ανεξάρτητα από φυλή, γλώσσα, θρησκεία και ιδεολογία, ο Ο.Η.Ε., συνέβαλε σημαντικά με τις διακηρύξεις του –το Χάρτη των Η.Ε. (1945), την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) και τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1966)– στην προώθηση των ιδεωδών της ειρήνης, του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης των λαών μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτών των αρχών, που αποβλέπουν στη δημιουργία ενός καλύτερου, δικαιότερου και ειρηνικού κόσμου, ιδρύθηκε το 1945 η UNESCO, η οποία αποτελεί το διεθνή οργανισμό με τη σημαντικότερη μακροχρόνια εκπαιδευτική δράση προς την κατεύθυνση της –μέσω της αγωγής– ενίσχυσης της διεθνούς συνεργασίας και κατανόησης, της ειρήνης και του σεβασμού των θεμελιωδών ελευθεριών και δικαιωμάτων του ανθρώπου, καθώς και της πολιτιστικής ταυτότητας των λαών.

18. Αξιόλογο πεδίο έρευνας προς την κατεύθυνση υλοποίησης των στόχων της Αγωγής για την Ειρήνη αποτελούν οι γενικευμένες προσπάθειες χωρών, ιδιαίτερα γειτονικών, για προσαρμογή της εκπαίδευσης στο πνεύμα της εγκαθίδρυσης σχέσεων καλής γειτονίας στο πλαίσιο της ειρηνικής συνύπαρξης. Το πρώτο βήμα σ' αυτές τις ενέργειες αποτέλεσε η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων με στόχο τον «αποχρωματισμό» τους από προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες εχθρού, ώστε να συμβάλουν στην αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία των λαών. Η έρευνα αυτή, οι ρίζες της οποίας ανάγονται στην κίνηση για την ειρήνη του 19ου αιώνα, αναζωπυρώθηκε με την υποστήριξη της Κ.Τ.Ε. μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κι απέκτησε μεγάλη δημοτικότητα μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στο πλαίσιο του σχεδιασμού μιας διεθνούς προοπτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα διεθνή ινστιτούτα έρευνας σχολικών εγχειριδίων με στόχο τη βελτίωσή τους, όπως το Κέντρο Σχολικού Βιβλίου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, το Διεθνές Ινστιτούτο Σχολικών Εγχειριδίων «Georg Eckert» και άλλα λιγότερο γνωστά σε διάφορες χώρες [Frieztsche, K. P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια και αντικείμενο έρευνας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 17, σ. 180-181]. Στην Ελλάδα τα σχολικά εγχειρίδια έγιναν αντικείμενο συστηματικής μελέτης κι έρευνας μόλις στις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, χάρη και στη συμβολή δυο ερευνητικών μονάδων οι οποίες φιλοξενούνται στη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ. και είναι ενταγμένες στο διεθνές δίκτυο των ινστιτούτων και κέντρων που αναπτύσσουν ανάλογη δραστηριότητα στο πλαίσιο της UNESCO: του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη με διευθύντρια την καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας Δήμητρα Παπαδοπούλου και της Μονάδας Έρευνας Σχολικού Βιβλίου με διευθυντή τον καθηγητή Παιδαγωγικής Παναγιώτη Ξωχέλλη [Μπονίδης, Κ. - Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Ι. Βάμβουκας - Α. Γ. Χουρδάκης (επ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές* (Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 3-5 Νοεμβρίου 1995). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 193 και 201]. Πρόδρομο ωστόσο των ερευνητικών αυτών δραστηριοτήτων αποτελεί το κείμενο του Δ. Γληνού Έρευνα των σχολικών βιβλίων κατά και μετά τον μεγάλο πόλεμο (1926), ένα κείμενο «ωσει ανέκδοτον», αφού μόνο

η γαλλική μετάφρασή του έχει δημοσιευθεί και μάλιστα δεν έχει χρησιμοποιηθεί από την έρευνα. Το κείμενο αυτό αποτελεί μια εξονυχιστική έρευνα-μελέτη για τον εθνικισμό στα σχολικά εγχειρίδια δυο περιόδων (σ. 14-17 και 17-26) και χρησιμοποιεί ως ερευνητική μέθοδο την ανάλυση περιεχομένου. Βλ. Ηλιού, Φ. (1993). Σχολικά εγχειρίδια και εθνικισμός. Η προσέγγιση του Δ. Γληνού. Στο *Η Ελλάδα των βαλκανικών πολέμων*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., σ. 259 και 273.

19. Στο πλαίσιο της ίδρυσης πανεπιστημιακών εδρών για την προώθηση των ιδεωδών της ειρήνης και του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της κατανόησης και της αλληλεγγύης μεταξύ των λαών, δημιουργήθηκε στο Τμήμα Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. η έδρα UNESCO Για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου και την Ειρήνη, με διευθύντρια την καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας Δήμητρα Παπαδοπούλου, με στόχο να ενταχθεί η διδασκαλία και η έρευνα της ειρήνης στα καθημερινά προγράμματα των μαθημάτων, γεγονός που σηματοδοτεί μια στροφή της πανεπιστημιακής κοινότητας από τη συντήρηση που της επιβάλλουν οι παραδοσιακές δομές της στην πρακτική αντιμετώπιση άμεσων προβλημάτων της εποχής μας.

20. Παπαδοπούλου, Δ. Εισαγωγή. Στο *Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Όπ.π., σ. 28.

21. Σύμφωνα με την *Ιδρυτική Πράξη της UNESCO (1945)*, «επειδή οι πόλεμοι αρχίζουν στο νου των ανθρώπων, γι' αυτό στο νου των ανθρώπων πρέπει να οικοδομήσουμε την προστασία της ειρήνης».

22. Για παράδειγμα, παρατήρηση και αναγνώριση από τους μαθητές στοιχείων των μεταξύ τους συγκρούσεων, λεκτικών ή μη, ανακάλυψη τύπων συμπεριφοράς που μπορεί να οδηγήσουν στην κλιμάκωση ή, αντίθετα, στην άμβλυση αυτών, διατύπωση υποθέσεων περί πιθανών αιτιών σύγκρουσης και έλεγχος αυτών, κατάθεση προτάσεων περί δημιουργικής επίλυσης διαφορών κτλ.

23. Περισσότερα περί πολέμου ως έννοιας και κοινωνικού φαινομένου βλ. Γληνός, Δ. (1956). *Η τριλογία του πολέμου*. Αθήνα: Φλόγα· Bouthoul, G. (1966). *Ο πόλεμος* (μετ. Κ. Ζαρούκας). Αθήνα: Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος.

24. Όπ.π., σ. 79 και 21 αντίστοιχα.

25. Κουλουμπής, Θ. - Χατζηκωνσταντίνου, Κ. Η έρευνα για την ειρήνη. Όπ.π., σ. 48.

26. Reardon, B. (1982). *Disarmament Education as a World Order Inquiry*. Όπ.π., σ. 140.

27. Abbs, P. Όπ.π., σ. 177.

Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα

Δόμνα Κακανά

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γιάννης Καμαριανός

Πανεπιστήμιο Πάτρας

Παναγιώτα Μεταλλίδου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνήσει, πρώτον, τον τρόπο με τον οποίο τα Μ.Μ.Ε. συμβάλλουν στις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων και δεύτερον, τον τρόπο με τον οποίο η μεταβλητή «φύλο» διαφοροποιεί τον τρόπο χρήσης των Μ.Μ.Ε. και συνεισφέρει στην επίδραση αυτών στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Βασική υπόθεση της μελέτης αποτέλεσε η άποψη πως τα Μ.Μ.Ε. συμβάλλουν στη μορφοποίηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των επαγγελματικών προτιμήσεων, κατευθύνοντας με αυτό τον τρόπο, κυρίως έμμεσα, τις επαγγελματικές προτιμήσεις των δύο φύλων. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.163 μαθητές (41,4%) και μαθήτριες (56,6%) της Β΄ και της Γ΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου του νομού Μαγνησίας. Η εξέτασή τους πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα Μ.Μ.Ε. δε διαφοροποιούν άμεσα τις επιλογές των εφήβων. Επιπλέον, η μεταβλητή «φύλο» αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική κυρίως ως προς τον προσανατολισμό των επαγγελματικών επιλογών αλλά και τη στάση των δύο φύλων απέναντι στα Μ.Μ.Ε.

Η κ. Δόμνα Κακανά είναι επίκουρος καθηγήτρια στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο κ. Γιάννης Καμαριανός είναι λέκτορας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πάτρας.

Η κ. Παναγιώτα Μεταλλίδου είναι λέκτορας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Abstract

The aim of this study was to examine, firstly, the role of media in the adolescence vocational choices and, secondly, the way the variable «gender» differentiates the use of media and influences these choices. The basic hypothesis was that the media form social representations of vocational preferences, thus, steering, mainly, indirectly these preferences. The participants were 1163 11th and 12th grade students from the Greek Lycium. Gender was almost equally represented in the sample (41.4% males and 56.6% females). They were tested with a series of questionnaires. The results of the analyses showed that the media do not influence directly young adolescents' vocational choices. Gender proved to be an important factor, mainly for the vocational choices and, also, for the two genders attitude towards media.

Εισαγωγή

Η ριζική διαφοροποίηση των μορφών εργασίας και απασχόλησης ανέδειξε ποσοτικά και ποιοτικά ένα σημαντικό αριθμό θεμελιωδών ζητημάτων. Ο αναπροσανατολισμός της εργασιακής σφαίρας σε νέες μορφές απασχόλησης φαντάζει σήμερα ως μία από τις πρωτεύουσες αναγκαιότητες των σύγχρονων κοινωνιών. Οι ιστορικές δονήσεις στη διάρθρωση της οικονομίας της αγοράς έχουν επιπτώσεις και στον αναπροσανατολισμό των μορφών του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων ανθρώπων. Έτσι μεταφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά οι πιέσεις και τα αιτήματα που δέχεται η οικονομία. Αιτίες μετεξέλιξης των ποιοτικών και των ποσοτικών παραμέτρων που ορίζουν τις στρατηγικές απασχόλησης, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, οι νέες τεχνολογίες και η ψηφιακή οικονομία, οι νέες οργανωτικές τεχνικές, η απορρύθμιση του εργατικού δικαίου, διαφοροποίησαν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Έτσι, όχι μόνο ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, αλλά συνολικά η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των ιστορικών δονήσεων. Οι νεαροί μαθητές και μαθήτριες στις προβαλλόμενες από τα Μ.Μ.Ε. εικόνες αναγνωρίζουν τρόπους ζωής, αξίες, κανόνες αλλά και κανονιστικά πλαίσια, τη δική τους «προσδοκία ρόλου». Βέβαια, η επίδραση δεν είναι άμεση, αλλά διαμεσολαβείται από πολλούς παράγοντες που άλλοτε ενισχύουν και άλλοτε εξουδετερώνουν την σημασία των προβαλλόμενων από τα Μ.Μ.Ε. εικονικών πραγματικοτήτων. Οι σύγχρονες μελέτες αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των συνθηκών, όσο και του φαινομένου (Bryant & Zillmann, 1994). Η επιλογή

επαγγέλματος δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιοποίησης κλίσεων, ταλέντων και προσόντων του υποκειμένου. Υπάρχουν σημαντικοί διαρθρωτικοί παράγοντες που επηρεάζουν το υποκείμενο, τόσο στην αποκωδικοποίηση και στην επεξεργασία των σχετικών πληροφοριών όσο και στην τελική του επιλογή.

Σύμφωνα με τους Popper και Condry (1995), δεν μπορούμε να διαχωρίζουμε τα Μ.Μ.Ε. σε καλά ή κακά, όπως άλλωστε και τα μηνύματα που τα τελευταία εκπέμπουν στην κοινωνία. Τα Μ.Μ.Ε. δεν επιφέρουν κατ' ανάγκη άμεσες δραστικές αλλαγές στάσεων και συμπεριφοράς, γιατί πολύ απλά στο σύγχρονο πολύπλοκο κόσμο της πληροφορίας δε χωρούν μανιχαϊστικές λογικές. Οι επιδράσεις των Μ.Μ.Ε. είναι διάχυτες και μακροχρόνιες και δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες ή χρονικές στιγμές, αλλά έχουν επίδραση στη γενική εξέλιξη των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών διαδικασιών.

Η χρήση των Μ.Μ.Ε. από αγόρια και κορίτσια

Σήμερα, όπως όλοι γνωρίζουμε, τα παιδιά και οι νέοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους μπροστά στην τηλεόραση. Έτσι, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία και, εκτός από την οικογένεια ή το σχολείο, βασικός φορέας κοινωνικοποίησης είναι πλέον τα Μ.Μ.Ε. Τα Μ.Μ.Ε. έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί κατορθώνουν να πλησιάζουν τα παιδιά από πολύ νωρίς όχι με τρόπο «υποχρεωτικό», όπως γίνεται με τη διδασκαλία ενός μαθήματος, αλλά την ώρα του ελεύθερου χρόνου τους (Δουλκέρη, 1995). Οι παιδικές εκπομπές στην τηλεόραση δεν αποτελούν παρά μόνο ένα μέρος του τηλεοπτικού προγράμματος-εμπορεύματος που προορίζεται για μαζική κατανάλωση. Συνεπώς δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις καθιερωμένες αξίες, αλλά κατά κανόνα τις ενδυναμώνουν και αναπαράγουν σεξιστικά στερεότυπα (Δουλκέρη, 1994). Μια σειρά από έρευνες για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας τονίζει τη σημασία που έχει το φύλο στην κατανόηση και στη χρήση του τηλεοπτικού περιεχομένου, επισημαίνοντας το ρόλο που παίζουν οι προεπεξεργασμένες εμπειρίες στην αποτελεσματικότητα της τηλεοπτικής επιρροής (Choat, 1988· Collins, 1991· Foss & Foss, 1983). Κάθε όμως προσπάθεια κατανόησης της σχέσης του φύλου (gender) και των Μ.Μ.Ε. αποτελεί ένα χώρο δύσβατο, εξαιτίας της ανάπτυξης αλλά και του κατακερματισμού της φεμινιστικής θεωρίας (Zoonen, 1994).

Στον ελληνικό χώρο οι σχετικές έρευνες είναι συγκριτικά λιγοστές. Δεν έλειψαν βέβαια οι αξιολογες προσπάθειες μελέτης τόσο της χρήσης όσο

και του περιεχομένου των ελληνικών Μ.Μ.Ε. Μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των χαρακτηριστικών και των τάσεων του ελληνικού τηλεοπτικού κοινού ανέλαβαν το Ε.Κ.Κ.Ε. και οι Chernoff και Anderson και στη συνέχεια το εγχείρημα ολοκλήρωσε ο Γκιζελής (Γκιζελής, 1976). Τη δεκαετία του 1990 σε αρκετές σημαντικές μελέτες έχει τονιστεί η εμπορευματική ρύθμιση των Μ.Μ.Ε. στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (Παπαθανασόπουλος, 1997· Λέανδρος, 1992). Όμως, ιδιαίτερα οι εξειδικευμένες έρευνες με θέμα την ισότητα των δύο φύλων και τη σχέση τους με τα Μ.Μ.Ε. είναι ελάχιστες. Αυτή ήταν ακριβώς η αιτία που πριν από μια δεκαετία προκάλεσε ερευνήτριες όπως η Δουλκέρη να ασχοληθούν ερευνητικά με το σημαντικό αυτό ζήτημα (Δουλκέρη, 1992). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι τηλεοπτικές παιδικές σειρές και οι ταινίες εξακολουθούν να επαναλαμβάνουν παραδοσιακά στερεότυπα και να τονίζουν το διαχωρισμό των ρόλων των φύλων (Δουλκέρη, 1995).

Υπό αυτό το πρίσμα η παρούσα μελέτη έρχεται να προσθέσει τον προβληματισμό της για τη σχέση εκπαίδευσης και Μ.Μ.Ε., αλλά και την άνιση κοινωνική αναπαραγωγή με κριτήριο το φύλο που συντελείται στους δύο αυτούς βασικούς κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς. Η αναπαραγωγή της ανισότητας ως προς το βαθμό συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών στο επίπεδο του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ένα κεντρικό ζήτημα για τις σύγχρονες κοινωνίες ή, τουλάχιστον, όσες από αυτές θέλουν να διατηρούν τις αντιπροσωπευτικές και δημοκρατικές δομές των ίσων δικαιωμάτων.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η μεταβλητή «φύλο» διαφοροποιεί τον τρόπο χρήσης των Μ.Μ.Ε. και συνεισφέρει στην επίδραση αυτών στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Βασική υπόθεση της μελέτης αποτέλεσε η άποψη πως τα Μ.Μ.Ε. συμβάλλουν στη μορφοποίηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των επαγγελματικών προτιμήσεων, κατευθύνοντας με αυτό τον τρόπο, κυρίως έμμεσα, τις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή αποσκοπούσε στη διερεύνηση πιθανών διαφορών όσον αφορά:

- τον τρόπο χρήσης των Μ.Μ.Ε. από τα αγόρια και τα κορίτσια,
- τις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών για το ρόλο των Μ.Μ.Ε. ως πηγής πληροφόρησης για τον κόσμο,
- τις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών για το ρόλο των Μ.Μ.Ε. ως πηγής μετάδοσης αξιών γενικά αλλά και ειδικότερα επαγγελματικών αξιών.

Μεθοδολογία

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 1999 μέχρι τον Ιανουάριο του 2000. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν ρωτήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Κάθε άτομο που συμμετείχε συμπλήρωσε ανώνυμα, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας, το ερωτηματολόγιο.

Πληθυσμός και δείγμα

Από το συνολικό αριθμό των 3.127 μαθητών/τριών που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 στη Β΄ και στην Γ΄ τάξη των Ενιαίων Λυκείων του νομού Μαγνησίας, και τους οποίους αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας, επιλέχθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Έτσι, συνολικά ρωτήθηκαν 1.163 μαθητές και μαθήτριες από αστικά (501), αγροτικά (395) και ημιαστικά (208) περιβάλλοντα. Από τους μαθητές και τις μαθήτριες που ρωτήθηκαν το 33% φοιτούσε στη Β΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, ενώ ποσοστό 67% στην Γ΄ τάξη. Από αυτούς το 37% είχε διαλέξει θεωρητική κατεύθυνση, το 33,5% τεχνολογική, ενώ το 28,7% θετική. Το 56,6% του δείγματος ήταν κορίτσια και το 41,4% αγόρια.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, ενώ σε ορισμένες ερωτήσεις οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το σώμα των ερωτήσεων αποσκοπούσε να καταγράψει απαντήσεις που αφορούσαν τους τρόπους χρήσης των Μ.Μ.Ε., τη στάση των παιδιών απέναντι σ' αυτά και τις συνήθειές τους. Επιπλέον υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα κριτήρια και τις πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά για τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές τους. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται αναλυτικά στα αποτελέσματα.

Αποτελέσματα

Φύλο και επαγγελματικές επιλογές

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι επαγγελματικές επιλογές των εφήβων με το φύλο τους. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια σειρά ελέγχων ανεξαρτησίας με τη μέθοδο *crosstabs*, κρατώντας σταθερή κάθε φορά τη

μεταβλητή της κατηγορίας του επαγγέλματος και ελέγχοντας την κατανομή της σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι κατηγορίες των επαγγελμάτων που τα παιδιά επέλεξαν απαντώντας στην ανοιχτή ερώτηση «*ποιο επάγγελμα σκοπεύεις να ακολουθήσεις;*» ήταν οι εξής: α) ελεύθερα επαγγέλματα, β) εκπαιδευτικών-δημοσίων υπαλλήλων, γ) στρατιωτικά επαγγέλματα, δ) χειρωνακτικά και ε) καλλιτεχνικά.

Οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων των δύο φύλων έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$\chi^2(4)=99,67$, $p=.000$] σε όλες τις κατηγορίες των επαγγελμάτων που επέλεξαν οι έφηβοι, εκτός αυτής των ελεύθερων επαγγελμάτων. Ειδικότερα, τα κορίτσια επιλέγουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό το επάγγελμα του καθηγητή και του δημοσίου υπαλλήλου κυρίως ($z=7,1$) αλλά και τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα ($z=2,1$), ενώ επιλέγουν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό ↔ τα στρατιωτικά επαγγέλματα κυρίως ($z=-8,4$) αλλά και το επάγγελμα του τεχνίτη ή του αγρότη ($z=-2,1$). Ακριβώς αντίστροφη είναι η εικόνα των επαγγελματικών επιλογών των αγοριών. Ειδικότερα, τα αγόρια επιλέγουν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό το επάγγελμα του καθηγητή και του δημοσίου υπαλλήλου κυρίως ($z=-7,1$) αλλά και τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα ($z=-2,1$) ενώ επιλέγουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τα στρατιωτικά επαγγέλματα κυρίως ($z=8,4$) αλλά και το επάγγελμα του τεχνίτη ή του αγρότη ($z=2,1$).

Φύλο και πηγές πληροφόρησης

Στην κλειστή ερώτηση «*από ποιες πηγές αντλείς πληροφορίες για τα επαγγέλματα που θα μπορούσες να επιλέξεις μετά το σχολείο;*» δίνονταν οι εξής επιλογές: (α) Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, (β) γονείς, (γ) φίλοι, (δ) Μ.Μ.Ε., (ε) φροντιστήριο, (στ) καμία πληροφόρηση. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των παιδιών (8,4%) αναφέρει τα Μ.Μ.Ε. ως βασική πηγή πληροφόρησης, ενώ δε διαφοροποιούνται τα δύο φύλα ως προς τη σημασία που αποδίδουν στα Μ.Μ.Ε. Πιο συγκεκριμένα, το 7,6% των αγοριών θεωρεί πως τα Μ.Μ.Ε. παρέχουν ικανές πληροφορίες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 9,3%. Στον Πίνακα 1 δίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών στη σχετική ερώτηση.

Φύλο και τρόπος χρήσης των Μ.Μ.Ε.

Για τη μέτρηση του τρόπου χρήσης των Μ.Μ.Ε. υπήρχαν τρεις ερωτήσεις με επιλογές: α) «*Πόση ώρα συνήθως βλέπεις τηλεόραση την ημέρα;*», β) «*Ποιες ώρες βλέπεις συνήθως τηλεόραση*» και γ) «*Διαβάζεις εφημερίδα;*»

Στις συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων των δύο φύλων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το πόση ώρα βλέπουν οι έφηβοι τηλεόραση [$\chi^2(4)=10,19$, $p=.006$]. Ειδικότερα, οι σημαντικές διαφορές εντοπίζονται σε

δύο περιπτώσεις. Τα αγόρια αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό ($z=3,2$) ότι βλέπουν τηλεόραση από 2 ώρες και πάνω την ημέρα, ενώ τα κορίτσια αναφέρουν σε σημαντικά λιγότερο ποσοστό ($z=-3,1$) ότι βλέπουν τηλεόραση για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα την ημέρα. Σημαντικές ήταν και οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το ποιες ώρες βλέπουν τηλεόραση [$\chi^2(2)=39,12$, $p=.000$]. Ειδικότερα, τα κορίτσια αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό ότι βλέπουν τηλεόραση από το πρωί έως τις 8.00 το απόγευμα ($z=6,1$) και σε σημαντικά λιγότερο ποσοστό από τις 10.00 το βράδυ και πιο αργά ($z=-6,1$). Τα αγόρια προτιμούν ακριβώς τις αντίθετες ζώνες τηλεθέασης. Δηλώνουν δηλαδή ότι προτιμούν πολύ περισσότερο την τελευταία ζώνη τηλεθέασης ($z=4,6$) και πολύ λιγότερο την πρώτη ζώνη ($z=-4,6$). Τέλος, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων των δύο φύλων ως προς την ανάγνωση εφημερίδας βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές [$\chi^2(2)=43,69$, $p=.000$]. Ειδικότερα, τα αγόρια αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($z=6,6$) από ό,τι τα κορίτσια ($z=-6,6$) ότι διαβάζουν συχνά εφημερίδα. Αντίθετα, τα αγόρια αναφέρουν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό ($z=-5,8$) από ό,τι τα κορίτσια ότι διαβάζουν σπάνια εφημερίδα ($z=5,8$).

Φύλο και αντιλήψεις για το ρόλο των Μ.Μ.Ε.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για το ρόλο των Μ.Μ.Ε. διερευνήθηκαν μέσα από ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από 20 προτάσεις. Τα παιδιά καλούνταν να δηλώσουν, με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα, το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν με κάθε πρόταση. Σε ένα πρώτο βήμα πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Η ανάλυση στο σύνολο του δείγματος ανέδειξε 5 παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 48,3% της συνολικής διακύμανσης (η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης δίνεται στην τελική έκθεση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τομέας Σ.Ε.Π., 2000).

Ειδικότερα, ο πρώτος παράγοντας απεικονίζει τα Μ.Μ.Ε. ως μέσα διάδοσης επιστημονικών γνώσεων και πνευματικών αξιών αλλά και ως άμεση πηγή πληροφόρησης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων (π.χ., «τα Μ.Μ.Ε. διαμορφώνουν επαγγελματικές αξίες» ή «τα Μ.Μ.Ε. δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για επαγγέλματα»). Ο δεύτερος παράγοντας απεικονίζει την έμμεση επίδραση των Μ.Μ.Ε., και ειδικότερα της τηλεόρασης, στην επιλογή του επαγγέλματος, μέσω της δημιουργίας επαγγελματικών προτύπων (π.χ., «τα Μ.Μ.Ε. προβάλλουν ιδιαίτερα ορισμένα επαγγέλματα» ή «η τηλεόραση επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των νέων»). Οι τρεις επόμενοι παράγοντες αξιολογούν το ρόλο της τηλεόρασης μόνο. Ειδικότερα, ο τρίτος παράγοντας αφορά την τάση των εφήβων να θεωρούν την τηλεόραση ως ένα μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης (π.χ., «οι νέοι βλέπουν τηλεόραση για να

ξεχνούν τα προβλήματά τους»). Ο τέταρτος παράγοντας αφορά τη χρήση του συγκεκριμένου μέσου ως μέσου πληροφόρησης για όσα συμβαίνουν στη χώρα μας αλλά και σε όλο τον κόσμο (π.χ., «οι νέοι βλέπουν τηλεόραση για να πληροφορηθούν για όσα συμβαίνουν στη χώρα μας»). Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας αξιολογεί το ρόλο της τηλεόρασης ως μέσου προβολής σεξιστικών προτύπων (π.χ., «μέσω της τηλεόρασης προβάλλονται ορισμένα επαγγέλματα ως γυναικεία, ενώ άλλα ως ανδρικά» ή «μέσω της τηλεόρασης προβάλλονται κυρίως οι ανδρικές αξίες»).

Εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τους μέσους όρους των εκτιμήσεων για κάθε παράγοντα και ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο. Η διαφορά των δύο φύλων βρέθηκε στατιστικά σημαντική, πρώτον, όσον αφορά τις εκτιμήσεις τους για το ρόλο των Μ.Μ.Ε. ως μέσων διάδοσης επιστημονικών γνώσεων και πνευματικών αξιών αλλά και ως μέσων επαγγελματικής ενημέρωσης [$F(1,1093)=5,592 \cdot p=.018$]. Τα αγόρια εκτιμούν υψηλότερα (Μ.Ο.=1,824) αυτή τη λειτουργία των Μ.Μ.Ε. από ό,τι τα κορίτσια (Μ.Ο.=1,763). Δεύτερον, βρέθηκε σημαντική διαφορά στις εκτιμήσεις των δύο φύλων για το ρόλο των Μ.Μ.Ε. ως μέσων διαμόρφωσης επαγγελματικών προτύπων [$F(1,1093)=12,853 \cdot p=.000$]. Σ' αυτή την περίπτωση τα κορίτσια (Μ.Ο.=2,740) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια (Μ.Ο.=2,616) πως τα Μ.Μ.Ε. προβάλλουν συγκεκριμένα επαγγελματικά πρότυπα. Τέλος, σημαντική ήταν και η διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων ότι η τηλεόραση είναι μέσο πληροφόρησης για τη χώρα μας και τον υπόλοιπο κόσμο [$F(1,1093)=6,855 \cdot p=.009$], αφού τα αγόρια (Μ.Ο.=2,270) δίνουν υψηλότερες τιμές από ό,τι τα κορίτσια (Μ.Ο.=2,149).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται κατ' αρχήν να επιβεβαιώνουν τη βασική υπόθεση πως τα Μ.Μ.Ε. διαφοροποιούν έμμεσα τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Μια συγχρονική μελέτη ωστόσο, όπως η παρούσα, δεν μπορεί να φωτίσει όλες τις πλευρές ενός τόσο σύνθετου φαινομένου ούτε να συλλάβει τη δυναμική της σχέσης φύλου και Μ.Μ.Ε. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, η μεταβλητή «φύλο» φαίνεται να συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης τόσο του τρόπου χρήσης των Μ.Μ.Ε. όσο και των επαγγελματικών επιλογών των εφήβων. Η προτίμηση της πρώτης τηλεοπτικής ζώνης κυρίως από τα κορίτσια και της τελευταίας από τα αγόρια υποδηλώνει ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν την τηλεόραση ως μέσο ψυχαγωγίας (καθώς σ' αυτή τη ζώνη κυριαρχούν τα προγράμματα ψυχαγωγίας), ενώ τα αγόρια ως μέσο ψυχαγωγίας αλλά και ενημέρωσης (στη ζώνη αυτή κυριαρχούν οι ειδήσεις, οι ταινίες

–ξένες κυρίως– και οι εκπομπές λόγου). Αλλά και η συχνότητα της χρήσης των συγκεκριμένων Μ.Μ.Ε. (τηλεόρασης και εφημερίδας) διαφοροποιείται σημαντικά στα δύο φύλα. Τα αγόρια χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια, γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη αναζήτηση πληροφοριών και ενημέρωσης από την πλευρά τους.

Οι ίδιοι έφηβοι, παρά την καθημερινή επαφή τους με τα Μ.Μ.Ε., δείχνουν ότι δε θεωρούν ουσιαστικό το ρόλο τους στην άμεση πληροφόρησή τους για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Αυτή η στάση τους εκφράζεται με μια σειρά απαντήσεων που αφορούν την αξία των Μ.Μ.Ε. στην καθημερινή ζωή. Άλλωστε μόνο το 8,5% των παιδιών που ρωτήθηκαν αναδεικνύει τα Μ.Μ.Ε. ως βασική πηγή πληροφοριών για την επιλογή του επαγγέλματος.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαίωσαν την υπόθεσή μας ότι τα δύο φύλα επιλέγουν επαγγέλματα αντιπροσωπευτικά του φύλου τους, σύμφωνα με τις υπάρχουσες στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο τους στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια βρέθηκε να επιλέγουν τα επαγγέλματα των καθηγητών-δημοσίων υπαλλήλων και τα καλλιτεχνικά, ενώ τα αγόρια τα ελεύθερα, τα στρατιωτικά και τα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα δύο φύλα φαίνεται να αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο των Μ.Μ.Ε. και τη συνεισφορά τους στον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Από τη μια μεριά, τα αγόρια, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια, θεωρούν τα Μ.Μ.Ε. ως μέσα διάδοσης επιστημονικών γνώσεων, αξιών και πληροφόρησης για επαγγέλματα, καθώς και ως μέσα πληροφόρησης για τον κόσμο γενικότερα, γεγονός που τα κατευθύνει στην αναζήτηση της πληροφορίας, όπως προαναφέραμε, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια. Τα κορίτσια, από την άλλη, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια, αντιλαμβάνονται τα Μ.Μ.Ε. ως μέσα προβολής και διαμόρφωσης επαγγελματικών προτύπων. Η αντίληψή τους αυτή αντανακλάται και στην επιλογή της συγκεκριμένης τηλεοπτικής ζώνης, όπου μέσα από τηλεοπτικά προγράμματα ενισχύονται αυτά τα πρότυπα (μεταγλωτισμένες σειρές και ποικίλα talk shows). Τέτοια μηνύματα πιθανόν να κατευθύνουν προς συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές.

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι οι απόψεις των δύο φύλων για τη χρήση των Μ.Μ.Ε. είναι ανάλογες των στερεότυπων αντιλήψεων γι' αυτά, αντιλήψεων που κατασκευάζονται τόσο στο πλαίσιο της κοινωνίας όσο και στο πλαίσιο του εικονικού λόγου. Τα αγόρια κατευθύνονται περισσότερο προς τα Μ.Μ.Ε. ως ηλεκτρονικά-νεωτεριστικά μέσα ενημέρωσης, θεωρώντας τα ως μέσα του σύγχρονου τεχνοκρατικού επιστημονικού λόγου, αξιών και πληροφόρησης και ουσιαστικά εργαλεία για τη σύλληψη του κόσμου. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια, αντιλαμβάνονται τα Μ.Μ.Ε. ως μέσα προβολής και διαμόρφωσης επαγγελματικών

προτύπων. Η άποψή τους αυτή αντανακλάται και στην επιλογή της συγκεκριμένης τηλεοπτικής ζώνης, όπου μέσα από τηλεοπτικά προγράμματα ενισχύονται αυτά τα πρότυπα (Δουλκέρη, 1992).

Πιστεύουμε ότι τα Μ.Μ.Ε., σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, μπορούν να συνεισφέρουν στον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων ανθρώπων. Μπορούν να αναδείξουν τις νέες συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται η παραγωγική διαδικασία, με τέτοιο τρόπο ώστε αυτή να γίνει κατανοητή από τους νέους. Άλλωστε, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι νέοι φαίνονται πρόθυμοι να διεκδικήσουν ένα πολύπλευρο και γόνιμο επαγγελματικό προσανατολισμό από μια ποικιλία πηγών. Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της χρήσης των σύγχρονων Μ.Μ.Ε. Ωστόσο δεν παραλείπουν, ιδιαίτερα τα κορίτσια, να τονίζουν το σεξιστικό τους χαρακτήρα στον τρόπο προβολής των επαγγελματικών αξιών.

Καθώς η ερευνητική δραστηριότητα με επίκεντρο τα Μ.Μ.Ε. φαίνεται πως ωριμάζει, οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν πως οι επιδράσεις των Μ.Μ.Ε. δεν είναι αναγκαστικά άμεσες και δραστικές, αλλά διάχυτες και μακροχρόνιες. Δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή κοινωνικές δραστηριότητες ούτε σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, αλλά έχουν συνολική επίδραση στη γενική εξέλιξη των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών διαδικασιών. Τα Μ.Μ.Ε. έχουν δύναμη την ικανότητα να λειτουργήσουν χειραφετικά τόσο ως προς την επαγγελματική επιλογή των νέων ανθρώπων, αγοριών και κοριτσιών, όσο και ως προς τη θετική παρέμβαση στο πρόβλημα της ισότητας των δύο φύλων. Η δύναμη του μαζικού μέσου αλλά και του Η/Υ, του νέου μέσου της σύγχρονης τεχνολογίας, είναι τέτοια, ώστε να μπορεί να υπερνικήσει εμπόδια, όπως για παράδειγμα ο σεξισμός ή ακόμα και η γεωγραφική απόσταση ή η πολιτισμική απομόνωση από τα κέντρα προώθησης του επαγγελματικού προσανατολισμού, και να λειτουργήσει εξισωτικά απέναντι σε κάθε μορφή φυλετικών, κοινωνικών, οικονομικών, μορφωτικών, γεωγραφικών ανισοτήτων.

Πίνακας 1: Πηγές πληροφόρησης των μαθητών/μαθητριών

ΦΥΛΟ	Σ.Ε.Π.	Μ.Μ.Ε.	Γονείς	Φίλοι	Φροντιστήριο	Δεν έχω πληροφορίες
Κορίτσι	22,1%	9,3%	27,6%	8%	23%	6%
Αγόρι	18,9%	7,6%	39,5%	7,8%	16,4%	5%
Σύνολο	20%	8,5%	32,7%	8%	20,2%	5,6%

Βιβλιογραφία

- Bryant, J. & Zillmann, D. (eds.) (1994). *Media effects, advances in theory and research*. New Jersey: LEA.
- Γκιζελής, Γρ. (1976). Χαρακτηριστικά και τάσεις των Αθηναίων τηλεθεατών: Συμπεράσματα από μια έρευνα. Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 339-349.
- Choat, E. (1988). Children television and learning in nursery and infants school. *Educational Studies*, 14, τόμ. 1.
- Collins, P.A. (1991). The impact of television on preschoolers' perseverance, impulsivity and restlessness. Παρουσίαση σε συνέδριο με θέμα *Society for Research in Child Development*. Seattle.
- Δουλκέρη, Τ. (1992). *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και ισότητα των δύο φύλων: μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δουλκέρη, Τ. (1994). *Παιδικά Μέσα Επικοινωνίας και σεξισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δουλκέρη, Τ. (1995). Τα στερεότυπα των φύλων στα παιδικά μέσα επικοινωνίας. Στο Ν. Παπαγεωργίου (επιμ. εκδ.). *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου*. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Foss, K. & Foss, S. (1983). The Status of Research on Women and Communication. *Communication Quarterly*, 31, 195-204.
- Λεάνδρος, Ν. (1992). *Μαζικά Έντυπα Επικοινωνίας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Παπαθανασόπουλος, Στ. (1997). *Η δύναμη της τηλεόρασης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Popper, K. & Condry, J. (1995). *Τηλεόραση, κίνδυνος για τη Δημοκρατία*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Zoonen, L. van (1994). *Feminist Media Studies*. London: Sage.

Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος ενός ενδύτερου ερευνητικού προγράμματος με τίτλο: «Επιδράσεις που ασκούν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας στην πληροφόρηση-διαμόρφωση των επαγγελματιών αντιλήψεων, στάσεων και επιλογών των νέων όσον αφορά στην ένταξή τους στο χώρο της εργασίας». Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (τομέας Σ.Ε.Π.) και διεξήχθη από το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί

Κατερίνα Κασιμάτη

ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Καινοτόμων Δραστηριοτήτων

Σπύρος Φερεντίνος

2ο Ενιαίο Λύκειο Πειραιά

Χαράλαμπος Καλλιγιάς

ΥΠΕΧΩΔΕ, Τμήμα Πληροφορικής

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να καταγράψει, να αναλύσει και να διερευνήσει απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα ευρήματά της αποδεικνύουν ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η βασική τους εκπαίδευση δεν επαρκεί για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού τους ρόλου στις σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις.

Τέλος, φαίνεται να συνδέεται η ηλικία των εκπαιδευτικών με τη στάση την οποία έχουν διαμορφώσει ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Abstract

This research records teachers' opinion and perceptions as regards the use of new technologies in the educational process. Results indicate that teachers

Η κ. Κατερίνα Κασιμάτη είναι δρ Διδακτικής Μαθηματικών.

Ο κ. Σπύρος Φερεντίνος είναι μαθηματικός, δρ Στατιστικής και Μεθοδολογίας Ερευνών.

Ο κ. Χαράλαμπος Καλλιγιάς είναι μαθηματικός και πληροφορικός.

are positively inclined towards educational technology.

However, they state that their basic training is not sufficient enough for the adaptation of their teaching to the modern social and pedagogical requirements.

Moreover, it seems that the age factor is connected with a particular attitude towards new technologies.

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση επιφέρει μια βαθιά αλλαγή στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας (Solloway, 1991, 1993). Οι υπολογιστικές τεχνολογίες μπορούν σήμερα να διαθέσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα πηγές πληροφοριών, μέσα επικοινωνίας και εργαλεία έκφρασης και διερεύνησης (Κυνηγός, 1995). Οι ερευνητικές προσπάθειες στρέφονται στη δυνατότητα των νέων τεχνολογιών να μεταφέρουν στη σχολική τάξη δραστηριότητες και εμπειρίες που εισάγουν τους μαθητές σε ουσιαστικές διαδικασίες έρευνας, σκέψης και οικοδόμησης της γνώσης. Μια σειρά ερευνών εστιάζεται στη μάθηση και στη σκέψη των μαθητών μέσα σε υπολογιστικά περιβάλλοντα πλούσια σε πρωτογενή δεδομένα και σε ευκαιρίες για πειραματισμό. Διαφαίνεται ότι αυτά τα περιβάλλοντα υποστηρίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές όπως τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την αναζήτηση, την αμφισβήτηση, την ανακάλυψη, τη συνεργασία, τη συμβολική έκφραση, την επικοινωνία και τη πραγμάτευση (Scardamalia & Bereiter, 1991· Brown et al., 1993· Bell et al., 1995). Σήμερα είναι πλέον αποδεκτό ότι οι μαθητές δομούν τη γνώση μέσα από την προσωπική βιωματική εμπειρία, την ανακάλυψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και τη στήριξη που λαμβάνουν από αυτό (Bruner, 1987· Claser & Raghavam, 1989). Η μάθηση θεωρείται πλέον όχι μόνο ως μια διαδικασία ενεργητικής ατομικής δόμησης, το πώς δηλαδή κάθε άτομο μαθαίνει, αλλά και ως μια διαδικασία ένταξης στον πολιτισμό και στις πρακτικές της ευρύτερης κοινωνίας. Η σκέψη αναλύεται αφ' ενός στο επίπεδο των αντιληπτικών διαδικασιών που συμβαίνουν στο άτομο και αφ' ετέρου στην αμοιβαία προσαρμογή στις γνωστικές έννοιες που έχει προσδιορίσει και παγιώσει πολιτιστικά η ευρύτερη κοινωνία (Cobb, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη στήριξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Του παρέχεται πλέον η δυνατότητα να παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία ενεργά, ως σύμβουλος και συνεργάτης των μαθητών, με ένα σύνθετο και πολύ πιο ενεργό ρόλο γνώστη και παιδαγωγού (Hoyles & Noss, 1992· Mercer, 1993· Αργύρης & Κυνηγός, 2000). Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο πλέον να αντιμετωπίζεται

ως υποκείμενο, φορέας και συνδιαμορφωτής στη δημιουργία των νέων σχολικών κοινοτήτων (Prawat, 1996)· να έχει διαρκή υποστήριξη στο έργο του, ώστε να εξελιχθεί σε δημιουργό της αλλαγής, στο άτομο που οικοδομεί τη διδακτική πρακτική του πάνω στη διορατικότητά του, στο «διδάσκω με στόχο την κατανόηση», σε αντίθεση με αυτό που σήμερα παρατηρείται στη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή το «διδάσκω με στόχο την επίδοση»· να υπάρχει συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, τους συναδέλφους του, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η παραπάνω εκτίμηση για τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ισχυροποιείται ακόμη περισσότερο από τη διεθνή εμπειρία εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση, που αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ως τον κρίσιμο παράγοντα για την τελική έκβαση της όποιας καινοτομίας (Prawat, 1996).

Οι σημερινές προσπάθειες στα επιμορφωτικά προγράμματα επικεντρώνονται στο να σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές καινοτομίες μαζί με τους καθηγητές παρά για τους καθηγητές. Έτσι μπορεί να δοθεί μια ξεκάθαρη εικόνα όσον αφορά την εξέλιξη της σκέψης των καθηγητών και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί ανακατασκευάζουν και ενσωματώνουν νέες μεθόδους και τεχνολογίες στην ατομική και την εκπαιδευτική τους πρακτική.

Φαίνεται πλέον από πορίσματα ερευνών ότι δεν αρκεί να παρέχουμε στους καθηγητές βελτιωμένα αναλυτικά προγράμματα και σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό –παρά το ότι τα υλικότεχνικά μέσα και τα εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα παίζουν σημαντικό ρόλο (Noss & Hoyles, 1996). Ωστόσο είναι η ποιότητα των ίδιων των καθηγητών και του βαθμού στον οποίο είναι ταγμένοι υπέρ της ανανέωσης που καθορίζει τελικά το μέγεθος της βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης. Οι καθηγητές, γενικά, υστερούν στην εφαρμογή των ιδεών των άλλων. Η κατανόησή τους, η αίσθηση που έχουν, η δέσμευσή τους απέναντι στην αποτελεσματική μετάδοση της πείρας τους στους μαθητές τους ενισχύονται σε σημαντικό βαθμό, όταν κατέχουν τις ιδέες και εισηγούνται τα μέσα με τα οποία οι ιδέες μεταφράζονται σε πράξη μέσα στην τάξη. Η αντίληψη ότι οι καθηγητές μεταφέρουν αμετάβλητη μαθηματική γνώση στους μαθητές αντικαθίσταται από την άποψη ότι στη διδασκαλία εμπλέκονται και οι αντιλήψεις τους περί στόχων, οι γνώσεις τους και οι πεποιθήσεις τους. Για παράδειγμα, το πώς εντάσσουν τη χρήση του υπολογιστή μέσα στην τάξη (Hoyles et al., 1991b) εξαρτάται από το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τον υπολογιστή, τι ενδιαφέρον τους προκαλεί και πώς ενσωματώνουν τη χρήση του στις δικές τους μαθηματικές και παιδαγωγικές απόψεις.

Το ζητούμενο είναι να δώσουμε απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: πώς οι καθηγητές δημιουργούν νοήματα για το κομμάτι αυτό της γνώσης που αφορά την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στον πολιτισμό και στις πρακτικές του σχολείου. Πώς αντιλαμβάνονται τη χρήση του υπολογιστή ως ένα ισχυρό

εργαλείο για να δημιουργήσουν διερευνητικές προσεγγίσεις και να οδηγήσουν τους μαθητές τους στο να κατανοήσουν πληρέστερα τις έννοιες των γνωστικών τους αντικειμένων.

Στόχοι της προτεινόμενης μελέτης

Οι στόχοι της προτεινόμενης μελέτης είναι:

Να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι προβληματισμοί τους οποίους εκφράζουν.

Να διατυπωθούν προτάσεις προς τους αρμόδιους φορείς σχετικές με την υλοποίηση του έργου «Προετοιμασία του δασκάλου της κοινωνίας της πληροφορίας».

Μεθοδολογία της έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας - διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 198 καθηγητές διάφορων ειδικοτήτων που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα 198 άτομα του δείγματος 63 ήταν άνδρες και 135 γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή, 46 άτομα ήταν μεταξύ 20 και 35 ετών, 124 ήταν άνω των 35 και έως 50 ετών και 28 άτομα ήταν άνω των 50 ετών. Τα άτομα του δείγματος κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα ειδικοτήτων (38 φυσικοί, 35 των Ξένων Γλωσσών, 16 της Πληροφορικής, 22 μαθηματικοί, 12 των Καλλιτεχνικών, 6 θεολόγοι, 6 της Οικιακής Οικονομίας, 10 της Φυσικής Αγωγής και 53 φιλόλογοι). Το δείγμα, χωρίς να είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό, είχε μια αρκετά ικανοποιητική γεωγραφική διασπορά. Πιο συγκεκριμένα, οι περιοχές που καλύφθηκαν ήταν οι εξής: Αττική (51 άτομα), Πάτρα (43 άτομα), Κρήτη (16 άτομα), Ξάνθη (52 άτομα), Μυτιλήνη (11 άτομα), Σάμος (14 άτομα), Σύρος (3 άτομα) και Ίος (8 άτομα). Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του έργου «Πλούταρχος» (έρευνα για την εναρμόνιση της χρήσης των διδακτικών εποπτικών πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τον καθορισμό των παιδαγωγικών και διδακτικών προτύπων δημιουργίας τους), η παραγωγή του οποίου ανετέθη από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Εργαλεία μέτρησης

Στους καθηγητές δόθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ορισμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τα προσωπικά στοιχεία των καθηγητών (συμπληρωματικές μεταβλητές) και 42 γενικές ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα - μεταβλητές E1-E42), οι οποίες και αποτέλεσαν το αντικείμενο της στατιστικής επεξεργασίας. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους καθηγητές να εκφράσουν, για κάθε πρότασή του, το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους πάνω σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=όχι, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πολύ).

Προκειμένου να δομηθεί το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες ημιδομημένες συνεντεύξεις με στόχο, κυρίως, την καταγραφή και την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο αρχικό δείγμα ερωτηθέντων συμπεριλήφθησαν είκοσι καθηγητές. Συμμετείχαν τέσσερις καθηγητές από καθεμιά από πέντε ειδικότητες (φιλόλογοι, μαθηματικοί, της Πληροφορικής, των Ξένων Γλωσσών, των Καλλιτεχνικών). Οι τέσσερις καθηγητές ήταν ένας άνδρας και μία γυναίκα νεότερης ηλικίας, επομένως κατά τεκμήριο με λίγα χρόνια υπηρεσίας, και ένας άνδρας και μία γυναίκα μεγαλύτερης ηλικίας. Με τη βοήθεια των συνεντεύξεων το ερωτηματολόγιο έφθασε σε μια πρώτη μορφή. Στη συνέχεια έγινε προέρευνα σε δείγμα τριάντα ατόμων και με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν καθορίστηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Η κατασκευαστική εγκυρότητα (validity) του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Components Analysis), από την εφαρμογή της οποίας προέκυψε ότι οι περισσότερες μεταβλητές συσχετίζονται με τους δύο πρώτους παράγοντες, που ερμηνεύουν το 24,5% της συνολικής διακύμανσης. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με τη στάση των ατόμων του δείγματος απέναντι στις νέες τεχνολογίες, ενώ ο δεύτερος με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να εισαχθούν με επιτυχημένο τρόπο οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το υπόλοιπο ποσοστό της διακύμανσης κατανέμεται, με πολύ μικρές διαφορές μεταξύ τους, στους υπόλοιπους παράγοντες, επομένως η συμμετοχή τους στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι από ελάχιστη έως μηδενική. Η εσωτερική αξιοπιστία (internal reliability) ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη *Cronbach's Alpha*, ο οποίος έλαβε τιμές 0,66 για το συνολικό ερωτηματολόγιο και 0,68, 0,66 για τον πρώτο και το δεύτερο παράγοντα αντιστοίχως. Οι τιμές αυτές κρίνονται ως αρκετά ικανοποιητικές για μια πρώτη προσέγγιση.

Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική εξέταση και στη συνέχεια εφαρμόστηκε κυρίως η παραγοντική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal Components Analysis). Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση των παραγόντων που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες και ορισμένων από τις συμπληρωματικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

1. Περιγραφική εξέταση

Από την εφαρμογή της περιγραφικής εξέτασης προέκυψε ο Πίνακας 1, ο οποίος περιέχει τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση που αντιστοιχεί σε καθένα από τις μεταβλητές, καθώς και τα ποσοστά συμφωνίας (αρκετά έως πολύ) για κάθε μεταβλητή. Από τον πίνακα αυτό είναι δυνατόν να προκύψει μια πρώτη εκτίμηση της συμπεριφοράς του μέσου όρου του δείγματος ως προς ορισμένες από τις ερωτήσεις, κυρίως αυτές στις οποίες παρουσιάζεται ιδιαίτερα μεγάλη ή ιδιαίτερα μικρή συμφωνία.

Πίνακας 1

Ερωτήσεις	Ποσοστά συμφωνίας	Μέση τιμή	Τυπ. απόκλ.
E1	19,6	2,2549	1,2140
E2	19,2	2,1346	1,2838
E3	30,8	2,4231	1,4190
E4	80,7	3,8462	1,1780
E5	86,8	4,2642	,9436
E6	34,6	2,6346	1,3140
E7	3,8	1,7500	,9262
E8	81,1	4,0566	,8184
E9	15,4	2,0769	1,1521
E10	34,0	2,3019	1,0667
E11	38,5	2,1346	1,1552
E12	88,2	4,3529	,7436
E13	27,0	2,2308	1,3665
E14	13,2	1,6038	1,0440
E15	73,7	3,9474	,8481
E16	23,0	2,5385	1,1108
E17	13,8	2,2157	1,0063

E18	11,4	1,4717	,8459
E19	5,7	1,4231	,7234
E20	90,5	4,3774	,8373
E21	71,7	3,8462	1,0550
E22	90,4	4,4038	,8462
E23	42,3	3,1923	1,2373
E24	30,8	2,7308	1,1901
E25	42,3	2,7115	1,6370
E26	18,3	1,8980	1,3267
E27	11,5	1,7115	1,1261
E28	7,6	1,3269	,7335
E29	7,7	1,4615	,9992
E30	19,5	1,7561	1,0436
E31	58,0	3,2000	1,7613
E32	82,7	4,1923	1,2214
E33	78,7	4,0851	,9742
E34	79,2	4,0566	,9285
E35	63,5	3,5769	,9568
E36	94,3	4,5849	,6631
E37	90,5	4,5094	,8463
E38	27,5	2,5098	1,2864
E39	36,0	2,9600	1,5381
E40	63,5	3,8846	1,0030
E41	50,0	3,3400	,8947
E42	6,1	1,2041	,7354

Στην ερώτηση 1 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 2,25, που σημαίνει ότι μάλλον δε συμφωνεί με την άποψη ότι η έκρηξη των γνώσεων που χαρακτηρίζει την εποχή μας επιβάλλει την αντίστοιχη αύξηση της διδακτέας ύλης.

Στην ερώτηση 2 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 2,13, που σημαίνει ότι μάλλον δε συμφωνεί με την ανάγκη αύξησης της διδακτέας ύλης στο μάθημα της ειδικότητάς του.

Στην ερώτηση 4 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,85, που σημαίνει ότι μάλλον συμφωνεί με τη γνώμη ότι η προσπάθεια για κάλυψη της παρεχόμενης γνώσης επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας.

Στην ερώτηση 5 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,26, που σημαίνει ότι συμφωνεί πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις για να είναι αποτελεσματικός.

Στην ερώτηση 7 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,75, που σημαίνει ότι διαφωνεί με την άποψη ότι επαρκούν τα μέσα που παρέχει το σχολείο σήμερα για τη στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ερώτηση 8 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,06, που σημαίνει ότι μάλλον συμφωνεί με τη γνώμη ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ερώτηση 9 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 2,08, που σημαίνει ότι μάλλον δεν έχει εξοικειωθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων.

Στην ερώτηση 12 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,35, που σημαίνει ότι μάλλον συμφωνεί με την ανάγκη ανάλογης επιμόρφωσης για τη χρήση των τεχνολογικών μέσων υποστήριξης της διδασκαλίας.

Στην ερώτηση 14 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,6, που σημαίνει ότι οι καθηγητές δεν είχαν οι ίδιοι ως μαθητές ή φοιτητές κάποια εμπειρία σχετικά με τη χρήση των μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Στην ερώτηση 17 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 2,22, που σημαίνει ότι σπάνια έχει χρησιμοποιήσει κάποιο τεχνολογικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας.

Στην ερώτηση 18 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,47, που σημαίνει ότι δε συμφωνεί με την άποψη πως η χρήση των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας αποπροσανατολίζει γενικά τους μαθητές.

Στην ερώτηση 19 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,42, που σημαίνει ότι δε συμφωνεί με την άποψη πως η χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων οδηγεί την προσοχή των μαθητών σε θέματα άσχετα με το γνωστικό αντικείμενο που υποτίθεται ότι υποστηρίζει.

Στην ερώτηση 20 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,38, που σημαίνει ότι μάλλον πιστεύει ότι η ύπαρξη σχολικής υποδομής είναι η αναγκαία προϋπόθεση για να έχουν εφαρμογή τα τεχνολογικά μέσα.

Στην ερώτηση 22 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,4, που σημαίνει ότι μάλλον συμφωνεί πως είναι αναγκαίο ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων.

Στην ερώτηση 26 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,9, που σημαίνει ότι μάλλον διαφωνεί με την άποψη ότι ο τρόπος που μέχρι τώρα διδάσκει δεν έχει να ωφεληθεί σε τίποτε από την εκπαιδευτική τεχνολογία.

Στην ερώτηση 27 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,71, που σημαίνει ότι μάλλον διαφωνεί με την άποψη πως θα προκαλέσει την αντίδραση των συναδέλφων του, εάν χρησιμοποιήσει κάποιο μέσο εκπαιδευτικής τεχνολογίας και του άρεσε.

Στην ερώτηση 28 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,33, που σημαίνει ότι διαφωνεί με την άποψη πως, εάν χρησιμοποιούσε κάποιο μέσο εκπαιδευτικής τεχνολογίας που του άρεσε, θα είχε πρόβλημα με την αποδοχή του εκ μέρους των μαθητών.

Στην ερώτηση 29 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,46, που σημαίνει ότι διαφωνεί με την άποψη πως τα εκπαιδευτικά τεχνολογικά μέσα δεν ταιριάζουν για να υποστηρίξουν το μάθημα της ειδικότητάς του.

Στην ερώτηση 36 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,58, που σημαίνει ότι πιστεύει πως η ύπαρξη σχολικής υποδομής είναι η αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων.

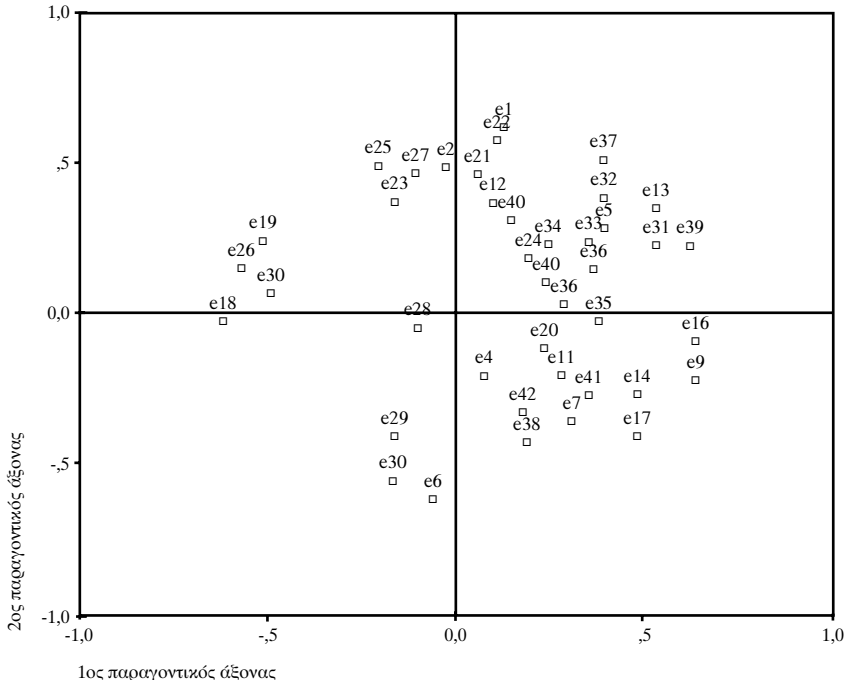
Στην ερώτηση 37 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,51, που σημαίνει ότι έχει τη γνώμη πως είναι αναγκαίο ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων.

Στην ερώτηση 42 ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,2, που σημαίνει ότι δεν είχε την ευκαιρία να λάβει μέρος σε ομάδα σύνταξης εκπαιδευτικού σεναρίου με σκοπό την υλοποίηση κάποιου τεχνολογικού μέσου υποστήριξης του μαθήματος της ειδικότητάς του.

2. Παραγοντική ανάλυση

Από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες προέκυψε το παρακάτω παραγοντικό διάγραμμα (Component Plot - διάγραμμα I) στο χώρο των δύο διαστάσεων.

Διάγραμμα I



Ο πρώτος παραγοντικός άξονας (οριζόντιος) είναι ο πλέον σημαντικός, διότι ερμηνεύει το μέγιστο ποσοστό της διασποράς (πληροφορίας), δηλαδή το 14,95%. Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας (κατακόρυφος) ερμηνεύει το 9,54%. Επομένως το επίπεδο που ορίζουν οι δύο πρώτοι άξονες ερμηνεύει το 24,5% της συνολικής διασποράς, ποσοστό αρκετά ικανοποιητικό για μια πρώτη προσέγγιση.

Πρώτος παραγοντικός άξονας (πρώτος παράγοντας)

Όπως φαίνεται από το παραγοντικό διάγραμμα, πλησίον του πρώτου παραγοντικού άξονα (οριζόντιου άξονα) και προς τη μεριά των άκρων βρίσκονται τα σημεία που απεικονίζουν τις είκοσι δύο από τις σαράντα μία μεταβλητές του διαγράμματος. Οι είκοσι δύο αυτές μεταβλητές συμβάλλουν στη δημιουργία του πρώτου παράγοντα. Τα σημεία που απεικονίζουν τις μεταβλητές αυτές χωρίζονται σε δύο σαφώς καθορισμένες ομάδες. Η μία ομάδα βρίσκεται στη δεξιά πλευρά του άξονα (θετικός ημιάξονας) και η άλλη στην αριστερή πλευρά (αρνητικός ημιάξονας). Επομένως είναι φανερό ότι ο πρώτος παράγοντας εκφράζει τη σαφή αντίθεση ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Δηλαδή από τον πρώτο παραγοντικό άξονα φαίνεται να διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των ατόμων του δείγματος ως προς τις αντιλήψεις απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

Η κατάφαση ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων (μεταβλητών) που αντιστοιχούν στη δεξιά πλευρά του άξονα (θετικός ημιάξονας) εκφράζει θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

Η κατάφαση ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων (μεταβλητών) που αντιστοιχούν στην αριστερή πλευρά του άξονα (αρνητικός ημιάξονας) εκφράζει αρνητική θέση ως προς τις διαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες.

Τη θετική στάση ως προς τις νέες τεχνολογίες φαίνεται να ερμηνεύουν ορισμένες χαρακτηριστικές δηλώσεις (οι απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις κυμαίνονται ανάμεσα στο «αρκετά» και στο «πολύ») όπως:

- E16 Έχετε αποπειραθεί να χρησιμοποιήσετε στην εκπαιδευτική σας σταδιοδρομία κάποιο τεχνολογικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας;*
- E8 Έχετε τη γνώμη ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;*
- E9 Έχετε εξοικειωθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων;*
- E39 Εάν υποθέσουμε ότι οι προϋποθέσεις δεν είναι ευνοϊκές, αισθάνεστε παρά ταύτα την ανάγκη να κάνετε χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας;*

- E13 Έχετε χρησιμοποιήσει για προσωπική σας ανάγκη H/Y, video, Internet, ηλεκτρονικά παιχνίδια ή προγράμματα υπολογιστών;
- E17 Σε ποιο βαθμό έχετε χρησιμοποιήσει τεχνολογικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- E31 Έχετε τη διάθεση να λάβετε μέρος, εάν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ομάδα εκπαιδευτικών για τη σύνταξη ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με σκοπό την υλοποίηση ενός τεχνολογικού μέσου για την υποστήριξη του μαθήματος της ειδικότητάς σας;

Η αρνητική στάση ως προς τις διαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες δηλώνεται κυρίως σε ερωτήσεις (οι απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις κυμαίνονται ανάμεσα στο «λίγο» και στο «όχι») όπως:

- E18 Πιστεύετε ότι η χρήση των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας αποπροσανατολίζει από τους μαθησιακούς στόχους τους μαθητές;
- E26 Έχετε τη γνώμη ότι ο τρόπος που μέχρι τώρα διδάσκετε δεν έχει να ωφεληθεί σε τίποτε από την εκπαιδευτική τεχνολογία;
- E19 Συγκεκριμένα, πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων οδηγεί την προσοχή των μαθητών σε θέματα άσχετα με το γνωστικό αντικείμενο που υποτίθεται ότι υποστηρίζει;

Δεύτερος παραγοντικός άξονας (δεύτερος παράγοντας)

Η κατάφαση ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων (μεταβλητών) που αντιστοιχούν στην άνω πλευρά του άξονα (θετικός ημιάξονας) αντανακλά τις απόψεις των καθηγητών που θεωρούν ότι, προκειμένου να εισαχθούν με επιτυχημένο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία οι νέες τεχνολογίες, απαιτούνται ορισμένες επιπρόσθετες συνθήκες. Χαρακτηριστικές δηλώσεις (οι απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις κυμαίνονται ανάμεσα στο «αρκετά» και στο «πολύ») είναι οι παρακάτω:

- E1 Εκτιμάτε ότι η έκρηξη των γνώσεων που χαρακτηρίζει την εποχή μας επιβάλλει την αντίστοιχη αύξηση της διδακτέας ύλης;
- E22 Έχετε τη γνώμη ότι είναι αναγκαίο ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων;
- E2 Έχετε παρατηρήσει την ανάγκη αύξησης της διδακτέας ύλης στο μάθημα της ειδικότητάς σας;
- E21 Θεωρείτε ότι για τη χρήση οποιουδήποτε μέσου εκπαιδευτικής τεχνολογίας απαιτείται ιδιαίτερη κατάρτιση;
- E23 Εκτιμάτε ότι η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων αυξάνει τον απαιτούμενο χρόνο της προετοιμασίας της διδασκαλίας;

3. Συμπληρωματικές μεταβλητές

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η σχέση του πρώτου και του δεύτερου παράγοντα με τις συμπληρωματικές μεταβλητές «φύλο» και «ηλικία» του αρχικού ερωτηματολογίου.

Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One way Anova). Στο μοντέλο της ανάλυσης διακύμανσης ως εξαρτημένες μεταβλητές εισήλθαν ο πρώτος και ο δεύτερος παράγοντας και ως ανεξάρτητες μεταβλητές, καθεμιά χωριστά, οι συμπληρωματικές μεταβλητές (φύλο και ηλικία). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες επηρεάζονται μόνο από την ηλικία των διδασκόντων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, η τιμή του κριτηρίου F είναι 4,76 (με 2 και 47 βαθμούς ελευθερίας, $p < 0,05$): ισχύει επομένως η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία δύο τουλάχιστον πληθυσμιακές μέσες τιμές διαφέρουν μεταξύ τους. Ο εντοπισμός των διαφορών έγινε με τη βοήθεια των post-hoc tests (test Bonferroni), από όπου προέκυψε ότι οι ηλικιακές ομάδες 36-50 και > 50 δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, ενώ η ηλικιακή ομάδα 20-35 παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά και με τις δύο προαναφερθείσες ομάδες. Το πρόσημο της διαφοράς είναι θετικό: επομένως οι καθηγητές ηλικίας 20-35 αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά τις νέες τεχνολογίες από ό,τι οι καθηγητές ηλικίας άνω των 35 ετών.

Όσον αφορά το δεύτερο παράγοντα, η τιμή του κριτηρίου F είναι 3,64 (με 2 και 47 βαθμούς ελευθερίας, $p < 0,05$): επομένως και στην περίπτωση αυτή δύο τουλάχιστον πληθυσμιακές μέσες τιμές διαφέρουν μεταξύ τους. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά, η οποία προκύπτει από το test Bonferroni, εντοπίζεται μεταξύ των ακραίων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή της ομάδας των καθηγητών που έχουν ηλικία από 20 ως 35 ετών και της ομάδας με ηλικία άνω των 50 ετών. Η διαφορά αυτή έχει αρνητικό πρόσημο, γεγονός που σημαίνει πως οι καθηγητές ηλικίας άνω των 50 ετών θεωρούν περισσότερο αναγκαίο από ό,τι οι συνάδελφοί τους ηλικίας 20-35 ετών την υπό συνθήκες εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι καθηγητές:

□ Συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για να είναι αποτελεσματικός, χρειάζεται προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις.

□ Πιστεύουν ότι προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας, είναι όμως αναγκαία η ύπαρξη σχολικής υποδομής και η σχετική κατάρτιση των καθηγητών στις νέες τεχνολογίες.

□ Εκτιμούν ότι η υπάρχουσα σχολική υλικοτεχνική υποδομή δεν επαρκεί για τη χρήση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία τους.

□ Δηλώνουν ότι είναι απαραίτητο ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων.

□ Διαφωνούν με την άποψη ότι η διδασκαλία τους δεν ωφελείται από την εκπαιδευτική τεχνολογία και ότι η εμπειρία τους από την παρουσίαση κάποιου εκπαιδευτικού μέσου δεν είχε ενδιαφέρον.

□ Δηλώνουν επίσης ότι δεν έχουν επιχειρήσει να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων.

□ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη στάση την οποία έχουν διαμορφώσει απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Παρατηρούμε ότι οι νεότεροι καθηγητές, ηλικίας 20-35 ετών, χαρακτηρίζονται από θετική στάση και δηλώνουν προθυμία να πειραματιστούν με τα νέα μέσα και να τα ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική. Σε αντίθεση μ' αυτούς οι καθηγητές ηλικίας άνω των 50 ετών δηλώνουν δυσκολία εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες, διατίθενται όμως να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια και επισημαίνουν την αναγκαιότητα κατάρτισης και σχετικής επιμόρφωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα δε μας εκπλήσσει, γιατί -όπως και σε σχετικές έρευνες έχουμε διαπιστώσει- οι αντιλήψεις των καθηγητών για τη φύση, τη διδασκαλία και τη μάθηση του γνωστικού τους αντικειμένου αποτελούν δομές σκέψης αποθηκευμένες στη μνήμη και, για να τροποποιηθούν, θα πρέπει να υπάρξουν βιωματικές εμπειρίες πειραματισμού και σχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές διατίθενται θετικά απέναντι στις νέες τεχνολογίες, θεωρούν όμως ότι για να συμβάλουν τα νέα τεχνολογικά μέσα δυναμικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να εξασφαλιστούν:

□ Ευνοϊκές προϋποθέσεις στο σχολικό περιβάλλον όπως σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, θετική προδιάθεση, κίνητρα για τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στήριξη σε προσπάθειες καθηγητών να κατασκευάσουν υπολογιστικά περιβάλλοντα.

□ Σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, μέσα από τα οποία θα παρέχεται στους εκπαιδευτικούς συνδυασμένη παιδαγωγική και τεχνολογική εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση.

□ Ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει εποικοδομητικές πρωτοβουλίες και να συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού της διδασκαλίας του.

□ Κατάλληλες δραστηριότητες με χρήση εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αντίστοιχες προς κάθε γνωστικό αντικείμενο.

□ Πειραματισμός και υλοποίηση των προτεινόμενων διδακτικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη.

Ισχυριζόμαστε επομένως ότι πρέπει –όπως και οι σημερινές κοινωνικές προκλήσεις απαιτούν– να υπάρξει συνεχής προσπάθεια από όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς για τη δημιουργία σύγχρονων σχολικών περιβαλλόντων με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και μαθητές ενεργούς, οι οποίοι να ανταποκρίνονται σε δυναμική επίλυση πραγματικών καταστάσεων προβληματισμού. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η χρήση των νέων τεχνολογιών θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη επιστημονικά και εμπνευσμένη παιδαγωγικά, ώστε να συμβάλει στη θέσπιση των ανανεωτικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι θα αποφευχθεί και ο κίνδυνος να παραμείνει η χρήση των νέων τεχνολογιών στο επίπεδο της ενίσχυσης ή της βελτίωσης των συμβατικών μοντέλων διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Αργύρης, Μ. & Κυνηγός, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πράξη και μαθηματικά υπολογιστικά εργαλεία: Η πρακτική την οποία διαμόρφωσαν δάσκαλοι με εμπειρία στη χρήση τους. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Bell, P. et. al. (1995). *The Knowledge Integration Environment: Theory and Design*. Paper presented at CSCL.
- Bruner, J. (1987). *Making sense. The child construction of the world*. New York: Methuen
- Brown, A. (1993). *Distributed cognition Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 188-225.
- Cobb, P. (1994). Where in the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *In Educational Researcher*, 7(23), 13-20.
- Hoyles, C. & Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microwolds. *Ed. Studies in Mathematics*, 23, 31-57.
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη Γενική Παιδεία. Στο Καζαμιάς και Κασσωτάκης (επ.). *Προοπτικές για μια νέα πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Mercer (1993). Computer based activities in classroom contexts. Στο Scrimshaw, P. (ed.).

- Language, classrooms and computers*. Routledge.
- Noss, R. & Hoyles, C. (1996). A Window on Teachers. *Windows on Mathematical Meanings*. London.
- Prawat, R. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Curriculum Studies*, 1(28), 91-110.
- Scardamalia, M & Bereiter, C. (1991). Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1) 37-69.
- Solloway, E. (1991). Quick: Where do the Computers Go? *Communication of the ACM*, February, 2(32).
- Solloway, E. (1993). Reading and writing in the 21st Century. *Communication of the ACM*, 5 (36).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωματολόγιο

- E1. Εκτιμάτε ότι η έκρηξη των γνώσεων που χαρακτηρίζει την εποχή μας επιβάλλει την αντίστοιχη αύξηση της διδακτέας ύλης;
- E2. Έχετε παρατηρήσει την ανάγκη αύξησης της διδακτέας ύλης στο μάθημα της ειδικότητάς σας;
- E3. Νομίζετε ότι ο διαθέσιμος χρόνος είναι αρκετός για την κάλυψη της υπάρχουσας διδακτέας ύλης;
- E4. Έχετε τη γνώμη ότι η προσπάθεια για κάλυψη της παρεχόμενης γνώσης επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας;
- E5. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις για να είναι αποτελεσματικός;
- E6. Έχετε τη γνώμη ότι η βασική σας εκπαίδευση στην ειδικότητα επαρκεί για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού σας ρόλου στις σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις;
- E7. Επαρκούν τα μέσα που παρέχει το σχολείο σήμερα για τη στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- E8. Έχετε τη γνώμη ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- E9. Έχετε εξοικειωθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων;
- E10. Είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές σας με τα τεχνολογικά μέσα;
- E11. Εκτιμάτε ότι η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο σας είναι κατάλληλη για το μάθημά σας;
- E12. Πόσο αναγκαία εκτιμάτε την ανάλογη επιμόρφωση για τη χρήση των τεχνολογικών μέσων υποστήριξης της διδασκαλίας;
- E13. Έχετε χρησιμοποιήσει για προσωπική σας ανάγκη H/Y, video, Internet, ηλεκτρονικά παιχνίδια ή προγράμματα υπολογιστών;
- E14. Είχατε οι ίδιοι ως μαθητές ή φοιτητές κάποια εμπειρία σχετικά με τη χρήση των μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας;

Μέντορας

- E15. Εάν ΝΑΙ, οι εντυπώσεις που σας άφησε ήταν ευχάριστες;
- E16. Έχετε αποπειραθεί να χρησιμοποιήσετε στην εκπαιδευτική σας σταδιοδρομία κάποιο τεχνολογικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας;
- E17. Σε ποιο βαθμό έχετε χρησιμοποιήσει τεχνολογικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- E18. Πιστεύετε ότι η χρήση των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας αποπροσανατολίζει από τους μαθησιακούς στόχους τους μαθητές;
- E19. Συγκεκριμένα, πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων οδηγεί την προσοχή των μαθητών σε θέματα άσχετα με το γνωστικό αντικείμενο που υποτίθεται ότι υποστηρίζει;
- E20. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη σχολικής υποδομής είναι η αναγκαία προϋπόθεση για να έχουν εφαρμογή τα τεχνολογικά μέσα;
- E21. Θεωρείτε ότι για τη χρήση οποιουδήποτε μέσου εκπαιδευτικής τεχνολογίας απαιτείται ιδιαίτερη κατάρτιση;
- E22. Έχετε τη γνώμη ότι είναι αναγκαίο ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων;
- E23. Εκτιμάτε ότι η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων αυξάνει τον απαιτούμενο χρόνο της προετοιμασίας της διδασκαλίας;
- E24. Εκτιμάτε ότι κάθε χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων αυξάνει τον αντίστοιχο απαιτούμενο χρόνο διδασκαλίας;
- E25. Εάν υποθέσουμε ότι όλες οι προϋποθέσεις είναι ευνοϊκές, αισθάνεστε παρά ταύτα την έλλειψη κάποιου ιδιαίτερου κινήτρου για να κάνετε χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας;
- E26. Έχετε τη γνώμη ότι ο τρόπος που μέχρι τώρα διδάσκετε δεν έχει να ωφεληθεί σε τίποτε από την εκπαιδευτική τεχνολογία;
- E27. Εάν γνωρίζατε κάποιο μέσο εκπαιδευτικής τεχνολογίας και σας άρεσε, νομίζετε ότι, εάν τολμούσατε να το χρησιμοποιήσετε, θα προκαλούσατε την αντίδραση των συναδέλφων σας;
- E28. Εάν γνωρίζατε κάποιο μέσο εκπαιδευτικής τεχνολογίας και σας άρεσε, νομίζετε ότι, εάν το χρησιμοποιούσατε, θα είχατε κάποιο πρόβλημα με την αποδοχή του εκ μέρους των μαθητών σας;
- E29. Θεωρείτε ότι τα εκπαιδευτικά τεχνολογικά μέσα δεν ταιριάζουν για να υποστηρίξουν το μάθημα της ειδικότητάς σας;
- E30. Εάν είχατε κάποια εμπειρία από την παρουσίαση ή την επίδειξη κάποιου εκπαιδευτικού τεχνολογικού μέσου, εκτιμάτε ότι το αποτέλεσμα ήταν κατώτερο των προσδοκιών σας;
- E31. Έχετε τη διάθεση να λάβετε μέρος, εάν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ομάδα εκπαιδευτικών για τη σύνταξη ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με σκοπό την υλοποίηση ενός τεχνολογικού μέσου για την υποστήριξη του μαθήματος της ειδικότητάς σας;
- E32. Έχετε τη διάθεση να λάβετε μέρος, εάν σας δινόταν η ευκαιρία, σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με σκοπό να μάθετε τους τρόπους χρήσης τεχνολογικών μέσων στην υποστήριξη του μαθήματος;
- E33. Αν είχατε λάβει μέρος κάποτε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που ήταν ιδιαίτερα κουραστικό και βαρετό, έχετε την άποψη ότι η αντίδρασή σας θα ήταν καλύτερη στην περίπτωση που ο επιμορφωτής έκανε παράλληλη χρήση κάποιου εποπτικού εκπαιδευτικού τεχνολογικού μέσου για την υποστήριξη της διδασκαλίας του;

- E34. Πιστεύετε γενικά ότι με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών σας;*
- E35. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων δημιουργεί το κίνητρο στους μαθητές να αναζητήσουν παραπέρα μόνοι τους θέματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που υποστηρίζει;*
- E36. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη σχολικής υποδομής είναι η αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων;*
- E37. Έχετε τη γνώμη ότι είναι αναγκαίο ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων;*
- E38. Εκτιμάτε ότι κάθε χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών μέσων μειώνει τον απαιτούμενο χρόνο διδασκαλίας;*
- E39. Εάν υποθέσουμε ότι οι προϋποθέσεις δεν είναι εννοϊκές, αισθάνεστε παρά ταύτα την ανάγκη να κάνετε χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας;*
- E40. Έχετε τη γνώμη ότι η χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας απαιτεί την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας σε ένα άλλο μοντέλο, πέραν του καθιερωμένου;*
- E41. Εάν αποφασίζατε να κάνετε χρήση κάποιου προϊόντος εκπαιδευτικής τεχνολογίας που επιλέξατε εσείς, νομίζετε ότι θα επηρεάζατε θετικά τη στάση των συναδέλφων σας;*
- E42. Είχατε τη ευκαιρία να λάβετε μέρος σε ομάδα σύνταξης εκπαιδευτικού σεναρίου με σκοπό την υλοποίηση κάποιου τεχνολογικού μέσου υποστήριξης του μαθήματος της ειδικότητάς σας;*

Τάσεις - επαγγέλματα - εκπαιδευτικά προγράμματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας

Α. Μαρίνου-Βελεντζά, Νικ. Θάνου, Γ. Δεληκωνσταντίνος,
Διαμ. Τριάδη, Δημ. Βελεντζάς, Παν. Αθανασοπούλου,
Ε. Γκουργκούλη, Ν. Καλομοίρη, Αικ. Μιχαλοπούλου

Περίληψη

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κατά το χρονικό διάστημα 1998-99, με σκοπό το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που να καλύπτει τις σύγχρονες απαιτήσεις και εξελίξεις του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας. *Υλικά και μέθοδος:* Εστάλησαν 1.085 ερωτηματολόγια σε σχολεία της Ελλάδας και 31 στις Η.Π.Α. (Πενσυλβάνια). Το δείγμα (705 γυναίκες και 380 άνδρες στην Ελλάδα, 23 γυναίκες και 8 άνδρες στις Η.Π.Α.) αποτελούνταν από άτομα όλων των ηλικιών, με μεγαλύτερο το ποσοστό (34%) των εφήβων ηλικίας 15-18 ετών. *Αποτελέσματα:* Η κοινωνική φροντίδα ατόμων με αυξημένες ανάγκες θεωρείται το σημαντικότερο πρόβλημα του συστήματος Υγείας και Πρόνοιας, ενώ η έλλειψη ευκαιριών εργασίας προβληματίζει και ανησυχεί τους περισσότερους ερωτηθέντες. Οι γυναίκες στην Ελλάδα και στην Αμερική εμφανίζουν θετικότερη στάση απέναντι στην επιλογή του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας των Τ.Ε.Ε. *Συμπεράσματα:* Η συνεχής παρακολούθηση και έρευνα θα βοηθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στα επαγγέλματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στη χώρα μας.

Η κ. Α. Μαρίνου-Βελεντζά είναι Πάρεδρος Οικιακής Οικονομίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η κ. Ν. Θάνου είναι διευθύντρια στο 5ο Εσπερινό Τ.Ε.Ε. Αθήνας. Ο κ. Γ. Δεληκωνσταντίνος είναι καθηγητής Ιατρικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η κ. Διαμ. Τριάδη είναι σχολική σύμβολος Οικιακής Οικονομίας. Ο κ. Δ. Βελεντζάς είναι ιατρός στις Η.Π.Α. Η κ. Π. Αθανασοπούλου είναι εκπαιδευτικός ΠΕ14, οδοντίατρος. Η κ. Ε. Γκουργκούλη είναι εκπαιδευτικός ΠΕ14, νοσηλεύτρια. Η κ. Ν. Καλομοίρη είναι εκπαιδευτικός ΠΕ15, οικιακής οικονομίας. Η κ. Αικ. Μιχαλοπούλου είναι εκπαιδευτικός ΠΕ18, τεχνολόγος ιατρικών εργαστηρίων.

Abstract

The aims of the present study of Section of Health and Provision of Hellenic Pedagogical Institute were the scientific research of issues concerning the secondary technical vocational education of the Section, in order to document proposals for setting new courses of action and planning of educational policy. *Materials and methods:* The study performed during 1998-1999. Questionnaires was sent to schools in Greece and in the U.S.A. (Pennsylvania). The selected sample comprised 1116 individuals (1085 from Greece - 705 women and 380 men and 31 from the U.S.A. - 23 women and 8 men), in all age groups. *Results:* The most pressing problem today in the country's Health care system is the satisfactory social care for people with disabilities and special needs. The women in Greece and in the U.S.A. had a more positive attitude towards the Health Section of a vocational school than the men. *Conclusions:* Continual observation will help to improve the educational policy in Health care occupations.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξακρίβωση της πληροφόρησης που υπάρχει για τον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας, η αναγνώριση των στοιχείων και των προβλημάτων που τον χαρακτηρίζουν, η διερεύνηση του προσανατολισμού για επαγγελματική ενασχόληση, η εξέταση του εκπαιδευτικού περιεχομένου ανά κατεύθυνση του Τομέα και η αντίστοιχη απορρόφηση στην αγορά εργασίας. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, αναφορικά με το έργο σύνταξης προγραμμάτων σπουδών και παραγωγής βιβλίων και βοηθητικών εκπαιδευτικών μέσων για τα νέα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας.

Υλικά και μέθοδος

Η διεξαγωγή της έρευνας και το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων στηρίχθηκαν στις ακόλουθες υποθέσεις:

1η υπόθεση: Στον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας εμφανίζονται ανισότητες ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές, δημογραφικές και πληθυσμιακές ομάδες¹⁻⁵, καθώς και στις περιοχές διαμονής των κατοίκων, όσον αφορά τους παράγοντες που προάγουν ή αντίθετα επιβαρύνουν την υγεία^{6,7}, γεγονός που επιβάλλει

τη συστηματική καταγραφή τους και τη διατομεακή συνεργασία για την επίλυσή τους.

2η υπόθεση: Μεγάλο μέρος του μαθητικού κόσμου έχει σχηματίσει γνώμη για τα προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά την υγεία και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και επιθυμούν να ασκήσουν ένα επάγγελμα, που θα βοηθήσει στην προαγωγή της υγείας των συνανθρώπων τους.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 1998-99, ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια:

□ Εξασφαλίστηκε η έγκριση του Τμήματος Ερευνών του Π.Ι. για τη διεξαγωγή της έρευνας.

□ Έγινε επιλογή του δείγματος και των σχολικών μονάδων στις οποίες εστάλησαν τα ερωτηματολόγια. Από τις καταστάσεις των σχολείων (Γυμνασίων, Λυκείων, Τ.Ε.Λ., Τ.Ε.Σ., Ι.Ε.Κ.) του Υπουργείου Παιδείας επιλέγησαν πενήντα (50) σχολεία στην Ελλάδα και οκτώ (8) τεχνικές σχολές στις Η.Π.Α. (Πενσυλβάνια) με τη βοήθεια πίνακα τυχαίων αριθμών. Κατά την επιλογή των σχολείων ελήφθη μέριμνα, ώστε τα μισά περίπου σχολεία να είναι σε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας και τα υπόλοιπα στην περιφέρεια.

□ Ενημερώθηκαν οι διευθύνσεις των σχολείων για τους σκοπούς της έρευνας και ταχυδρομήθηκαν οι φάκελοι με τα ερωτηματολόγια.

□ Ύστερα από ενημέρωση των μαθητών για τους σκοπούς της έρευνας συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια και εστάλησαν ταχυδρομικά στο Π.Ι. με τη συνεργασία και την ευθύνη των σχολικών μονάδων.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 1.085 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στην Ελλάδα και 31 που συμπληρώθηκαν στις Η.Π.Α. (Πενσυλβάνια). Κάθε ερωτηματολόγιο περιελάμβανε εννέα (9) ερωτήματα με τα εξής θέματα: προβλήματα που πιστεύουν οι ερωτηθέντες ότι υπάρχουν στο σύστημα Υγείας και Πρόνοιας, προβλήματα σχετικά με θέματα υγείας που εντοπίζουν στην περιοχή διαμονής τους, προτίμηση στην επιλογή κατεύθυνσης του Τομέα, καθώς και πηγές πληροφόρησης για τις ειδικότητές του. Επίσης τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι θα πρέπει να διακρίνουν τα άτομα τα οποία θα ασχοληθούν μελλοντικά με τα επαγγέλματα Υγείας, τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στα επαγγέλματα αυτά, την επαγγελματική ενασχόληση στις κατευθύνσεις του Τομέα, καθώς και την ειδικότητα που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματικά. Τέλος σημειώνονται τα μαθήματα που πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκονται σε κάθε ειδικότητα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας.

Για την παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πίνακες, γραφικές παραστάσεις και συμπεράσματα του Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Τηλεπικοινωνιών Κρήτης.

Στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανταποκρίθηκαν περισσότεροι οι γυναίκες (ποσοστό 65% στην Ελλάδα και 74% στις Η.Π.Α.).

Από τους ερωτηθέντες στην Ελλάδα το μεγαλύτερο ποσοστό (34%) περιελάμβανε άτομα ηλικίας 15-18 ετών, δηλαδή άτομα που προβληματίζονται σε θέματα σχετικά με την επαγγελματική τους ενασχόληση.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, ποσοστό 85% των ερωτηθέντων ήταν άγαμοι, 13% έγγαμοι, ενώ ένα ποσοστό 2% δε δήλωσε την οικογενειακή του κατάσταση.

Ευρήματα

Στην 1η ερώτηση τίθενται στους ερωτηθέντες πεδία προβληματισμού, μελέτης και ανάλυσης για τη λήψη μέτρων θεσμικών αλλαγών στον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας, και καλούνται αυτοί να βαθμολογήσουν το κάθε πρόβλημα, ανάλογα με τη σοβαρότητα που το αξιολογούν, στην κλίμακα 0-4.

Στο σύνολο των ερωτηθέντων στην Ελλάδα το κυριότερο πρόβλημα που εντοπίζεται είναι η φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Ποσοστό 9,0% των ερωτηθέντων θεωρεί «πάρα πολύ μεγάλο» το πρόβλημα και ποσοστό 10,1% «πολύ μεγάλο».) Ακολουθούν η ισότιμη πρόσβαση στις υγειονομικές υπηρεσίες, η ισότιμη γεωγραφική κατανομή και τέλος η επαρκής στελέχωση των υπηρεσιών Υγείας και Πρόνοιας.

Οι ερωτηθέντες στις Η.Π.Α. θεωρούν επίσης, στην πλειονότητά τους, ως βασικό πρόβλημα τη φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ακολουθεί στις απαντήσεις η επαρκής στελέχωση των υπηρεσιών Υγείας και Πρόνοιας και η ισότιμη πρόσβαση στις υγειονομικές υπηρεσίες.

Στη 2η ερώτηση ζητείται από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν, με την ένδειξη 0-4, τα προβλήματα που υπάρχουν στην περιοχή διαμονής τους. Πρώτο πρόβλημα, με μεγάλη διαφορά από τα υπόλοιπα (απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ»), είναι η έλλειψη ευκαιριών εργασίας (ποσοστό 35,9% των ερωτηθέντων θεωρεί «πάρα πολύ μεγάλο» το πρόβλημα και ποσοστό 18,8% «πολύ μεγάλο»). Δεύτερο σημαντικό πρόβλημα θεωρούνται οι τοπικές ανάγκες σε προσωπικό του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας και ακολουθούν τα προβλήματα της έλλειψης συγκοινωνιακού δικτύου πρόσβασης σε υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας, της έλλειψης βρεφονηπιακών σταθμών, της μόλυνσης του αέρα, της έλλειψης κέντρων υγείας και νοσοκομείων. Στο πρόβλημα της μόλυνσης του νερού από βιομηχανίες δίνεται το μικρότερο ποσοστό των απαντήσεων.

Οι ερωτηθέντες στις Η.Π.Α. θεωρούν επίσης, στην πλειονότητά τους, ως βασικό πρόβλημα την έλλειψη ευκαιριών εργασίας (25% του ανδρικού πλη-

θυσμού δήλωσε την ένδειξη «πολύ» και ποσοστό 50% «πάρα πολύ», ενώ 52,2% των γυναικών σημείωσε την ένδειξη «αρκετά») και ακολουθεί η μόλυνση του νερού και του αέρα από τις βιομηχανίες.

Στις ερωτήσεις 3 και 4 ζητείται από τους ερωτηθέντες να εκφράσουν την προτίμησή τους σχετικά με την παρακολούθηση ειδικότητας του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας, καθώς και την πηγή που θεωρούν ότι τους παρέχει ικανοποιητική πληροφόρηση για τις ειδικότητες του Τομέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες στρέφονται περισσότερο στην επιλογή των κατευθύνσεων του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας σε σύγκριση με τους άνδρες.

Ως πηγή πληροφόρησης, με σημείωση στις ενδείξεις «πολύ» και «πάρα πολύ», θεωρούν οι ερωτηθέντες στην Ελλάδα πρώτα την οικογένεια και ακολουθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ο κοινωνικός περίγυρος, το σχολείο και οι ειδικοί. Το μικρότερο ποσοστό σημειώθηκε στην ένδειξη εθελοντική ενασχόληση.

Η κατάταξη των διάφορων πηγών, ως προς την ικανοποιητική παροχή πληροφόρησης, δίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Πηγές πληροφόρησης για τον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα (ποσοστό %)

	ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ			ΑΝΔΡΕΣ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ		
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν απάντησαν
Οικογένεια	27,6	26,0	21,4	11,0	11,3	2,7
Σχολείο	22,5	34,4	23,6	09,5	07,2	2,8
Μ.Μ.Ε.	24,1	27,2	26,6	12,5	07,3	2,3
Κοινωνία	23,9	30,3	23,5	11,3	06,2	4,8
Ειδικοί	42,2	27,3	12,2	09,5	04,2	4,6
Εθελοντικά	59,3	18,4	09,9	04,1	04,2	4,1

Εξετάζοντας τις πηγές πληροφόρησης ανά ηλικία παρατηρούμε ραγδαία πτώση του ρόλου της οικογένειας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης όσο προχωρούμε σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, ενώ οι υπόλοιπες πηγές διατηρούν μία σχετική ομαλότητα.

Οι ερωτηθέντες του εξωτερικού σημείωσαν ως κύριες πηγές πληροφόρησης, κατά σειρά, την οικογένεια, το σχολείο, τους ειδικούς, τα Μ.Μ.Ε. και τον κοινωνικό περίγυρο.

Στην 5η ερώτηση ζητείται από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν, με την ένδειξη 0-4, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο μαθητής –και μελλοντικός εργαζόμενος– που θα ασχοληθεί με τα επαγγέλματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας των Τ.Ε.Ε. Όλα τα χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν θετικά από το σύνολο των ερωτηθέντων και θεωρήθηκαν πολύ απαραίτητα για τα άτομα που θα ασχοληθούν με τα επαγγέλματα αυτά. Από τα χαρακτηριστικά το μεγαλύτερο ποσοστό πήρε η συνεργασία (74,3%) και ακολουθούν η υπομονή (70,5%), η ηρεμία (69,5%), η συνέπεια (69,1%), η παρατηρητικότητα (66,9%) και τέλος η αντοχή (65,4%).

Στο εξωτερικό επίσης όλα τα χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν θετικά από το σύνολο των ερωτηθέντων. Θετικότερα αξιολογήθηκε η συνεργασία (ποσοστό 83,9% στην κατηγορία «πάρα πολύ»), η παρατηρητικότητα (ποσοστό 77,4% στην κατηγορία «πάρα πολύ») και ακολουθούν η συνέπεια, η υπομονή, η ηρεμία και η σωματική/ψυχική αντοχή.

Στην 6η ερώτηση ζητείται από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν, με την ένδειξη 0-4, τις συνθήκες και τις σχέσεις εργασίας μεταξύ των εργαζομένων στα επαγγέλματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας. Οι συνθήκες ηθική ικανοποίηση, ψυχική κόπωση και σωματική κόπωση είχαν, με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες, τις περισσότερες θετικές απαντήσεις και ελάχιστες αρνητικές (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Ανάλυση απαντήσεων σχετικά με τις συνθήκες/σχέσεις εργασίας μεταξύ των εργαζομένων στα επαγγέλματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα (ποσοστό %)

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν απάντη- σαν
Κτιριακό περιβάλλον	10,0	25,9	25,5	11,3	10,1	17,1
Έμφυχο περιβάλλον	08,9	26,2	24,2	12,1	10,5	18,1
Ωράριο	07,2	17,4	30,8	15,4	11,3	17,9
Επικινδυνότητα	07,6	16,0	23,4	20,3	14,6	18,2
Σωματική κόπωση	05,0	11,2	26,3	23,7	15,9	17,9
Ψυχική κόπωση	05,7	09,6	22,0	22,0	21,6	19,1
Μονοτονία εργασίας	19,0	26,6	18,6	09,8	07,1	18,9
Ανταγωνιστικότητα	14,5	24,6	19,5	11,4	11,1	19,0
Επαγγελματική εξέλιξη	05,5	20,5	24,1	16,3	14,8	18,8
Ηθική ικανοποίηση	06,3	11,2	20,9	16,8	27,2	17,7

Οι ερωτηθέντες του εξωτερικού σημείωσαν, στο σύνολό τους, τη σωματική/ψυχική κόπωση (ποσοστό 58,1% στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»), την ηθική ικανοποίηση (ποσοστό 51,7% στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ») και την επαγγελματική εξέλιξη (ποσοστό 41,9% στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»). Οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις δόθηκαν στην ένδειξη μονοτονία της εργασίας.

Στην 7η ερώτηση ζητείται από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν, με την ένδειξη 0-4, τις κατευθύνσεις του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας με τις οποίες θα ήθελαν να ασχοληθούν επαγγελματικά. Στον πίνακα 3 βλέπουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Πίνακας 3: Ανάλυση απαντήσεων των ερωτηθέντων στην Ελλάδα σχετικά με τις κατευθύνσεις του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας με τις οποίες επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά (ποσοστό %)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν απάντησαν
B. βρεφονηπιοκόμος	31,7	12,2	10,5	07,9	18,5	19,1
B. νοσοκόμος	41,0	18,4	10,8	04,9	05,2	19,6
B. οδοντοτεχνίτης	43,5	15,0	10,7	04,4	06,3	20,0
B. ακτινολόγος	37,3	20,5	13,3	05,1	03,6	20,2
B. μικροβιολόγος	34,6	19,1	13,1	07,0	06,1	20,2
B. φαρμακείου	28,1	20,0	13,2	11,3	07,5	19,9
B. φυσιοθεραπευτής	23,1	16,4	14,1	13,1	13,2	20,2
B. αιματολόγος	39,0	16,4	11,9	07,2	04,7	20,7
B. οδοντίατρος	44,3	15,6	10,0	05,0	04,9	20,2
B. οπτικού	31,9	18,2	14,0	07,8	07,3	20,7
B. νοσηλεύτης χειρουργείου	43,9	11,3	09,8	06,6	08,0	20,3
B. νοσηλεύτης ατόμων με ειδικές ανάγκες	34,6	15,4	11,2	08,7	09,9	20,2
B. υγιεινολόγος	33,0	17,5	13,6	07,5	06,5	21,9
B. διαιτολόγος	22,6	14,6	14,3	11,7	16,0	20,9

Οι ερωτηθέντες του εξωτερικού δήλωσαν, στο σύνολό τους, με την ένδειξη «πάρα πολύ» την κατεύθυνση βοηθού νοσοκόμου (ποσοστό 41,9%) και ακολουθεί η κατεύθυνση βοηθός νοσηλεύτης χειρουργείου (ποσοστό 19,4%) και βοηθός υγιεινολόγος (ποσοστό 16,1%). Οι άνδρες έδωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό στην ένδειξη «πάρα πολύ» (25%) στις κατευθύνσεις βοηθός μικρο-

βιολόγος, βοηθός φαρμακείου και βοηθός υγιεινολόγος, ενώ οι γυναίκες έδωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό (στην ένδειξη «πάρα πολύ» 52,2%) στην κατεύθυνση βοηθός νοσοκόμου.

Στην 8η ερώτηση ζητείται από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν, με την ένδειξη 0-4, τους τομείς στους οποίους επιθυμούν να εργασθούν μετά την αποφοίτησή τους από κάποια κατεύθυνση του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας. Οι απαντήσεις δίνονται και για τα δύο φύλα και για όλες τις ηλικιακές ομάδες στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Προτίμηση απασχόλησης μετά την αποφοίτηση από κάποια κατεύθυνση του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα (ποσοστό %)

ΤΟΜΕΑΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ.Α.*	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ.Α.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ.Α.
Ιδιωτικός τομέας	33,3	40,7	26,0	45,0	32,8	22,2	40,9	35,5	23,5
Δημόσιος τομέας	31,7	43,3	25,0	50,4	28,7	21,0	43,8	33,8	22,4
Αυτοαπασχόληση	50,7	24,7	24,7	47,5	30,3	22,2	48,6	28,3	23,1
Έρευνα	35,3	38,7	26,0	39,8	37,8	22,4	38,2	38,1	23,7

Δ.Α.*: Δεν απάντησαν.

Από τον πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες παρουσιάζουν μεγάλη τάση προς την αυτοαπασχόληση, ενώ οι γυναίκες επιθυμούν σε πρώτη επιλογή την απασχόληση στο δημόσιο τομέα.

Στους ερωτηθέντες του εξωτερικού υπερτερούν οι θετικές απαντήσεις στον ιδιωτικό τομέα, με δεύτερη επιλογή την αυτοαπασχόληση. Οι άνδρες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 25% στην κατηγορία της έρευνας, ενώ οι γυναίκες έδωσαν τις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις στην έρευνα (ποσοστό 69,6%) και στο δημόσιο τομέα (ποσοστό 56,5%).

Στην 9η ερώτηση ζητείται από τους ερωτηθέντες να αντιστοιχίσουν τα μαθήματα που πιστεύουν ότι θα πρέπει να διδάσκονται στις κατευθύνσεις του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας, καθώς και τις δυνατότητες προσφοράς εργασίας κάθε κατεύθυνσης.

Προβληματισμοί - Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων παρατηρούμε ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και στις Η.Π.Α. δίνεται προτεραιότητα στη φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο πρώτος στόχος που τέθηκε στην Alma-Ata το 1978 από τον Π.Ο.Υ. προέτρεπε στην εφαρμογή στρατηγικών σε θέματα υγείας, έτσι ώστε: *«Μέχρι το έτος 2000 οι υπάρχουσες διαφορές στην κατάσταση της υγείας μεταξύ χωρών και μεταξύ κοινωνικών ομάδων στις ίδιες τις χώρες θα έπρεπε να μειωθούν τουλάχιστον κατά 25% με τη βελτίωση του επιπέδου υγείας των υποβαθμισμένων χωρών και των πληθυσμιακών ομάδων»*. Το ποσοστό των ανθρώπων που παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπηρίας (βλάβη-impairment, ανικανότητα-disability ή μειονέκτημα-handicap) υπολογίζεται, τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και διεθνώς, στο 10%⁸ περίπου. Σε περιπτώσεις αναπηριών (1) σοβαρών και χρόνιων θα πρέπει να παρέχεται πρόνοια για όλη τη ζωή των ανθρώπων αυτών από εξειδικευμένες ιατρικές υπηρεσίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των λειτουργικών εξόδων (π.χ. στελέχωση των υπηρεσιών υγείας με εξειδικευμένο προσωπικό, αγορά κατάλληλων ιατρικών μηχανημάτων, αγορά φαρμάκων κ.ά.). Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των Α.Μ.Ε.Α. θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία διάφορων υπουργείων και υπηρεσιών (Υπουργείο Υγείας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Υπουργείο Εργασίας, Ο.Α.Ε.Δ. κτλ.), ώστε τα άτομα αυτά να μπορέσουν να αποκατασταθούν στην αγορά εργασίας ισότιμα με τους αριμελείς ανθρώπους. Το 1981 με το νόμο 1143/81 «Περί Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Εκπαίδευσης» δημιουργήθηκαν οι βάσεις για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σήμερα υπάρχουν στην Ελλάδα σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες, σχολές του Ο.Α.Ε.Δ., το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, το Σχολείο Κωφών στην Αργυρούπολη κ.ά.

Το δεύτερο πρόβλημα που εντοπίζεται από τους ερωτηθέντες στον ελληνικό χώρο είναι η ισότιμη πρόσβαση στις υγειονομικές υπηρεσίες, πρόβλημα που για τους ερωτηθέντες του εξωτερικού έρχεται στην τρίτη θέση. Για να μπορέσει να επιτευχθεί η ισότιμη πρόσβαση, προϋποτίθεται μια σωστή οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού και σωστή λειτουργία των υπηρεσιών υγείας, ώστε να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις και οι ανάγκες όλου του πληθυσμού. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να σχεδιασθεί μια σωστή γεωγραφική κατανομή, με βάση τον υπάρχοντα κατά τόπους πληθυσμό τόσο των δημόσιων υπηρεσιών υγείας όσο και των ιδιωτικών. Ο σχεδιασμός αυτός απαιτεί αυξημένη χρηματοδότηση των υπηρεσιών υγείας και θεσμικές αλλαγές που θα ικανοποιούν τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του πληθυσμού. Στην Ελλάδα παρατηρούμε ότι ο αστικός πληθυσμός έχει μεγάλη ευκολία πρόσβασης στις υπηρεσίες υγείας, σε αντίθεση με τον αγροτικό πληθυσμό, γεγονός που απο-

δίδεται στην πληρέστερη οργάνωση των υπηρεσιών αυτών στα μεγάλα αστικά κέντρα, στον εξοπλισμό τους με μηχανήματα σύγχρονης τεχνολογίας και μονάδες εντατικής θεραπείας, στη στελέχωση με ιατρικό προσωπικό όλων των ειδικοτήτων, καθώς και στο επαρκές νοσηλευτικό προσωπικό. Επίσης στις πόλεις ο πληθυσμός είναι αρκετά ευαισθητοποιημένος σε θέματα πρόληψης και υγείας και επιπλέον πολλά ασφαλιστικά ταμεία παρέχουν υπηρεσίες που προάγουν την υγεία των ασφαλισμένων τους.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, παρ' ότι παρατηρείται μεγάλη ανάπτυξη του επιπέδου φροντίδας των ανθρώπων με σημαντικότερη τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, που ανέρχεται στο 14%, δεν έχει ασφαλιστική κάλυψη ούτε πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας, γεγονός που προκαλεί δυσαρέσκεια και ανασφάλεια⁹. Παρ' ότι τα ομοσπονδιακά προγράμματα «Medicare» και «Medicaid» στόχευαν στην επέκταση της δημόσιας κάλυψης των κατοίκων, εν τούτοις κύριο εμπόδιο για τη χρήση των υπηρεσιών υγείας υπήρξε η αύξηση του κόστους των υπηρεσιών που παρεχόταν.

Το κυριότερο πρόβλημα που σημείωσαν οι ερωτηθέντες για την περιοχική διαμονή τους είναι η έλλειψη ευκαιριών εργασίας. Το 1994 το εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα αριθμούσε τέσσερα περίπου εκατομμύρια άτομα, στα οποία το ποσοστό ανεργίας ανήρχετο στο 10% περίπου. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανέργων στην Ελλάδα διαπιστώνεται στην ηλικιακή ομάδα 14-25 ετών, στις γυναίκες, στα χαμηλότερα ανειδίκευτα επαγγέλματα και στους κατοίκους των αστικών περιοχών. Σε περιπτώσεις μακροχρόνιας ανεργίας παρουσιάζονται ψυχολογικά προβλήματα απογοήτευσης, διαταραχή των οικογενειακών σχέσεων, αύξηση της κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών κτλ.

Ως δεύτερο πρόβλημα οι ερωτηθέντες στην Ελλάδα, σε ποσοστό 33,5%, σημείωσαν τις τοπικές ανάγκες προσωπικού. Παρατηρώντας από έρευνες και μελέτες τον αριθμό των εργαζομένων στα επαγγέλματα υγείας στη χώρα μας, βλέπουμε ότι ο αριθμός αυτός αυξάνεται τα τελευταία χρόνια. Έτσι, ενώ στις αρχές του 1970 ποσοστό 1,5% των εργαζομένων απασχολούνταν στα επαγγέλματα Υγείας, το 1998 το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 3,8%, ενώ το 1992 στο συνολικό πληθυσμό της χώρας αναλογούσαν 267 κάτοικοι ανά γιατρό¹⁰. Από αυτούς τους εργαζομένους ποσοστό 28,6% ήταν γιατροί, ποσοστό 29,8% ανήκε στο νοσηλευτικό προσωπικό και οι υπόλοιποι απασχολούνταν σε διοικητικές, τεχνικές, βοηθητικές και επιστημονικές θέσεις των επαγγελμάτων υγείας. Πάντως στη χώρα μας θεωρείται μικρός ο αριθμός των ατόμων που παρέχουν υπηρεσίες ως νοσηλευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν¹¹. Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη απασχολούνται σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι γιατροί ορι-

σμένων ειδικοτήτων (π.χ. το 90% των νευροχειρουργών και το 88% των ψυχιάτρων)¹². Δυσαναλογία υπάρχει επίσης στο νοσηλευτικό προσωπικό, στο προσωπικό που απασχολείται σε υπηρεσίες υγείας, καθώς και στον αριθμό των κρεβατιών που αντιστοιχεί στους κατοίκους των διαφόρων περιοχών. Το 1990 η Ελλάδα βρισκόταν στις τελευταίες θέσεις, σε σύγκριση με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε πίνακες αναλογίας νοσηλευτικού προσωπικού με εκπαίδευση τουλάχιστον 2 ετών ανά 10.000 κατοίκους, με 34,31 άτομα/10.000 κατοίκους, ενώ στην υψηλότερη θέση βρισκόταν η Ιρλανδία με 66,02 άτομα/ 10.000 κατοίκους¹⁰.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ευρήματα της διεξαχθείσας έρευνας, όπου διαπιστώνεται η γνώση και η ευαισθητοποίηση των μελών του δείγματος για τα κυριότερα προβλήματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα.

Πίνακας 5: Εκατοστιαία αναλογία των απόψεων των μελών του δείγματος κατά την αξιολόγηση των κυριότερων προβλημάτων του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα (ενδείξεις «πολύ» + «πάρα πολύ») (ποσοστό %)

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Ελλειψη ευκαιριών εργασίας	18,8	35,9	54,7
Τοπικές ανάγκες προσωπικού	16,4	19,1	35,5
Ελλειψη συγκοινωνιακού δικτύου πρόσβασης	12,6	13,1	25,7
Ελλειψη βρεφονηπιακών σταθμών	12,6	9,8	22,4
Μόλυνση αέρα	10,5	11,8	22,3
Ελλειψη κέντρων υγείας - νοσοκομείων	9,4	22,2	
Φροντίδα ατόμων με ειδικές ανάγκες	10,1	9,0	19,1
Ισότιμη πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας	11,3	6,5	17,8
Ισότιμη γεωγραφική κατανομή	7,3	8,9	16,2
Επαρκής στελέχωση υπηρεσιών υγείας	9,1	5,8	14,8
Μόλυνση νερού από βιομηχανίες	5,7	5,1	10,8

Η πρώτη επιλογή των ερωτηθέντων όσον αφορά τις πηγές πληροφόρησης για τις κατευθύνσεις του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας ήταν η οικογένεια και η δεύτερη τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ακολουθούν ο κοινωνικός περίγυρος, το σχολείο, οι ειδικοί και τέλος η εθελοντική ενημέρωση από ειδικευμένα άτομα. Η οικογένεια, και ιδιαίτερα οι γονείς, αποτελεί την πρωταρχική ομάδα στη ζωή ενός ατόμου που επιδρά και επηρεάζει τις στάσεις του και τη συμπεριφορά του. Έτσι, οι γονείς μπορούν να μεταφέρουν ενσυνείδητα ή ασυνείδητα στα παιδιά τους κοινωνικές αξίες και στάσεις, επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες¹³.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και ιδιαίτερα η τηλεόραση, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τη συμπεριφορά των νέων κυρίως ανθρώπων. Απευθύνονται ταυτόχρονα σε μεγάλες ομάδες του πληθυσμού, τις οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά. Σε έρευνα που έγινε στο διάστημα 1996-1998, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Socrates - Comenius, με θέμα: «Μελέτη των Μ.Μ.Ε. και επιδράσεις τους στην κουλτούρα των ευρωπαϊκών χωρών»¹⁴ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τηλεόραση κυριαρχεί στις προτιμήσεις των παιδιών (μόνο 3% των μελών του δείγματος απάντησε ότι δε βλέπει τηλεόραση). Επίσης ποσοστό 91% χρησιμοποιεί και το ραδιόφωνο. Σε ποσοστό 72% οι ερωτηθέντες δέχθηκαν ότι τα Μ.Μ.Ε. τους επηρεάζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους. Ως προς την επίδραση που έχουν τα Μ.Μ.Ε. στη ζωή τους, ποσοστό 72% των Ελλήνων μαθητών απάντησε ότι τα Μ.Μ.Ε. επηρεάζουν την καθημερινή του ζωή. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένας άνθρωπος θυμάται 10% από ό,τι διαβάζει, 20% από ό,τι ακούει, 25% από ό,τι βλέπει και 45% από ό,τι ακούει και βλέπει¹⁵. Ειδικά η τηλεόραση έχει περισσότερες δυνατότητες προσφοράς πληροφοριών και γνώσεων, αφού συμμετέχει η όραση και η ακοή ταυτόχρονα. Η παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων, σε θέματα που αφορούν τον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας και η μετάδοσή τους μέσω της εκπαιδευτικής τηλεόρασης θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικά συμπληρωματικά μέσα ενημέρωσης και μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρησιμοποίηση των προγραμμάτων αυτών μπορεί να γίνει με τη βοήθεια κλειστού κυκλώματος στις σχολικές τάξεις και με εφοδιασμό των σχολείων με τηλεοράσεις, βίντεο, κασέτες και εκπαιδευτικές ταινίες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα μπορούν να εμβαθύνουν σε γνωστικά πεδία του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας^{16, 17}. Επίσης μπορεί να γίνει και χρήση του Internet¹⁸.

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται συγκριτικά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για τις σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης σε πεδία του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα.

Πίνακας 6: *Εκατοστιαία αναλογία των σημαντικότερων πηγών πληροφόρησης για τον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας στην Ελλάδα (ενδείξεις «πολύ» + «πάρα πολύ»).*

ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Οικογένεια	11,0	11,3	22,3
Μ.Μ.Ε.	12,5	07,3	19,8
Κοινωνικός περίγυρος	11,3	06,2	17,5
Σχολείο	09,5	07,2	16,7
Ειδικοί	09,5	04,2	13,7
Εθελοντική ενασχόληση	04,1	04,2	08,3

Από τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο μαθητής και μελλοντικός εργαζόμενος του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας των Τ.Ε.Ε. μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν στην Ελλάδα η συνεργασία (74,3%), η υπομονή (70,5%) και η ηρεμία (69,5%). Η αναβάθμιση των υπηρεσιών υγείας απαιτεί τη στελέχωσή τους με βοηθητικό προσωπικό το οποίο θα έχει αυξημένες γνώσεις και ανώτερο ποιοτικό επίπεδο. Η κατάρτιση του μελλοντικού βοηθητικού ιατρικού προσωπικού από τα μαθητικά χρόνια θα πρέπει αφ' ενός να παρέχει τις κατάλληλες, ποσοτικά και ποιοτικά, γνώσεις και δεξιότητες και αφ' ετέρου να καλλιεργεί σ' αυτούς τις σωστές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να υπάρχει ευαισθητοποίηση για τις αρρώστιες, πνεύμα συνεργασίας, αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των υπηρεσιών υγείας και μηδενισμός των ενδοϋπηρεσιακών προβλημάτων.

Η πρώτη επιλογή, όσον αφορά τον τομέα απασχόλησης μετά την αποφοίτηση από κάποια κατεύθυνση του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας, είναι για τις γυναίκες στην Ελλάδα και για τους άνδρες ηλικίας άνω των 18 ετών ο δημόσιος τομέας και ακολουθεί η αυτοαπασχόληση για τις γυναίκες, ενώ για τους μικρότερης ηλικίας άνδρες πρώτη επιλογή είναι η αυτοαπασχόληση και δεύτερη η έρευνα. Από στατιστικά στοιχεία που έχουμε για τη χώρα μας παρατηρούμε ότι το έτος 1992 εργαζόταν στα δημόσια νοσοκομεία ποσοστό 80% των νοσηλευτριών, ενώ ποσοστό 10,4% απασχολούνταν σε ιδιωτικά νοσοκομεία, ποσοστό 6,6% σε ασφαλιστικά ταμεία (όπως π.χ. το Ι.Κ.Α.) και ποσοστό 3% δούλευε στα κέντρα υγείας¹⁹. Μεγάλος αριθμός των αναγκών των ασθενών καλύπτεται από τις αποκλειστικές νοσοκόμες, όπου εργοδότης είναι ο ίδιος ο ασθενής. Το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των εργαζομένων στα επαγγέλματα του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας ασκεί ελεύθερο επάγγελμα δημιουργεί αυτόματα και πολλές θέσεις βοηθών. Στα επαγγέλματα αυτά ανήκουν οι βοηθοί οδοντοτεχνίτες, βοηθοί φαρμακείου, βοηθοί μικροβιολόγοι,

βοηθοί οδοντίατροι κτλ., οι οποίοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πολλές θέσεις εργασίας του ιδιωτικού τομέα.

Προτάσεις

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας θα πρέπει να ανταποκρίνονται και να ικανοποιούν τις σημερινές ανάγκες των Ελλήνων μαθητών αλλά και τις μελλοντικές τους ανάγκες ως εργαζομένων. Η εκπαιδευτική ανανέωση του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας θα πρέπει να είναι συνεχής και αντάξια των προκλήσεων του νέου αιώνα, γεγονός που επιβάλλει τα εξής:

□ Συνεχή παρακολούθηση της εξέλιξης των ειδικοτήτων του Τομέα, καθώς και της ιατρικής τεχνολογίας, με απώτερο σκοπό τη μελέτη, την αξιολόγηση και την εφαρμογή των νέων δεδομένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Τ.Ε.Ε. Η εφαρμογή αυτή θα λαμβάνει υπόψη τις μεταβαλλόμενες ανάγκες σε επαγγελματικές κατευθύνσεις, καθώς και τα απαιτούμενα επιπλέον επαγγελματικά προσόντα.

□ Συμμετοχή των διάφορων φορέων που απασχολούν προσωπικό του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας σε θέματα ενημέρωσης και πληροφόρησης για την απασχόληση ειδικευμένου βοηθητικού προσωπικού, ώστε να γνωρίζει κάθε ενδιαφερόμενος μαθητής τον αριθμό των ατόμων που μπορεί να απασχολήσει κάθε φορέας μελλοντικά, τις ειδικότητες που θα έχουν τη μεγαλύτερη ζήτηση, τις απολαβές που θα έχει, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του.

□ Συνεχή εμπλουτισμό των ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων τόσο των θεωρητικών μαθημάτων όσο και των εργαστηριακών ασκήσεων και πρακτικών εφαρμογών, με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, μετά την αποφοίτησή τους, στην αγορά εργασίας.

□ Ανάλυση επαγγέλματος σε κάθε ειδικότητα και κατεύθυνση του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας.

□ Οργάνωση σεμιναρίων για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ειδικότητες του Τομέα.

□ Καταγραφή, αξιολόγηση και εμπλουτισμό του διαθέσιμου εποπτικού υλικού και του εργαστηριακού εξοπλισμού των κατευθύνσεων του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας σε όλα τα Τ.Ε.Ε. της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

1. Wael, Sabbah & Leake, L. James (2000). Comparing Characteristics of Canadians. Who Visited Dentists and Physicians During 1993/94: A Secondary Analysis. *J. Can. Dent. Assoc.*, 66, 90-95.
2. Hobdell, H. Martin (2000). Think Globally, Act Locally. *J. Can. Dent. Assoc.*, 66, 142-143.
3. Tickle, M., Moulding, G., Milsom, K., Blinkhorn, A. (2000). Socioeconomic and geographical influences on primary dental care preferences in a population of young children. *Br. Dent. J.*, 188 (10), 559-562.
4. Cooke, L., Davenport, E.S., Anderson, P. (1998). Changes in the referral pattern of child patients from the GDS to CDS following the introduction of capitation in October 1990. *Br. Dent. J.*, 185(11/12), 586-590.
5. Gaughwin, A., Spencer, A.J., Brennan, D.S., Moss, J. (1999). Oral health of children in South Australia by socio-demographic characteristics and choice of provider. *Community Dent. Oral Epidemiol.*, 27, 93-102.
6. Win van Palenstein Helderman, Arie Groeneveld, et al. (1998). Analysis of epidemiological data on oral diseases in Nepal and the need for a national oral health survey. *Int. Dent. J.*, 48, 56-61.
7. El-Nadeef, M.A.I., Adegbembo, A.O., Honkala, E. (1998). The association of urbanisation with the prevalence of dental caries among schoolchildren in Nigeria new capital territory. *Int. Dent. J.*, 48, 44-49.
8. Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (1985). *Κοινωνική Πρόνοια, Θέματα Προγραμματισμού, Εκθέσεις για το Πρόγραμμα 1983-1987*. Αθήνα.
9. Κυριόπουλος, Γ. και Νιάκας, Δ. (1993). *Η πρόκληση του ανταγωνισμού στον Υγειονομικό Τομέα*. Αθήνα: Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών της Υγείας.
10. Σώκου, Κ. (1989). Ανεργία και υγεία: Κοινωνιολογική προσέγγιση, Οικονομία και Υγεία. *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Οικονομικών της Υγείας*. Αθήνα: Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών της Υγείας, σ. 302-307.
11. Ανδριώτη, Δ. (1998). *Τα επαγγέλματα υγείας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.
12. Στάθης, Γ. (1993). Επαγγέλματα υγείας σε ανεπάρκεια ή ανυπαρξία. *Επιθεώρηση Υγείας*, 4, 9-10.
13. Ρούπας, Θ. και Πολύζος, Ν. (1994). Ανθρώπινο δυναμικό. Στο Θεοδώρου Μ. και συν. (επιμ.). *Μελέτη για το σχεδιασμό και την οργάνωση των υπηρεσιών υγείας*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
14. Πετρόπουλος, Α. Β. (2000). Εκλογή επαγγέλματος και οικογενειακό περιβάλλον. *Εκπαιδευτική Ρότα*, 7, 19-22.
15. Δεμερτζή, Β., Παπαλιάκου, Ι., Προκοπίου, Ε., Σταμένη, Ε., Καρασαββόγλου, Δ., Κύρου, Γ., Λεγάκης, Σ. (1998). Μελέτη των Μ.Μ.Ε. - Δειγματοληπτική έρευνα για την επίδραση που ασκούν τα Μ.Μ.Ε. στην κουλτούρα των ευρωπαϊκών κρατών. *Φιλολογική*, 65, 65-67.
16. Μάραντος, Π. (1999). Η εκπαιδευτική ραδιο-τηλεόραση στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 89, 112 - 131.
17. Κάππας, Θ. Χ. (2000). Η χρήση της τηλεόρασης στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Ρότα*, 7, 45-50.
18. FDI Statement (1998). Improving access to oral health care. *Int. Dent. J.*, 48, 549-551.
19. The American Academy of Periodontology 2000 Annual Report. *J. Periodontol.*, 71 (10-12), 1943-1953.

Η ιστορική κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης ως μεταμοντέρνος χώρος ποιοτικών ερευνών στην εκπαίδευση

Μαρία Νικολακάκη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο παιδαγωγικός στοχασμός έχει επηρεαστεί από μια γενικότερη μετατόπιση της φιλοσοφικής σκέψης, από τη φιλοσοφία της συνείδησης στη «γλωσσολογική στροφή» (linguistic turn) και το συνεπαγόμενο μεταμοντέρνο λόγο. Ο μεταμοντέρνος λόγος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μία αντικειμενική πραγματικότητα, και έχει γίνει επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος το πώς η γνώση που διαδίδεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα «κατασκευάζει» την πραγματικότητα. Η αναζήτηση αυτή συσχετίζεται με το πλέγμα εξουσίας/γνώσης και των υπολανθανουσών παραδοχών, που αυτό υπονοεί. Η Ιστορική Κοινωνιολογία της Εκπαιδευτικής Γνώσης αναδεικνύεται ως μεταμοντέρνα ερευνητική μέθοδος και παίρνει το χαρακτήρα της ιστορικής αναζήτησης των αρχικών μορφών της γνώσης και των λόγων που αυτή διαδίδεται, έτσι ώστε να αποκωδικοποιηθεί ο κοινωνικός της ρόλος.

Abstract

The article explores the recent postmodern discourse of pedagogy and its influence to the history and sociology of education. After that it describes the area of Historical Sociology of Educational Knowledge, as a postmodern way of doing qualitative research of education. It identifies its origin, its difference to other qualitative methods and the field of its interests.

Η κ. Μαρία Νικολακάκη είναι λέκτορας στο Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της Ιστορικής Κοινωνιολογίας της Εκπαιδευτικής Γνώσης αναφέρεται στο πώς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εξαρτάται από τις κοινωνικές του διαστάσεις σε σχέση με τον ιστορικό του σχηματισμό. Ο M. Young (1998:21) υποστηρίζει ότι: «Το να προσεγγίζεις το curriculum ως κοινωνικά οργανωμένη γνώση είναι ένα νέο εργαλείο ανάλυσης και ένας τρόπος σύλληψης εναλλακτικών προτάσεων και των επιπτώσεών τους». Προκειμένου να περιγράψουμε την Ιστορική Κοινωνιολογία της Εκπαιδευτικής Γνώσης (ΙΚΕΓ) ως επιστημονικό χώρο ποιοτικών ερευνών στην εκπαίδευση, θα αναζητήσουμε το «γενέθλιο τόπο» της και θα αναφερθούμε στις αλλαγές του στοχασμού που επέφερε ο μεταμοντέρνος λόγος και η «γλωσσολογική στροφή» στη σύγχρονη Ιστοριογραφία, καθώς και στις επιπτώσεις από ένα τέτοιο ρεύμα στις Επιστήμες της Αγωγής. Θα επισημάνουμε κυρίως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΙΚΕΓ, τα οποία την καθιστούν έναν ξεχωριστό χώρο ανάλυσης και ερμηνείας εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς και τις υπονοούμενες παραδοχές της (underlying assumptions), που συνδέονται με το μεταμοντέρνο λόγο. Κατά τον T. Popkewitz (1990), «η ιστορικότητα των ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική επιστημολογία (social epistemology) που διερευνά τη σχέση μεταξύ εξουσίας και γνώσης στη βάση του επαναπροσδιορισμού τους σε δεδομένο χωροχρόνο».

Η ανάδυση της σύγχρονης Ιστοριογραφίας. Προβληματισμοί και τάσεις: από τη φιλοσοφία της συνείδησης στη «γλωσσολογική στροφή»

Τα τελευταία 20 χρόνια η Ιστοριογραφία έχει δεχτεί κριτική για τις παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η ιστορική έρευνα από τότε που αναδείχτηκε σε επαγγελματικό κλάδο κατά το 19ο αιώνα. Ο επιστημονικός προσανατολισμός της παραδοσιακής Ιστοριογραφίας χαρακτηριζόταν από τις εξής παραδοχές:

1. Δεχόταν μια θεωρία αντιστοιχίας με την αλήθεια, θεωρώντας πως η Ιστορία απεικονίζει ανθρώπους που πραγματικά υπήρξαν και πράξεις που πραγματικά συνέβησαν.

2. Έπαιρνε ως δεδομένο ότι οι ανθρώπινες πράξεις αντικατοπτρίζουν τις προθέσεις των «δρώντων υποκειμένων» και ότι το χρέος του ιστορικού είναι να κατανοήσει αυτές τις προθέσεις, έτσι ώστε να οικοδομήσει ένα συνεκτικό ιστορικό αφήγημα.

3. Λειτουργούσε με βάση μια μονοδιάστατη, διαχρονική αντίληψη του

χρόνου, σύμφωνα με την οποία τα μεταγενέστερα γεγονότα έπονται των προγενέστερων σε μια συνεπή διαδοχή.

4. Η πρόοδος και ο εκσυγχρονισμός ήταν κεντρικές ιδέες στην επιστημολογία αυτή, αποτέλεσμα της χρήσης του ορθού λόγου στα ανθρώπινα πράγματα (T. Popkewitz, 1997).

Αυτές ακριβώς οι παραδοχές, που είχαν βασιστεί στη φιλοσοφία της συνείδησης (Α. Δεληγιώργη, 1996· Φ. Σατελέ, 1990), σύμφωνα με την οποία υπάρχει συσχετισμός μεταξύ της πρόθεσης και της πράξης των ανθρώπων ως αποτέλεσμα της χρήσης του ορθού λόγου, άρχισαν βαθμιαία να αμφισβητούνται στη σύγχρονη ιστορική σκέψη (Γκ. Ίγκερς, 1991). Η αμφισβήτηση αυτή οδήγησε στη δημιουργία της σύγχρονης Ιστοριογραφίας, όπου, κατά τον Ίγκερς (1999), μπορεί κανείς να παρατηρήσει δύο τάσεις.

Η *πρώτη τάση* αφορά τις κοινωνικο-επιστημονικού χαρακτήρα Ιστοριογραφίες, οι οποίες, επηρεασμένες από το θετικισμό και θέλοντας να εντάξουν την Ιστορία σε επιστήμες –όπως είναι η Φυσική– άφησαν άθικτες θεμελιώδεις παραδοχές της παραδοσιακής Ιστοριογραφίας –όπως είναι η γραμμική αντίληψη του χρόνου ή ότι η Ιστορία οφείλει να έχει αιτιακές εξηγήσεις, καθώς και ότι επίκεντρο της Ιστορίας θα πρέπει να είναι το πραγματικό γεγονός– ενώ παράλληλα έδωσαν έμφαση στις κοινωνικές δομές και στις διαδικασίες κοινωνικών αλλαγών (έναντι του ρόλου των ατόμων και των στοιχείων της «προθετικότητας» της παραδοσιακής Ιστοριογραφίας). Ο εκδημοκρατισμός και η ανάδειξη μιας μαζικής κουλτούρας απαιτούσαν μια Ιστοριογραφία που έπρεπε να απομακρυνθεί από την επικέντρωση σε γεγονότα και προσωπικότητες και να λάβει υπόψη της το ρόλο και τις συνθήκες ζωής ευρύτερων ομάδων του πληθυσμού. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι ποσοτικές κοινωνιολογικές και οικονομικές προσεγγίσεις και ο στρουκτουραλισμός της σχολής Annales, καθώς και οι μαρξιστικές προσεγγίσεις (Ζακ Λε Γκοφ, 1998).

Όσοι ακολουθούσαν κατεύθυνση κοινωνικο-επιστημονική, θεωρούσαν ότι η συνεχής οικονομική ανάπτυξη και η εφαρμογή της επιστημονικής ορθολογικότητας στη διεύθυνση των θεμάτων της κοινωνίας είναι θετικές αξίες που καθορίζουν τη σύγχρονη ύπαρξη. Η αισιοδοξία ως προς τη φύση και την πορεία του σύγχρονου κόσμου, πάνω στην οποία βασιζόταν η κοινωνική Ιστορία, κλονίστηκε από τις θεμελιώδεις αλλαγές που επέφερε η ύστερη βιομηχανική εποχή και η μετανεωτερικότητα.

Η *δεύτερη τάση* δημιουργήθηκε με το πέρασμα από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορικής και είχε ακόμα μεγαλύτερες

επιπτώσεις στη φιλοσοφία της συνείδησης. Για πρώτη φορά αποκτήσαμε βαθιά επίγνωση των αρνητικών πλευρών της οικονομικής ανάπτυξης και των απειλών που αυτή σήμαινε για την οικολογική ισορροπία (Ρίφκιν, 2001). Επιπλέον, με το νόμο της σχετικότητας ο χρόνος με τη νευτώνεια έννοια, ως μια αντικειμενική οντότητα, ή με την καντιανή έννοια, ως μια οικουμενική κατηγορία της σκέψης, δεν υπήρχε πια¹.

Οι εξελίξεις αυτές σηματοδοτούσαν για πολλούς το τέλος της Ιστορίας ως «μεγάλου αφηγήματος». Η μεταμοντέρνα τάση αμφισβήτησε την παραδοσιακή Ιστοριογραφία, η οποία επικέντρωνε την προσοχή της στις πολιτικές και κοινωνικές ελίτ, και προσέφερε μια «ιστορία από τα κάτω», εντάσσοντας σ' αυτήν τμήματα του πληθυσμού που είχαν από καιρό αγνοηθεί. Από την Ιστορία ως «μεγάλο αφήγημα» έγινε μετατόπιση του ενδιαφέροντος στις ιστορίες των πληθυσμιακών κοινοτήτων. Η Ιστοριογραφία αυτή αναπτύχθηκε σε αντίθεση με την κοινωνικο-επιστημονικού χαρακτήρα Ιστοριογραφία, αμφισβητώντας τις απρόσωπες δομές που δε θέτουν το ζήτημα των πραγματικών σχέσεων εξουσίας περισσότερο από ό,τι το έθετε η παλαιότερη πολιτική ιστορία (Ζ. Λε Γκοφ, 1998).

Κατά τον Ίγκερς, «αν η κοινωνικο-επιστημονικού προσανατολισμού Ιστορία είχε θελήσει να αντικαταστήσει τη μελέτη της πολιτικής με τη μελέτη της κοινωνίας, η “νέα Ιστορία” στρεφόταν τώρα στη μελέτη της κουλτούρας, αποδίδοντας έμφαση στις συνθήκες της καθημερινής ζωής και της καθημερινής εμπειρίας» (Ίγκερς, 1999).

Παράλληλα, η ιδέα πως η αντικειμενικότητα της Ιστορίας δεν είναι δυνατή, επειδή η Ιστορία δεν έχει αντικείμενο, έβρισκε όλο και περισσότερους οπαδούς. Σύμφωνα με αυτήν, ο ιστορικός είναι πάντα δέσμιος του κόσμου μέσα στον οποίο ζει και σκέπτεται, και οι σκέψεις και οι αντιλήψεις του καθορίζονται από τις κατηγορίες της γλώσσας μέσα στις οποίες λειτουργεί. Κατά συνέπεια η γλώσσα διαμορφώνει την πραγματικότητα, αλλά δεν αναφέρεται σ' αυτήν. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της γλωσσολογικής και της λογοτεχνικής θεωρίας και είναι γνωστή ως «γλωσσολογική στροφή» (Τ. Ρορκέβιτς, 1997).

Η επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής» στη σύγχρονη Ιστοριογραφία

Η βασική ιδέα της «γλωσσολογικής στροφής», που θεωρείται η μεταμοντέρνα επιρροή στη σύγχρονη Ιστοριογραφία, με επιπτώσεις και στις άλλες επιστήμες, είναι η άρνηση ότι η ιστορική γραφή αναφέρεται σε ένα πραγματικό ιστορικό παρελθόν. Κατά το Λόρενς Στόουν (1979), δεν είναι

πλέον δυνατή «μια συνεκτική επιστημονική εξήγηση των αλλαγών που έχουν συμβεί στο παρελθόν».

Αυτή η ιδέα στηρίζεται στην άποψη ότι η Ιστοριογραφία δεν έχει κριτήρια επαληθευσιμότητας και άρα δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της Ιστορίας και της μυθοπλασίας. Κατά το Hayden White (1987), μορφή και περιεχόμενο δεν μπορούν να διαχωριστούν στην ιστορική γραφή. Επίσης, ο Τέοντορ Αντόρνο υποστήριξε στην *Αισθητική Θεωρία* ότι η μορφή είναι καθίζημα κοινωνικού περιεχομένου. Οι ιστορικοί «κατασκευάζουν» τα γεγονότα έχοντας στη διάθεσή τους έναν περιορισμένο αριθμό ρητορικών δυνατοτήτων, που προκαθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο του λόγου τους.

Η «γλωσσολογική στροφή», επηρεασμένη από τη γλωσσολογική θεωρία, λαμβάνει υπόψη της τις αντιλήψεις για τη γλώσσα και την «κειμενικότητα» (textuality). Στη γλωσσολογική θεωρία –ύστερα από την επίδραση του Φερντινάν ντε Σοσύρ (1916) που θέτει το ζήτημα της σχέσης μεταξύ πραγματικότητας και γνώσης– η γλώσσα αποτελεί ένα κλειστό αυτόνομο σύστημα που διαθέτει μια συντακτική δομή. Ο άνθρωπος δε χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να μεταδώσει τις σκέψεις του, αλλά αυτό που σκέπτεται καθορίζεται από τη γλώσσα. Το νόημα στα κείμενα αποτελεί μια λειτουργία της γλώσσας.

Κατά τον Ίγκερς (1999): «Το κεντρικό στοιχείο της “γλωσσολογικής στροφής” έγκειται στην αναγνώριση της σημασίας της γλώσσας και του λόγου στη δόμηση των κοινωνιών. Οι κοινωνικές δομές και διαδικασίες, που θεωρούνται καθοριστικές για την κοινωνία και την κουλτούρα, αντιμετωπίζονται όλο και περισσότερο ως προϊόντα της κουλτούρας, με τη μορφή της επικοινωνιακής κοινότητας». Η κουλτούρα δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως ένα αυτοτελές κείμενο, αλλά θεωρείται ως ένα πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο ανταλλαγών που πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από τα σύμβολά του.

Η «γλωσσολογική στροφή» στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Ιστορία μπορεί να θεωρηθεί ως η αντίδραση/κριτική στα νεωτεριστικά δόγματα που καθιερώθηκαν με το Διαφωτισμό. Βρίσκεται σε μια προσπάθεια ρήξης με το ντετερμινισμό των παλαιότερων κοινωνικοοικονομικών προσεγγίσεων και τονίζει το ρόλο των πολιτιστικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι και η γλώσσα. «Αποκέντρωσε τα δρώοντα υποκειμένα» (decentering of the subject) και τους παράγοντες από τη σκηνή της δράσης. Επίκεντρο έγινε το πώς κατασκευάζονται οι λόγοι προκειμένου να δημιουργήσουν και να οργανώσουν υποταγή στις κοινωνικές δομές.

Η επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής» στην Ιστοριογραφία είναι σημαντική. Μας έδειξε ότι η Ιστορία, αν εξετασθεί ως σύνολο, δε χαρα-

κτηρίζεται από κάποια εγγενή ενότητα ή συνοχή, ότι η ίδια η έννοια της Ιστορίας είναι μια «κατασκευή» που συγκροτείται μέσω της γλώσσας, ότι οι άνθρωποι ως υποκείμενα δεν έχουν μια ενιαία προσωπικότητα απαλλαγμένη από αντιφάσεις και διχασμούς, και ότι κάθε κείμενο μπορεί να διαβαστεί και να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους, διότι οι προθέσεις που εκφράζει είναι συχνά διαφορούμενες. Χρειάζεται να «αποδομήσουμε» το κείμενο, για να βάλουμε φραγμό στα ιδεολογικά του στοιχεία (Ίγκερς, 1999).

Ο Έρικ Χομπσμπάουμ υποστηρίζει ότι η νέα Ιστορία έχει ως στόχο τη διεύρυνση και την εμπάθυνση της επιστημονικής Ιστορίας. Η νέα Ιστορία συνάντησε αναμφίβολα προβλήματα, περιορισμούς και ίσως αδιέξοδα, συνεχίζει όμως να διευρύνει το πεδίο και τις μεθόδους της Ιστορίας (όπως αναφέρεται στο Ζακ Λε Γκοφ, 1998).

Η επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής» θα φανεί και στην *Ιστορική Κοινωνιολογία* (Dennis Smith, 1991), που αναδύθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1950 ως μια προσπάθεια σύζευξης των πεδίων της Κοινωνιολογίας και της Ιστορίας ως επιστημονικών πεδίων².

Η σχέση ανάμεσα στις επιστήμες της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας έχει προκαλέσει έναν ευρύτατο και γόνιμο διάλογο ανάμεσα σε κοινωνιολόγους και ιστορικούς για τα όρια και το περιεχόμενο των δύο επιστημών. Η Ι. Λαμπίρη-Δημάκη στο έργο της *Κοινωνιολογία και Ιστορία*, στο οποίο εξετάζει τη σχέση των δύο επιστημών, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, καθώς και τη μελλοντική προοπτική τους, υποστηρίζει ότι και οι δύο επιστήμες χαρακτηρίζονται από μια εντυπωσιακή ταυτότητα αντικειμένου, μεθόδων, προσεγγίσεων, η οποία προσδιορίζει θετικά τα όρια του κλάδου της Ιστορικής Κοινωνιολογίας και στέκεται αρνητικά στην επιδίωξη υπαγωγής της μιας στην άλλη, είτε η επιδίωξη αυτή εκφράζεται ως «κοινωνιολογισμός» είτε ως «ιστορισμός» (Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, 1989). Ο Αλαίν Τουραίν (1977), επίσης, υποστηρίζει ότι δε διαχωρίζει την εργασία της Κοινωνιολογίας από την Ιστορία της κοινωνίας. Άλλος ένας ιστορικός, ο Ε. Χ. Καρ (1979), υποστηρίζει ότι όσο πιο κοινωνιολογική καθίσταται η Ιστορία και όσο πιο ιστορική καθίσταται η Κοινωνιολογία τόσο το καλύτερο και για τις δύο.

Η χρησιμοποίηση διαθεματικών μεθόδων θεωρείται ότι έδωσε ώθηση και στον εκπαιδευτικό χώρο με την ανάδυση της ΙΚΕΓ, που τείνει να καθιερωθεί ως εναλλακτική πρόταση προσέγγισης της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Bonell, 1980).

Προς μια Ιστορική Κοινωνιολογία της γνώσης στην εκπαίδευση

Η Ιστορία και η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως μεταμοντέρνα άποψη

Ήδη από τη δεκαετία του '60 παρατηρήθηκε μια επιστημολογική «μετατόπιση» του ενδιαφέροντος των ερευνητών στον εκπαιδευτικό χώρο. Την περίοδο αυτή άρχισε να αναγνωρίζεται η συμβολή της ακαδημαϊκής γνώσης όχι μόνο στην περιγραφή αλλά και στη διαμόρφωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (V. Bonell, 1980· Hobsbawm, 1989). Οι μελέτες του Philippe Aries (1960) *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Regime* και του Bernard Bailyn (1974) *Education and the formation of American Society* μπορούν να θεωρηθούν ως η απαρχή του νέου αυτού «παραδείγματος». Στις νέες μελέτες μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον των ερευνητών από την εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών στη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Έως όμως τα μέσα της δεκαετίας του '80 οι «πηγές» της νέας αυτής Εκπαιδευτικής Ιστορίας εξαντλήθηκαν. Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης ανακάλυψαν ότι η εκτεταμένη αρχειακή έρευνα και η μεγάλη εξειδίκευση των ιστορικών μελετών αδυνατούσαν να δώσουν απαντήσεις σε βασικά προβλήματα. Η θεωρητική παραδοχή της «γλωσσολογικής στροφής» επέδρασε σημαντικά και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η μετάβαση από την Ιστορία της Εκπαίδευσης στις ιστορίες της εκπαίδευσης είναι η βασική επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής» στην Εκπαιδευτική Ιστοριογραφία. Κατά τον A. Novoa (1995): «Η εποχή της μεγάλης συναίνεσης τελείωσε. Η έννοια της Ιστορίας καταλύθηκε. Χρειάζεται κανείς να εννοιοδοτεί την Ιστορία για να αποκτά αυτή νόημα». Κατά τον Giddens (1990): «Η μετανεωτερικότητα εκφράζει την πεποίθηση ότι δεν μπορούμε να ξέρουμε τίποτα χωρίς αμφιβολία, ότι δεν υπάρχει τελεολογία στην Ιστορία. Όλα τα οράματα για μια αδυσώπητη πρόοδο³ δεν είναι αποδεκτά».

Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν μια αλλαγή του επιστημονικού «παραδείγματος». Αισθάνονται την ανάγκη, όπως οι ιστορικοί, της υιοθέτησης νέων και πιο εκλεπτυσμένων ερευνητικών στρατηγικών. Όπως υποστηρίζει και ο Πολωνός ιστορικός Witulda Kula, «ο ιστορικός οφείλει σήμερα –παραδόξως– να παλεύει ενάντια στη φετιχοποίηση της Ιστορίας...» Ο Z. Λε Γκοφ αναφέρει (1998:288): «ανήκει στην ίδια τη φύση της ιστορικής επιστήμης να είναι στενά συνδεδεμένη με τη βιωμένη ιστορία, της οποίας αποτελεί και τμήμα. Αλλά μπορούμε, οφείλουμε, και πρώτος ο ιστορικός, να εργασθούμε, να παλέψουμε, ώστε η ιστορία... να καταστεί άλλη».

Κατά τον A. Novoa (1995): «Η Ιστορία δεν είναι τόσο η ερμηνεία αυτού καθ'εαυτού του παρελθόντος αλλά η κατασκευή του, προκειμένου να ερευνη-

θεί η νοοτροπία (mentality) των ανθρώπινων δράσεων και πεποιθήσεων. Οι άνθρωποι δεν είναι μόνο δημιουργήματα της φύσης αλλά και δημιουργοί της Ιστορίας. Το ίδιο ισχύει και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αναγνώριση αυτού του γεγονότος είναι η κυριότερη πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ιστορικοί της εκπαίδευσης».

Θεωρούμε όμως ότι η άρνηση της δυνατότητας ύπαρξης της Ιστοριογραφίας και της ισοπέδωσης της πραγματικότητας σε «λόγο» είναι εξίσου προβληματική με τη φιλοσοφία της συνείδησης. Με αυτή την έννοια συμφωνούμε με το Martin Jay (1991) ο οποίος προτείνει, αντί να προσπαθούμε να απομονώσουμε το κείμενο από τον κόσμο ή να εξηγήσουμε το κείμενο μέσα από τον κόσμο, να βρούμε τα σύνορα αυτών των δύο και να επαναερμηνεύσουμε αυτό που ήταν πριν υπερ-κείμενο ως ένα είδος κειμένου.

H Dominick La Capra (1985) γράφει: «Από τη φύση του αντικειμένου της η Ιστορία κινείται υποχρεωτικά μεταξύ διεπιστημονικών αρχών και ορίων, θα υποστηρίξα όμως ότι η Ιστοριογραφία θα ωφελούνταν από τρόπους κριτικής ανάγνωσης που βασίζονται στην πεποίθηση ότι οι πηγές είναι κείμενα που επαναπραγματεύονται την πραγματικότητα και δεν είναι πηγές που κατασκευάζουν τα γεγονότα της πραγματικότητας». Ο T. Childers (1990) υποστηρίζει επίσης ότι δεν είναι στόχος της Ιστορίας να αντικαταστήσει την ερμηνεία του κόσμου με την ερμηνεία της γλώσσας (κειμενικός ιμπεριαλισμός - textual imperialism) ούτε να μελετηθεί η γλώσσα ως αντανάκλαση του κόσμου (συγκειμενισμός - contextuality). Διότι, όπως επισημαίνει και η C. S. Rosenberg (1989), «αν οι γλωσσικές διαφορές δομούν την κοινωνία, οι κοινωνικές διαφορές δομούν τη γλώσσα».

Η διάκριση μεταξύ αλήθειας και ψεύδους παραμένει το κύριο έργο του ιστορικού της εκπαίδευσης. Η έννοια της αλήθειας όμως έχει γίνει πιο σύνθετη. Μπορούμε να δούμε την ιστορία της Εκπαιδευτικής Ιστοριογραφίας ως έναν εξελισσόμενο διάλογο, ο οποίος, αν και δε φτάνει σε κάποιο τελικό συμπέρασμα, συμβάλλει στη διεύρυνση της οπτικής με την οποία εξετάζονται τα θέματα. Ή, όπως λέει και ο Καρλ Πόπερ (1982), «έχουμε αντικαταστήσει την επιστημονική βεβαιότητα με την επιστημονική πρόοδο». Θα προσθέταμε ότι για την επιστημονική πρόοδο χρειάζονται συνεχείς και εν-αγώνιες (εν αγωνία και αγώνα) διαπραγματεύσεις.

Οι επιπτώσεις της «γλωσσολογικής στροφής» θα φανούν και στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, ιδίως από τη δεκαετία του '70 που αποτέλεσε περίοδο ριζικών ανακατατάξεων. Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στον αγγλοσαξονικό χώρο παρατηρήθηκε αλλαγή «παραδείγματος»⁴ από την έρευνα των M. Young και B. Bernstein (1971). Για μερικούς, όπως μαρτυρεί και ο υπότιτλος του βιβλίου τους, αυτό σηματοδοτεί την απαρχή μιας νέας περιόδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ή της Κοινωνιολογίας της Γνώ-

σης. Αυτό που γίνεται αυτή την περίοδο είναι δηλαδή μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης.

Αν και ήδη από το 1949 η έρευνα του Mannheim είχε επηρεάσει τη Γερμανία, στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία το έργο του μεταφράστηκε μόλις το 1972. Η ιδέα του «περιβαλλοντικού προσδιορισμού» των αντιλήψεων και των συλλογισμών των ατόμων για την κοινωνική πραγματικότητα άρχισε τότε να ασκεί κάποια επιρροή και στην αγγλοσαξονική Κοινωνιολογία. Ένας από τους λόγους που δημιούργησαν το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον για το σχολικό πρόγραμμα προέκυψε από την αδυναμία των πιο συμβατικών κοινωνιολογικών αναλύσεων να ερμηνεύσουν τη σχολική αποτυχία της εργατικής τάξης (G. Whitty, 1985). Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στον εντοπισμό της σχέσης της σχολικής γνώσης και της κοινωνικής δομής, με στόχο να ανιχνευτούν τα συμφέροντα και οι αξίες που ενυπάρχουν, προκειμένου αυτά να μεταβληθούν και να οδηγήσουν σε περισσότερη κοινωνική ισότητα.

Τις δεκαετίες του '70 και του '80 δημιουργήθηκαν δύο κατευθύνσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: από τη μια πλευρά, ήταν οι μελέτες και οι έρευνες σε θεωρητικό επίπεδο, που κατέληγαν στο ότι αυτό που διδασκόταν στο σχολείο ενεργούσε ως μέσο κοινωνικού ελέγχου και διατήρησης του status quo. Αυτή η άποψη –η νεο-μαρξιστική– μεταφέρθηκε ως ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους οι αξίες των κυρίαρχων ομάδων της κοινωνίας διοχετεύονται στα σχολεία, που στη συνέχεια αναπαράγουν την κοινωνική δομή.

Από την άλλη πλευρά, άλλοι ερευνητές ασχολήθηκαν με την εξέλιξη των εθνογραφικών μελετών προκειμένου να μελετηθεί η διάδραση στην τάξη. Αυτές οι δύο κατευθύνσεις οδήγησαν στον ατυχή διαχωρισμό των μελετών σε μικρο- και μακρο-έρευνες.

Η Ιστορική Κοινωνιολογία της Εκπαιδευτικής Γνώσης

Η Ιστορική Κοινωνιολογία της Εκπαιδευτικής Γνώσης (IKEG) είναι ο επιστημονικός χώρος που μελετά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στην ιστορική διαμόρφωσή του σε σχέση με το κοινωνικό συγκείμενό του. Οι σύγχρονες τάσεις του χώρου εστιάζουν την προσοχή τους στο πώς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης λειτουργεί ως κοινωνική ρύθμιση, ως το αποτέλεσμα επιβολής εξουσίας. Σύμφωνα με την IKEG, τα αναλυτικά προγράμματα (curriculum) μετασκευάζονται ιστορικά σε συστήματα ιδεών και υπαγορεύουν μορφές σκέψης, συμπεριφοράς και τρόπους μέσα από τους οποίους το υποκείμενο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα.

- Η υιοθέτηση του μεταμοντέρνου λόγου στην IKEG σημαίνει και την αποδοχή των παρακάτω παραδοχών:
- Δεν υπάρχει μια απόλυτη αλήθεια.

□ Η πρόοδος και ο εκσυγχρονισμός πρέπει να διαθέτουν φίλτρα ποιότητας και όχι μόνο ποσοτικούς δείκτες.

□ Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα έχει σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, που «κατασκευάζει» τρόπους σκέψης, αντίληψης και θέασης της «πραγματικότητας».

□ Το εκπαιδευτικό σύστημα «κατασκευάζει» το είδος του πολίτη που είναι κάθε φορά επιθυμητός.

□ Τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται γι' αυτή την «κατασκευή».

□ Οι απόπειρες «κατασκευής» γίνονται με «από πάνω προς τα κάτω» (top down) διευθετήσεις των εκπαιδευτικών ζητημάτων (αναλυτικά προγράμματα, αποφάσεις, έλεγχο κτλ.), που με το πρόσχημα της ισότητας των ευκαιριών αποπειρώνται να «κανονικοποιήσουν» (normalize) τους πολίτες.

□ Κατά τη νεωτερικότητα η αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος ήταν ο επιθυμητός στόχος. Στη μετανεωτερικότητα επιθυμητός στόχος είναι, αν είναι δυνατόν, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος να βελτιωθεί η κοινωνία, που φαίνεται να οδηγείται σε αδιέξοδα.

□ Το πώς η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή αποτελεί τον κύριο σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος, που διαμορφώνει την αντίληψη του ατόμου μέσα από την παρεχόμενη γνώση. Η «κατασκευή» δηλαδή της πραγματικότητας διαπερνά την ταυτότητα του ατόμου μέσα από τη γνώση που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, που «κανονικοποιεί» και κοινωνικοποιεί τις μάξεις.

Η μετανεωτερικότητα, με την αμφισβήτηση της ύπαρξης των «μεγάλων αφηγημάτων», αμφισβητεί την ύπαρξη μιας και μόνο πραγματικότητας και το ζήτημα που θέτει η ΙΚΕΓ είναι η επαναδιαπραγμάτευση της σχολικής γνώσης και η διερεύνηση της συμβολής της στη διαμόρφωση των ατομικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων. *Για να γίνει αυτό, πρέπει να εξετασθεί η ιστορική διαμόρφωση της σχολικής γνώσης και να συν-κριθεί ο ρόλος της στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο σε σχέση με τη σημερινή εξέλιξη των ιδεών.*

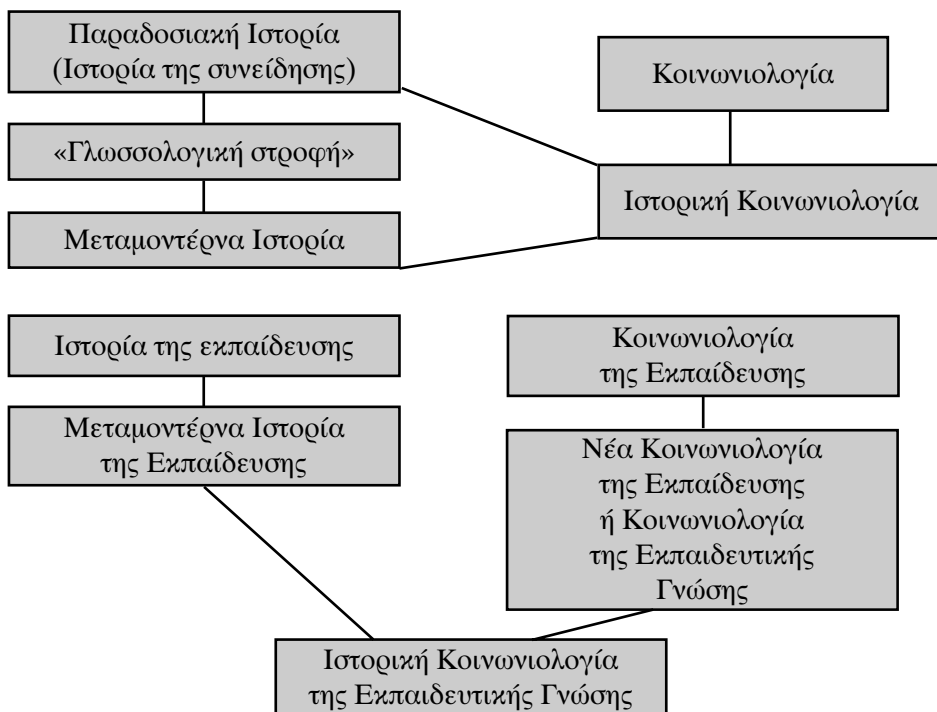
Η επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής» στην ΙΚΕΓ είναι σημαντική. Στη «γλωσσολογική στροφή» η αλλαγή του λόγου (discourse) θεωρεί τη γλώσσα ως σύστημα ιδεών και κανόνων της σκέψης που οργανώνουν και κατευθύνουν τη συμμετοχή των ανθρώπων στον κόσμο. Η γλώσσα δεν αποτελείται μόνο από λέξεις. Οι κανόνες της ομιλίας αποτελούν κοινωνικές πρακτικές. Ένα βασικό σημείο της «γλωσσολογικής στροφής» είναι η αναγνώριση ότι, όταν χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, δεν είμαστε εμείς που μιλάμε. Η γλώσσα μας σχηματίστηκε ιστορικά και έφτασε έως την εποχή μας. Όπως λέει και ο Bakhtin, υπερκατοικείται από τις προθέσεις των άλλων. Μέσω της γλώσσας δηλαδή «κατασκευάζεται» μια πραγματικότητα που δεν είναι ανεπηρέαστη από τη σχέση εξουσίας/γνώσης.

Η *Ιστορική Κοινωνιολογία της Εκπαιδευτικής Γνώσης*, ύστερα από την επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής», αφορά τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο αλλάζουν οι κατηγορίες, οι διακρίσεις και οι διαφοροποιήσεις των ιδεών, έτσι ώστε να κατασκευαστεί το υποκείμενο. Η σύνδεση των μακρο- (macro) και μικρο- (micro) ερευνών και η διεπιστημονικότητα αποτελούν απαραίτητα εργαλεία της Ιστορικής Κοινωνιολογίας της Εκπαιδευτικής Γνώσης.

Οι πηγές –ή τα έγγραφα που χρησιμοποιούνται ως πηγές– θεωρούνται ότι είναι επίσης «κατασκευές», κείμενα τα οποία, εκτός κι αν είναι απλά στοιχεία, χρησιμοποιούν ρητορικά μέσα για να δηλώσουν κάτι, άρα πρέπει να χρησιμοποιούνται κριτικά. Τα στατιστικά στοιχεία θεωρούνται ότι είναι και αυτά επιλεκτικά και κατασκευασμένα.

Η ανάλυση των λόγων (discourse analysis) στην ΙΚΕΓ βοηθά να κατανοήσουμε πώς οι λόγοι αλλάζουν με το χρόνο, για να περιγράψουν προθέσεις, σκοπούς και κατευθύνσεις. Η επικέντρωση της μελέτης γίνεται στις «ασυνέχειες» (discontinuities), παρά στη «συνέχεια» (continuity). Θεωρείται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών, τη μορφή εργασίας και των εργασιακών σχέσεων, την έννοια του ατόμου και του κράτους και στην κοινωνική αναπαραγωγή» (Popkewitz, 1997). Οι κοινωνικές πρακτικές υπαγορεύουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Η επικέντρωση της προσοχής στις ασυνέχειες, στα σημεία των εκπαιδευτικών αλλαγών, δια φωτίζει (και δια φωτίζεται σε σχέση με) τις κοινωνικές αλλαγές.

ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ



Η ΙΚΕΓ δεν τοποθετεί τα άτομα σε δράση. Η αποκέντρωση του υποκειμένου δε γίνεται για να αποθαρρυνθεί η κοινωνική δράση. Αποτελεί μια επισήμανση της ανάγκης να κατασκευαστεί η γνώση που θα απελευθερώσει τον άνθρωπο. Η δράση επανατοποθετείται αλλά, μέσω της επαναδιαπραγμάτευσης των θεμάτων που απασχολούν τον άνθρωπο, μέσα από την ιστορική τους μελέτη. Τα άτομα ακολουθούν την πορεία που υφαίνεται από πολλά νήματα χωρίς συγκεκριμένο προορισμό. Η δυναμική που διαμορφώνεται καθορίζει την τελική κατάληξη της πορείας.

Η δημιουργία των Ιστοριών σχετικά με το πώς οι ταυτότητές μας δημιουργούνται, παρέχει ένα χώρο για δυνατότητα εναλλακτικής δράσης που δεν παρέχουν οι κοινοί τρόποι μελέτης των θεμάτων. Τέσσερα χαρακτηριστικά διαγράφουν τις νέες τάσεις γραφής των ιστορικών/κοινωνιολόγων της εκπαιδευτικής γνώσης, ύστερα από την επίδραση της «γλωσσολογικής στροφής» και του μεταμοντέρνου στοιχείου:

□ Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης (ιστορικοί, κοινωνιολόγοι) είχαν να συμφιλώσουν επιστημονικούς χώρους που παραδοσιακά ήταν αντιτιθέμενοι ο ένας στον άλλο. Τα όρια αυτά τώρα αναγνωρίζονται όχι μόνο ως σύνορα αλλά και ως γέφυρες. Η διεπιστημονικότητα δεν είναι πια ρητορική δήλωση αλλά βασική κατάσταση της μεταμοντέρνας σκέψης.

□ Δίνεται προσοχή σε ομάδες που έλειπαν από την Ιστορία και την Κοινωνιολογία ως «μεγάλου αφηγήματος» (grand narrative κατά την ορολογία του Lyotard, 1993). Για παράδειγμα, η κριτική των φεμινιστριών ήταν η αιτία να δοθεί προσοχή στην εκπαιδευτική εμπειρία των γυναικών, στις ζωές τους, στην υποκειμενικότητά τους. Για πολύ μεγάλο διάστημα η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης έδινε προσοχή στην κανονικότητα. Το μεταμοντέρνο τονίζει την ανάγκη να δοθεί προσοχή στη διαφορετικότητα.

□ Υπάρχει διεύρυνση της θεματολογίας των ερευνών που διεξάγονται. Κατά το Riner (1992): «Τώρα μελετούν τα παιδιά μαζί με τους ενήλικες, τους μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς, τους ασθενείς μαζί με τους ιατρούς και την εκπαίδευση εκτός σχολείου το ίδιο όπως και εντός αυτού».

□ Τις τελευταίες δεκαετίες οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης είχαν παραγάγει μια καλή γνώση για την "εξωτερικότητα" (externality) της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τη συνέχεια της. Το μεταμοντέρνο τονίζει την ανάγκη να γεφυρωθούν κάποια κενά εξετάζοντας την «εσωτερικότητα» (internality)⁵ της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τις ασυνέχειές της (discontinuities).

□ Το μεταμοντέρνο στην εκπαιδευτική έρευνα αναζητά τον πλουραλισμό των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Το ερευνητικό ρεπερτόριο έχει να εμπλουτιστεί με στοιχεία από το χώρο των ιστορικών, ανθρωπολογικών, πολιτισμικών, φιλοσοφικών, ψυχολογικών, κοινωνιολογικών στοιχείων και μεθόδων.

□ Τέλος, η ανάγκη των συγκριτικών μελετών τονίζεται από πολλούς μελετητές (Καζαμίας, 1992). Ο Α. Καζαμίας επισημαίνει, ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου, τον «πολυπαραδειγματικό» χαρακτήρα της συγκρότησής της, τη διεπιστημονική προσέγγιση στις μεθόδους, την ερμηνευτική και όχι την προβλεπτική πρόθεση, τον αξιολογικό σχετικισμό, τη «διαλεκτική ανάλυση» των λόγων ως παραγωγών της κοινωνικής θέσμισης, την κριτική θεώρηση των σχέσεων «εξουσίας-γνώσης», το ενδιαφέρον για την αναζήτηση και την ανανέωση της γνώσης και όχι του αποτελέσματος. Η ιστορική συγκριτική ανάλυση είναι «ανοιχτός» τρόπος επιστημονικής έρευνας και εφαρμόζεται σε πολλές επιστήμες. Κατά την Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (1989): «Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι χωρίς τη χρήση της συγκριτικής μεθόδου δε θα ήταν δυνατόν να αναπτυχθεί η Κοινωνιολογία». Θα προσθέταμε ότι πολλά ωφελήθηκαν και οι Επιστήμες της Αγωγής.

Σημειώσεις

1. Η εικόνα της επιστήμης γίνεται αντικείμενο ερμηνείας και κατανόησης στις αρχές του 20ού αιώνα. Το «νέο επιστημονικό πνεύμα» αναδύεται το 1905, τη στιγμή της διατύπωσης της αρχής της σχετικότητας, που αποσυνθέτει ό,τι πριν θεωρούνταν αμετάβλητο.
2. Η Ιστορική Κοινωνιολογία καθιερώθηκε ως επιστημονικός χώρος με τις μελέτες κοινωνιολόγων (Parsons, Eisenstadt, Lipset, Skocpol, Wallerstein, Giddens, Elias, Marshall, Runciman, Mann κ.ά.), ιστορικών (Thompson, Bloch, Braudel, Anderson) και ιστορικών-κοινωνιολόγων (Tilly).
3. Εδώ μάλλον εννοεί την πρόοδο χωρίς υπολογισμό του κόστους επίτευξής της.
4. Κατά την ορολογία του T. Kuhn, «παράδειγμα» αποτελεί «το σύνολο των πεποιθήσεων των αναγνωρισμένων αξιών και τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων». Kuhn, T. (1987). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
5. Να συνταιριάζει την οργάνωση με το περιεχόμενο, τη δομή με τη γνώση.

Βιβλιογραφία

- Bonell, V. (1980). The uses of Theory, Concepts and Comparison in Historical Sociology. *Comparative Studies in Society and History*, 22, 156-173.
- Childers, T. (1990). Political Sociology and the Linguistic Turn. *Central European History*, 22 (3-4), 381-393.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Stanford: Stanford University Press.
- Hobsbawm, E. (1989). The contribution of history to social science. *International Social Science Journal*, 624-640.
- Jay, M. (1991). The Textual approach to Intellectual History, *Strategies A journal of theory, culture and politics*, 4-5, 7-18.

- Kuhn, T. (1987). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- La Capra, D. (1985). *History and Criticism*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Liotard, Z. F. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.
- Mannheim, K. (1972). *Ideology and Utopia*. transl. Ed Shills, London Routledge and Kegan Paul.
- Novoa, A. (1995). On History, History of Education and History of Colonial Education, *Paedagogica Historica*, Vol. 1, Gent CSHP.
- Popkewitz, T. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 29, No. 2, 131-164.
- Popkewitz, T. (1990). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press.
- Riner, N. R (1995). History of Education for the 1990s and Beyond: The case for Academic Imperialism, *History of Education Quarterly*, 30 (2).
- Saussure, de F. (1916). *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot.
- Smith, D. (1991). *The rise of Historical Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, R. C. (1989). The Body Politic. In E. Weed (ed). *Feminism/Theory/Politics*. New York.
- Stone, L. (1979). The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History, *Past and Present*, 3-24.
- White, H. (1987). *The Historical Text as Literary Artifact*. Baltimore: Topics of Discourse.
- Whitty, G.. *Sociology and School Knowledge, Curriculum Theory, Research and Politics*. London Methuen.
- Young, M. (ed) (1971): *Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education*. Collier Macmillan Ltd.
- Young, M. F. D. (1985). *The Curriculum of the Future - From the «New Sociology of Education» to a critical theory of learning*. London: Falmer Press Editions.
- Γκοφ, Λε Ζακ (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Δεληγιώργη, Α. (1996). *Ο μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία, η αναζήτηση της χαμένης ενότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ίγκρεϋς, Γκέοργκ(1991): *Νέες κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*, Εκδ. Γνώση, Αθήνα.
- Ίγκρεϋς, Γκέοργκ(1999): *Η Ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Καζαμιάς, Α. (1992). Η ιστορική συγκριτική ανάλυση. Στο Α. Καζαμιάς. *Συγκριτική Παιδαγωγική: επιστημολογία, ιδεολογία και προβληματική, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τομ. 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.4428-4435.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι (1989). *Κοινωνιολογία και Ιστορία: Ομοιότητες και ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πόππερ, Κ. (1982). *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Ρίφκιν, Τζ. (2001). *Η νέα εποχή της πρόσβασης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Σατελέ, Φ. (1990). *Η Φιλοσοφία. Ο εικοστός αιώνας*. Αθήνα: Γνώση.

Εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών Άξονες και κριτήρια αξιολόγησης

Χρήστος Παναγιωτακόπουλος

Πανεπιστήμιο Πατρών

Χρήστος Πιερρακέας

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Παναγιώτης Πιντέλας

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Οι ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών, μέσα από τις οποίες παρέχεται εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πληθαίνουν συνεχώς λόγω των εμφανών πλεονεκτημάτων που προσφέρει η χρήση του διαδικτύου. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μεθοδολογία, συναρτάται με ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να είναι ενσωματωμένα στο εκπαιδευτικό υλικό· αλλά και το σύστημα υποστήριξης - διαχείρισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, έτσι ώστε τελικά η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική.

Στη μελέτη αυτή γίνεται προσπάθεια να διαμορφωθούν άξονες και κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών, αρχικά συνθέτοντας τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (από διαφορετικούς χώρους) και ακολούθως παραθέτοντας άξονες και κριτήρια που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού υλικού και του συστήματος υποστήριξης - διαχείρισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η κ. Χ. Παναγιωτακόπουλος είναι επίκουρος καθηγήτριας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών και μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ.

Ο κ. Χ. Πιερρακέας είναι δρ Πληροφορικής, μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ και διδάσκων στο ΤΕΙ Πάτρας.

Ο κ. Π. Πιντέλας είναι καθηγητής Πληροφορικής στο Μαθηματικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών και μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ.

Abstract

The educational websites through which distance education is offered multiply continuously, because of the obvious advantages offered by the use of the Internet. However, the distance education, as methodology, is associated with certain characteristics, which should be incorporated in the educational material as well as the management system should comply to a number of requirements in order to have an effective educational process.

In this study an attempt is made to formulate axes and evaluation criteria of educational websites primary by synthesizing the results of several research efforts from different fields and secondary by adding axes and evaluation criteria associated with the educational material as well as the management system.

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο (Internet), με τις δύο βασικές υπηρεσίες τις οποίες προσφέρει¹, έχει επιδράσει και έχει μεταβάλει πολλές πλευρές της ζωής μας. Έχει επιφέρει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε, επικοινωνούμε, αλλά και μαθαίνουμε. Θα μπορούσε να πει κανείς πως το διαδίκτυο αποτελεί το «όχημα» μεταφοράς και ανταλλαγής πληροφοριών σχεδόν αδιακρίτως κοινωνικών, γεωγραφικών, οικονομικών ή άλλων περιορισμών (Owston, 1997· Παναγιωτακόπουλος, 2002).

Η διείσδυση των νέων αυτών τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται με ταχείς ρυθμούς. Ιδιαίτερα ο παγκόσμιος ιστός έχει καταστεί δημοφιλές μέσο ανάπτυξης, οργάνωσης και προβολής πληροφοριών. Στις μέρες μας πληθαίνουν οι εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών (educational web sites). Τα περισσότερα Ανοικτά και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια που προσφέρουν σπουδές σε τριτοβάθμιο επίπεδο χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για την παροχή και τη διαχείριση μιας ευρείας περιοχής υπηρεσιών, που ξεκινούν από τις διοικητικές υπηρεσίες και φτάνουν έως και την παροχή ολοκληρωμένων ενοτήτων μαθημάτων. Παραδοσιακά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο παρέχουν, συνεργαζόμενα, εξ αποστάσεως μαθήματα είτε στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης είτε στο πλαίσιο προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών. Οι διδάσκοντες σε πολλά ιδρύματα προσφέρουν μέσα από τις προσωπικές τους ιστοσελίδες πληροφοριακό υλικό σχετικό με τα μαθήματά τους, αλλά και ολοκληρωμένα μαθήματα (Owston, 1997· Cooper, 2002). Ήδη και στη χώρα μας αρκετά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης².

Πολλά δημόσια και ιδιωτικά ινστιτούτα εκπαίδευσης ενηλίκων και κέντρα

ελευθέρων σπουδών προσφέρουν εξ αποστάσεως μαθήματα μέσα από το διαδίκτυο, είτε συμπληρωματικά στα αντίστοιχα διά ζώσης μαθήματα είτε ολοκληρωμένους κύκλους μαθημάτων. Αρχικά ιδιωτικά, κυρίως, σχολεία και φροντιστηριακοί οργανισμοί χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με σκοπό τη μεγαλύτερη βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους, αλλά παράλληλα και τη μεγαλύτερη προβολή τους.

Κλαδικές οργανώσεις φορέων, σύλλογοι και επιχειρήσεις οργανώνουν μικρής συνήθως διάρκειας κύκλους μαθημάτων η διανομή και η διαχείριση των οποίων διευκολύνεται πολύ από τη χρήση του διαδικτύου, καθώς τα μέλη τους ή οι εργαζόμενοι τους είναι γεωγραφικά απομακρυσμένοι.

Η χρήση του διαδικτύου και των υπηρεσιών του σε κάποιες από τις παραπάνω περιπτώσεις απλώς διευκολύνει τη διανομή συνοδευτικού ή του κυρίως εκπαιδευτικού υλικού, σε κάποιες άλλες την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων - εκπαιδευτών, ενώ σε άλλες, μέσα από ειδικά σχεδιασμένα πληροφοριακά συστήματα, παρέχεται ολοκληρωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση μέσα από το διαδίκτυο αποτελεί μια νέα πρόκληση, αλλά και μια νέα ευκαιρία τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους διδασκόμενους (Passerini & Granger, 2000). Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα τέτοιων μαθημάτων εξαρτάται σε έναν πολύ σημαντικό βαθμό από το σχεδιασμό τους. Η ενσωμάτωση υλικού πολυμέσων (γραφικά, κίνηση, βίντεο κτλ.) προσδίδει σ' αυτά σημαντικά πλεονεκτήματα και τα καθιστά ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία (Owston, 1997· Stith, 2000). Βασικό επίσης πλεονέκτημα αποτελεί η ευκολία της αναθεώρησής τους από το διδάσκοντα, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Stith, 2000).

Οι περισσότερες μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία αφορούν τη χρησιμότητα των ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών γενικής χρήσης (websites) και εστιάζουν κυρίως στον τρόπο αντίληψης και πρόσβασης στην πληροφορία (Levi & Conrad, 1996· Nielsen, 2000).

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διαμορφώσει και να αναδείξει τους άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών (educational web sites). Είναι φανερό βέβαια πως οι περισσότερες παράμετροι για την αξιολόγηση των ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών γενικής χρήσης αποτελούν ταυτόχρονα άξονες και κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών.

Επιπροσθέτως, με δεδομένο ότι πληθώρα ιδρυμάτων και φορέων (πανεπιστήμια, ΙΕΚ, ΚΕΚ, κλαδικές οργανώσεις φορέων κτλ.), όπως ήδη αναφέρθηκε, προσφέρουν εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου, η πληροφορία στον παγκόσμιο ιστό δεν είναι a priori και άκριτα αληθής (Kovacs, 1994· Collins, 1996· Roberts & Copeland, 2001· Παναγιωτακόπουλος, 2002), γεγονός που κάνει επιτακτικότερη την ανάγκη προσδιορισμού αξιόπιστων αξόνων και κριτηρίων αξιολόγησής τους.

Το πρόβλημα της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος –ή των συστατικών μερών του– είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του βαθμού υλοποίησης των στόχων του. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή μπορεί να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του συστήματος «διδασκαλία - μάθηση» (Chinapah & Miron, 1990· Calder, 1995· Holmberg, 1999· Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητη προκειμένου να προωθηθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Ιδιαίτερα στον παγκόσμιο ιστό, όπου η εκπαιδευτική πληροφορία μπορεί να παρέχεται από τεχνοκράτες χωρίς συμμετοχή ειδικών από εκπαιδευτικούς χώρους, η αξιολόγηση γίνεται επιτακτική ανάγκη προκειμένου να αποτραπούν επιπλέον προβλήματα.

Κατά τη διεξαγωγή μιας αξιολόγησης δεν είναι δυνατόν να αξιολογούνται τα πάντα, γι' αυτό αρχικά προσδιορίζονται οι στόχοι της αξιολόγησης, δηλαδή το γιατί θα πρέπει να γίνει αυτή η αξιολόγηση και με βάση ποιες κατευθυντήριες γραμμές θα διεκπεραιωθεί. Βασικής σημασίας κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός των αξόνων, των βασικών δηλαδή κατευθύνσεων από τις οποίες θα προκύψουν τα διάφορα κριτήρια για τον έλεγχό τους.

Η αξιολόγηση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτήν παρέχουν ανατροφοδότηση σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Πιο συγκεκριμένα αφορούν την επιστημονική ομάδα παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, τους αναλυτές και τους προγραμματιστές, την ομάδα ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας, τους εκπαιδευτές, τους εκπαιδευομένους που θα χρησιμοποιήσουν το προϊόν και θα συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, το φορέα χρηματοδότησης για την παραγωγή του προϊόντος, καθώς και την εκπαιδευτική - διοικητική αρχή στα όρια δικαιοδοσίας της οποίας πρόκειται να λειτουργήσει η ηλεκτρονική εκπαιδευτική τοποθεσία (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2002).

Σημαντικός παράγοντας είναι επίσης η ομάδα που θα αποτελέσει την πηγή δεδομένων για την αξιολόγηση. Οι ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές τοποθεσίες αφορούν τουλάχιστον τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι αποτελούν και τις βασικές πηγές αξιολόγησης. Στη διαδικασία της αξιολόγησης και οι δύο έχουν διπλούς ρόλους, αφού λειτουργούν και ως χρήστες (ο καθένας από τη δική του θέση) και ως αξιολογητές. Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι, εκτός από τις δύο αυτές ομάδες, στην αξιολόγηση πρέπει να συμμετέχουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Μακράκης, 1998· Πιερρακέας, Ξένος & Πιντέλας, 2001· Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2002).

Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με τη χρήση κατάλληλων και προκαθορισμένων αξόνων και κριτηρίων, για να μπορεί αυτή να προσφέρει στο σύστημα συνθήκες ανατροφοδότησης, βελτιώνοντας τις εύθραυ-

στες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα και μεγιστοποιώντας την εκπαιδευτική προσφορά.

Οι βασικοί άξονες και τα επιμέρους κριτήρια για την αξιολόγηση των ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών

Συνθέτοντας αποτελέσματα από παρεμφερείς μελέτες που έχουν δημοσιευτεί μέχρι σήμερα σχετικά με γενικής χρήσης ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών, μπορούμε να καθορίσουμε τις βασικές παραμέτρους (άξονες) αξιολόγησής τους. Αυτές οι παράμετροι και τα αντίστοιχα κριτήρια (Everhart, 1997· Smith, 1997· Symons, 1997· Alastair, 1997· Abdullah, 1998· Alastair, 2001· Benbunan-Fich, 2001· Tillman, 2001· Παναγιωτακόπουλος, 2002· Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακάας & Πιντέλας, 2002) έχουν ως εξής:

Άξονας τεχνικών παραγόντων

- Το σύστημα είναι ουδέτερο ως προς το πρόγραμμα περιήγησης που χρησιμοποιείται και λειτουργεί εξίσου ικανοποιητικά με τις τελευταίες εκδόσεις του;
- Το σύστημα είναι ουδέτερο όσον αφορά την πλατφόρμα υποστήριξης;
- Μπορεί να προσεγγίσει κανείς την ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών με συνηθισμένο υλικό (hardware) και λογισμικό (software) (π.χ. αρκεί ένας συνηθισμένος υπολογιστής με ένα τυπικό πρόγραμμα περιήγησης);
- Η πρόσβαση είναι εφικτή με τυπική σύνδεση και τυπικό εύρος ζώνης (π.χ. σύνδεση dialup με modem στα 56 Kbps);
- Υπάρχει σταθερότητα στη λειτουργία της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών;
- Πόσο συχνά είναι εκτός λειτουργίας, για διάφορους λόγους, η ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών;
- Ο χρόνος πρόσβασης σε κάθε ιστοσελίδα κυμαίνεται σε λογικά πλαίσια (ανάλογα με τη δομή της);
- Υπάρχει πρόβλεψη για την περίπτωση υπερφόρτωσης της λειτουργίας της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών με τη χρήση ανακατεύθυνσης σε κατοπτρικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών (mirror sites);
- Υπάρχει ευκολία πρόσβασης σε πληροφορία που παρέχεται μέσω λογισμικού πολυμέσων;
- Οι συνδέσεις με στοιχεία πολυμέσων μήπως απαιτούν επιπλέον ειδικό υλικό ή λογισμικό;
- Το σύστημα παρέχει κάποιο είδος προσωποποίησης (personalization) και προσαρμογής της διεπιφάνειας χρήσης (user interface) και των λοιπών δυνατοτήτων;

Μέντορας

- Υπάρχουν επίπεδα ασφαλείας στο σύστημα για διαφορετική προσπέλαση σ' αυτό όσον αφορά τους χρήστες και τους διαχειριστές του συστήματος;
- Το επίπεδο ασφαλείας των καταγραφόμενων - αποσπελλόμενων στοιχείων από τον επισκέπτη είναι υψηλό;

Σκοπός κατασκευής και λειτουργίας

- Είναι σαφής ο σκοπός κατασκευής και λειτουργίας της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών;
- Καθορίζεται σαφώς η ομάδα - στόχος (η ομάδα χρηστών στους οποίους απευθύνεται);

Περιεχόμενο

- Η προσφερόμενη πληροφορία είναι προσανατολισμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας - στόχου στην οποία απευθύνεται η ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών;
- Η προσφερόμενη πληροφορία είναι πλήρης και επαρκής για την ομάδα - στόχο;
 - Η προσφερόμενη πληροφορία είναι επίκαιρη;
 - Η προσφερόμενη πληροφορία είναι σαφής;
 - Η προσφερόμενη πληροφορία είναι ακριβής;
 - Σε τι βάθος παρέχεται η πληροφορία;
 - Η πληροφορία είναι απαλλαγμένη από πολιτικές ή ιδεολογικές προκαταλήψεις και από αναφορές που καλλιεργούν φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας;
 - Υπάρχει δυνατότητα σύνδεσης με παρεμφερή πληροφορία;
 - Τα στοιχεία πολυμέσων τα οποία συνοδεύουν το κείμενο είναι κατάλληλα;
 - Υπάρχει πολλαπλότητα στη μορφή της παρεχόμενης πληροφορίας (HTML, Microsoft Word, Acrobat Pdf κτλ.);
- Μήπως οι διαφημίσεις που ενδεχομένως προβάλλονται μέσω της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών επιδρούν δυσμενώς στη μεταφορά της πληροφορίας προς το χρήστη;

Φορέας - συγγραφέας - υπεύθυνος ηλεκτρονικής τοποθεσίας

- Είναι καθορισμένος ο φορέας (ή ο οργανισμός) ο οποίος εποπτεύει τη λειτουργία της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών;
- Είναι καθορισμένος ο συγγραφέας ή οι συγγραφείς (copyright) του υλικού που εμπεριέχεται στην ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών;
- Είναι καθορισμένος ο διαχειριστής της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών;

- Είναι καθορισμένη η χρονολογία συγγραφής ή αναθεώρησης του υλικού που εμπεριέχεται στην ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών;
- Πόσο έγκυρος και γνωστός στην επιστημονική κοινότητα είναι ο φορέας λειτουργίας και ο συγγραφέας του υλικού;

Λειτουργικότητα - ευκολία χρήσης

- Πόσο εύκολη είναι η πλοήγηση στην ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών;
- Οι υπάρχοντες σύνδεσμοι είναι λειτουργικοί;
- Οι αλληλεπιδραστικοί σύνδεσμοι λειτουργούν σωστά;
- Ο χρήστης παίρνει την πληροφορία μετά από έναν ανεκτό αριθμό συνδέσεων (π.χ. μετά από τρεις, το πολύ, συνδέσμούς);
- Οι ενδεχόμενες προτροπές προς το χρήστη είναι εύκολα κατανοητές;
- Παρέχεται βοήθεια στο χρήστη, όταν αυτός τη χρειαστεί;
- Υπάρχει μηχανή αναζήτησης, ώστε ο χρήστης μέσω αυτής να έχει εύκολη πρόσβαση σε κάθε μορφής πληροφορία που εμπεριέχεται στην ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών;

Σχεδιασμός - δομή - αισθητική

- Στην ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών υπάρχουν ενσωματωμένες αρχές αισθητικής από χρωματικής και γραφιστικής άποψης;
- Η αλλαγή προγράμματος περιήγησης μήπως προκαλεί αισθητικό πρόβλημα στην εμφάνιση των ιστοσελίδων;
- Τα εφέ συμβάλλουν στη μετάδοση της πληροφορίας ή αποσπούν την προσοχή του χρήστη;
- Τα εφέ είναι κατάλληλα για τη μετάδοση της συγκεκριμένης πληροφορίας;
- Τα γραφικά υποστηρίζουν συγκεκριμένες λειτουργίες ή ο ρόλος τους είναι απλά διακοσμητικός;
- Οι εικόνες αναπαριστούν καθαρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκαν;
- Το κείμενο είναι γραμμένο ευκρινώς και σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού;
- Είναι το κείμενο και οι εικόνες ευδιάκριτα, ώστε να εξυπηρετούνται και άτομα με προβλήματα όρασης;
- Υπάρχει οργάνωση της πληροφορίας κατά ένα λογικό τρόπο, ώστε να διευκολύνεται ο χρήστης;

Κόστος

- Το κόστος συντήρησης - ενημέρωσης και λειτουργίας της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών κυμαίνεται σε λογικά πλαίσια;

□ Το κόστος της περιοδικής αναβάθμισης του περιεχομένου της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών κυμαίνεται σε λογικά πλαίσια;
Η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ειδική εκπαιδευτική μεθοδολογία (Ματραλής, 1998a) και δεν αποτελεί κάτι καινούριο στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών προσεγγίζεται ουσιαστικά μέσα από το πρίσμα της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας.

Είναι δεδομένο πως οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι στερούνται του πλεονεκτήματος της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Μέρος αυτής της «απώλειας» καλείται να καλύψει το εκπαιδευτικό υλικό. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προκύπτει με κατάλληλο σχεδιασμό, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον του διδασκόμενου, προάγοντας τη διαδικασία της μάθησης (Filipczak, 1995). Ουσιαστικά πρέπει να ενεργεί ως «δάσκαλος σε ετοιμότητα», καλύπτοντας την απόσταση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου (Kasworm, 1983· Naidu, 1994· Rowntree, 1994· Kerka, 1996· Ματραλής, 1998b· Branch, 1999).

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να δημιουργείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπληρώνει, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, την απουσία του διδάσκοντα (καθοδηγώντας το φοιτητή στη μελέτη του, προάγοντας την αλληλεπίδρασή του με το μαθησιακό υλικό, επεξηγώντας δύσκολα σημεία και έννοιες, δίνοντάς του τη δυνατότητα να εκτιμήσει την πρόοδό του και ενθαρρύνοντάς τον να συνεχίσει) και να επιτρέπει στο φοιτητή να επιλέξει τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό της μελέτης του (Race, 1993· Rowntree, 1997· Rowntree, 1998). Έτσι, το κείμενο πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφή διατύπωση και ύφος φιλικό προς το φοιτητή, πρέπει δηλαδή να έχει ροή λόγου όπως στη «διά ζώσης» διδασκαλία. Η παρουσίαση της ύλης πρέπει να είναι κατατημένη σε σαφείς εννοιολογικές ενότητες. Επίσης θα πρέπει να υπάρχουν στο κείμενο πολλά παραδείγματα ή/και μελέτες περίπτωσης.

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έχουν οι ασκήσεις. Οι ασκήσεις θα πρέπει να ζητούν από το φοιτητή να κάνει κάτι το οποίο σχετίζεται άμεσα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και να συνοδεύονται πάντα από τη σωστή απάντηση, αλλά και από την περιγραφή των ενεργειών που θα έπρεπε να κάνει ο φοιτητής για την επίλυσή τους. Βασικό είναι επίσης να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων με σαφή το στόχο που υπηρετεί η καθεμιά, αλλά κυρίως να συνδέονται οι δραστηριότητες με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Για τη διαμόρφωση όμως ολοκληρωμένης άποψης και περισσότερο αξιόπιστης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να συνεκτιμηθεί το ηλεκτρονικό

περιβάλλον που υποστηρίζει και διαχειρίζεται το υλικό αυτό. Η αξιολόγηση του συστήματος υποστήριξης - διαχείρισης αφορά όχι μόνο τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να μπορούν να αξιοποιούν εύκολα και με όσο το δυνατόν λιγότερα βήματα, αλλά και τις δυνατότητες του συστήματος ως προς την ευκολία ενημέρωσης, βελτίωσης και προσθήκης μαθησιακού υλικού, την ποικιλία, την ευκολία ενημέρωσης και προσθήκης των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων, την ευχρηστία και την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των εκπαιδευομένων καθώς και την ευκολία των υπόλοιπων εργασιών (βαθμολόγηση, αξιολόγηση κτλ.). Έτσι, η ταυτόχρονη αξιολόγηση του συστήματος υποστήριξης - διαχείρισης κρίνεται απαραίτητη και άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Με βάση τα παραπάνω, στους προηγούμενους άξονες αξιολόγησης πρέπει να προστεθεί ένας ακόμα, ο εκπαιδευτικός άξονας. Τα κύρια κριτήρια του εκπαιδευτικού άξονα αξιολόγησης χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη συνδέεται με το γεγονός της παροχής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως από την ηλεκτρονική τοποθεσία πληροφοριών και η δεύτερη με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος διαχείρισης - υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν θα είναι:

Εκπαιδευτικός άξονας

(α) Εκπαιδευτικό υλικό

Η εκπαιδευτική ηλεκτρονική τοποθεσία καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του (υπάρχει κατατοπιστικό χρονοδιάγραμμα μελέτης, υπάρχει κατανοητό οργανόγραμμα δομής υλικού κτλ.);

Το κείμενο χαρακτηρίζεται από φιλικότητα και αμεσότητα, και οι επιμέρους ενότητες του είναι συνεκτικές;

Μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό της ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής τοποθεσίας πληροφοριών επεξηγούνται δύσκολα σημεία και έννοιες;

Διατυπώνονται με σαφήνεια τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και οι δραστηριότητες είναι αποτελεσματικές και παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση;

Μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό της ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής τοποθεσίας αξιολογείται κατάλληλα και αποτελεσματικά ο εκπαιδευόμενος και ενημερώνεται για την πρόοδό του;

Μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό της ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών ενθαρρύνεται ο εκπαιδευόμενος, ώστε να συνεχίσει τις σπουδές του;

Η ενσωμάτωση εφαρμογών πολυμέσων είναι εκπαιδευτικά χρήσιμη;

Οι δυνατότητες σύγχρονης (chat, video-conference) και ασύγχρονης

(forum, e-mail) επικοινωνίας (όποιες παρέχονται) είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικά;

Προσφέρεται το εκπαιδευτικό υλικό έτσι δομημένο, ώστε να μην υπάρχουν κενά στην παρουσίαση της πληροφορίας;

Η μετάβαση από τη μία ενότητα πληροφορίας σε άλλη γίνεται με ομαλό τρόπο, ώστε να μην προκαλείται πρόβλημα στο χρήστη ο οποίος μελετά χωρίς την άμεση παρουσία του διδάσκοντος;

Τα παραδείγματα που είναι ενσωματωμένα βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού;

Οι ασκήσεις και οι εργασίες που είναι ενσωματωμένες βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού;

Υπάρχουν στο εκπαιδευτικό υλικό βιβλιογραφικές αναφορές και προτροπές για περαιτέρω μελέτη;

(β) Σύστημα διαχείρισης - υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Είναι ικανοποιητικά ο βαθμός και ο τρόπος αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, το υλικό, καθώς και τα εργαλεία συνεργατικής μάθησης;

Υπάρχει ευκολία στην πλοήγηση τόσο στο περιβάλλον όσο και στο εκπαιδευτικό υλικό;

Υπάρχει ευκολία στην εκμάθηση του περιβάλλοντος και στη χρήση του;

Είναι ικανοποιητικά ο βαθμός και ο τρόπος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων;

Οι δυνατότητες σύγχρονης (chat, video-conference) και ασύγχρονης (forum, e-mail) επικοινωνίας είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές ως προς τη χρήση τους;

Είναι εύχρηστος ο τρόπος αναζήτησης υλικού και πληροφοριών;

Υπάρχει μηχανή αναζήτησης υλικού και πληροφοριών; Είναι εύχρηστη;

Είναι εύκολος ο τρόπος συλλογής και μεταφοράς (download) μαθησιακού υλικού;

Είναι σύντομος ο χρόνος μεταφοράς (download) μαθησιακού υλικού;

Δίνεται η δυνατότητα εκτύπωσης του μαθησιακού υλικού;

Δίνεται η δυνατότητα προσθήκης προσωπικών σημειώσεων;

Η διεπιφάνεια χρήσης χαρακτηρίζεται από φιλικότητα και αμεσότητα;

Το σύστημα παρέχει εύχρηστη και αποτελεσματική on-line βοήθεια;

Υπάρχει στο σύστημα αξιόπιστο και επεξηγηματικό on-line tutorial;

Προσφέρονται υπηρεσίες διαχείρισης μαθημάτων (ανάρτηση υλικού, προσθήκη υλικού, προσθήκη παραδειγμάτων κτλ.); Είναι εύχρηστες; Είναι επεξηγηματικές και κατανοητές;

Προσφέρονται πολλά είδη ασκήσεων (πολλαπλής επιλογής, σωστό - λά-

θος, συμπλήρωση κενών κτλ.) και υπηρεσίες όπως ανάρτηση ασκήσεων, προσθήκη ασκήσεων κτλ.;

Εύκολοι και κατανοητοί;

Προσφέρονται υπηρεσίες «τάξης» (εγγραφές σε μαθήματα, διαχείριση βαθμολόγησης κτλ.); Είναι εύχρηστες;

Τα κριτήρια που παρατίθενται στους παραπάνω άξονες είναι δυνατόν να αναλυθούν σε δύο ή περισσότερες ερωτήσεις ή να συνδυαστούν μεταξύ τους ανάλογα με το συγκεκριμένο στόχο της αξιολόγησης.

Σε μια διαδικασία αξιολόγησης, όπως αναφέρθηκε, δεν μπορεί να αξιολογούνται τα πάντα. Έτσι, ανάλογα με το ποιος εμπλέκεται στην αξιολόγηση, σε ποιον απευθύνονται τα αποτελέσματά της και από ποιον θα ληφθούν τα δεδομένα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέρος των παραπάνω αξόνων.

Επίλογος - συμπεράσματα

Με μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει πως δεν υπάρχουν συνολικά συγκεκριμένοι άξονες αξιολόγησης για τις εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών μέσα από τις οποίες να διεξάγεται εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό έργο. Μπορεί όμως να συναντήσει αποσπασματικά άξονες και κριτήρια αξιολόγησης όσον αφορά τις ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών γενικής χρήσης.

Τονίζεται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που τοποθετείται στον παγκόσμιο ιστό είναι επιβεβλημένη. Σ' αυτή τη διαδικασία είναι απαραίτητο, εκτός των άλλων, να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να είναι ενσωματωμένα στο εκπαιδευτικό υλικό, όπως επιβάλλεται από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική μεθοδολογία.

Με τη μελέτη αυτή επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένας «οδηγός» αξιολόγησης για τις εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών. Έτσι, με συστηματική ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, συστάθηκαν οκτώ βασικοί άξονες εφοδιασμένοι με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν με οποιοδήποτε μέσο αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο, λίστα ελέγχου, συνέντευξη κτλ.) προκειμένου να αποτιμηθεί η εκπαιδευτική αξία μιας εκπαιδευτικής ηλεκτρονικής τοποθεσίας πληροφοριών. Οι πρώτοι επτά άξονες μπορεί να βοηθήσουν στην αξιολόγηση ηλεκτρονικών τοποθεσιών πληροφοριών γενικής χρήσης, ενώ ο όγδοος άξονας συναρτάται με την παροχή εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου από τις εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες πληροφοριών. Οι οκτώ άξονες είναι κατά σειρά: (1) άξονας τεχνικών παραγόντων, (2) σκοπός κατασκευής και λειτουργίας, (3) περιεχόμενο, (4) φορέας - συγγραφέας - υπεύθυνος ηλεκτρονικής τοποθεσίας, (5) λειτουργικότητα - ευκολία χρήσης, (6) σχεδιασμός - δομή - αισθητική, (7) κόστος, (8) εκπαιδευτικός άξονας.

Σημειώσεις

1. Οι δύο βασικές υπηρεσίες που προσφέρει το Internet είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) και ο παγκόσμιος ιστός (world wide web – www).
2. Ενδεικτικά: Πανεπιστήμιο Πατρών (<http://odl.upatras.gr>), Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (<http://distance.csd.auth.gr>), TEI Πειραιά (<http://www.res-center.teipir.gr>), Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://www.teleteaching.gr>), Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (UK Open University) & TEI Πειραιά (<http://gdias.teipir.gr/postgd/opengr>).

Βιβλιογραφία

- Abdullah, M.H. (1998). *Guidelines for Evaluating Web Sites*. *Eric Digest*. (Διαθέσιμο online: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed426440.html, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Alastair, G.S. (1997). Testing the Surf: Criteria for Evaluating Internet Information Resources. *The Public Access Computer Systems Review*, 8, 3, 5-23. (Διαθέσιμο online: <http://info.lib.uh.edu/pacsrev.html>, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Alastair, G.S. (2001). Applying evaluation criteria to New Zealand government websites. *International Journal of Information Management*, 21, 137-149.
- Benbunan-Fich, R. (2001). Using protocol analysis to evaluate the usability of a commercial web site. *Information & Management*, 39, 151-163.
- Branch, R.M. (1999). *Evaluating Online Educational Materials for Use in Instruction*. *Eric Digest*. (Διαθέσιμο online: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed430564.html, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Calder, J. (1995). *Programme Evaluation and Quality: A comprehensive guide to setting up an evaluation system*. Institute of Educational Technology, London: Kogan Page.
- Chinapah, V. & Miron, G. (1990). Evaluating Educational Programs and Projects: Holistic and Practical Considerations. *Socioeconomic Studies*, No 15, Paris: UNESCO.
- Collins, B. (1996). Webwatch. *Library Journal*, 1, 32-33.
- Cooper, L. (2000). Online Courses – Tips for Making Them Work. *T.H.E. Journal Online*. (Διαθέσιμο online: <http://www.thejournal.com>, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Everhart, N. (1997). Web Page Evaluation: Views from the Field. *Technology Connection*, 4, 24-26.
- Filipczak, B. (1995). Putting the Learning into Distance Learning. *Training*, 32, 10, 111-118.
- Holmberg, B. (1999). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- Kasworm, C. (1983). Self-Directed Learning and Lifespan Development. *International Journal of Lifelong Education*, 2, 1, 29-46.
- Kerka, S. (1996). *Distance Learning, the Internet, and the World Wide Web*. *Eric Digest*. (Διαθέσιμο online: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed395214.html, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Kovacs, D., Schloman, B. & McDaniel, J. (1994). A Model for Planning and Providing Reference Services Using Internet Resources. *Library Trends*, 42, 644.
- Levi, M.D. & Conrad, F.G. (1996). A heuristic evaluation of a World Wide Web prototype. *Interactions Magazine*, 3, 4, 50-61.

- Naidu, S. (1994). Applying Learning and Instructional Strategies in Open and Distance Learning. *Distance Education*, 15, 1, 23-41.
- Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*. Indianapolis: New Riders Publishing.
- OWston, R. (1997). The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning? *Educational Researcher*, 26, 2, 27-33.
- Passerini, K. & Granger, M.J. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. *Computer & Education*, 34, 1-15.
- Race, Ph. (1993). *The Open Learning Handbook*. London: Kogan Page.
- Roberts, J.M. & Copeland, K.L. (2001). Clinical websites are currently dangerous to health. *International Journal of Medical Informatics*, 62, 181-187.
- Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1997). *Preparing Materials for Open Distance and Flexible Learning. An Action Guide for Teachers and Trainers*. Institute of Educational Technology, Open University. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. Institute of Educational Technology, Open University, London: Kogan Page.
- Smith, A.G. (1997). Testing the Surf: Criteria for Evaluating Internet Information Resources. *Public Access Computer Systems Review*, 8, 3, 1-14.
- Stith, B. (2000). Web-Enhanced Lecture Course Scores Big with Students and Faculty. T.H.E. *Journal Online*. (Διαθέσιμο online: <http://www.thejournal.com>, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Symons, A. (1997). Sizing Up Sites: How to Judge What You Find on the Web. *School Library Journal*, 43, 4, 22-25.
- Tillman, H. (2001). *Evaluating Quality on the Net*. (Διαθέσιμο online: <http://www.hopetillman.com/findqual.html>, προσπελάστηκε στις 7/6/2002.)
- Κουσουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2000). Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) (2000) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μακρράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακρράκης & Χ. Ματραλής (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ. (1998a). Πώς η εκπαίδευση από απόσταση εξυπηρετεί την ανοικτή εκπαίδευση; Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακρράκης & Χ. Ματραλής (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ. (1998b). Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακρράκης & Χ. Ματραλής (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2002). *Από τις αριθμομηχανές στην κοινωνία της πληροφορίας: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακάας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2002). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα [υπό έκδοση].
- Πιερρακάας, Χ., Ξένος, Μ. & Πιντέλας, Π. (2001). *Εκτίμηση – αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού – συμβούλιον καθηγητή. Απόψεις των φοιτητών – σημεία βελτίωσης*. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Πάτρα, 25-27/5/2001.

Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου

Προϋποθέσεις και προδιαγραφές

για την αισθητική ποιότητα των σχολικών βιβλίων

Γιώργης Σιγάλας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Το σχολικό βιβλίο πρέπει να έχει, εκτός από άριστο περιεχομένο, και αρτιότητα εμφάνισης. Έτσι γίνεται ευχάριστο, ελκυστικό και επιδρά θετικά στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή. Η εμφάνιση του βιβλίου συνδέεται άμεσα με τη λειτουργικότητα και τη χρήση του, αλλά δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια κανόνες μιας εφαρμοσμένης αισθητικής, γιατί έτσι θα επιβαλλόταν μια ανεπιθύμητη, στείρα ομοιομορφία. Είναι δυνατόν ωστόσο να προταθούν παραδείγματα τα οποία να εκφράζουν και να υλοποιούν συγκεκριμένες απόψεις ποιότητας.

Προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη αισθητική ποιότητα στο σχολικό βιβλίο είναι οι κατάλληλες διαστάσεις, το σχήμα, η αρτιότητα και η ελκυστικότητα του εξωφύλλου, η επιλογή ενδεδειγμένης γραμματοσειράς, η αρμονική στοιχειοθεσία του κειμένου, η λιτότητα στο χρώμα, η λειτουργική και εκφραστική εικονογράφηση, η αρμονία στη σύνθεση της σελίδας και, τελικά, η προσεγμένη εκτύπωση σε κατάλληλο χαρτί και η ανθεκτική βιβλιοδεσία.

Abstract

Apart from its high-standard educational goals, a schoolbook should also be characterised by high-quality artwork, so that, further than being stimulating and attractive, it enriches the reader's aesthetic values.

Despite the fact that the appearing of the book is a functional component of a schoolbook with a strong impact on its effectiveness as an educational

Ο κ. Γιώργης Σιγάλας είναι δο, σύμβουλος καλλιτεχνικών μαθημάτων του Π.Ι.

tool, no specific aesthetic rules should rigidly be applied. Otherwise, the final output would be a product of undesirable sterile uniformity.

However, there are prerequisites that guarantee a good-quality artwork in a schoolbook, such as: proper shape and dimensions, attractive cover page, balanced text lay out, proper font type selection, balanced page lay out, colour simplicity, expressive illustrations, use of proper paper quality, good-quality printing, sturdy binding.

Εισαγωγή

Το σχολικό βιβλίο που απευθύνεται στο μαθητή πρέπει να διαθέτει, εκτός από το κατάλληλο περιεχόμενο, και άρτια αισθητικά εμφάνιση, ώστε να είναι ελκυστικό για τα παιδιά, να είναι ενδιαφέρον, σύγχρονο, ακόμα και πρωτότυπο. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η διδακτική λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου.

Τα παιδιά σήμερα στην Ελλάδα είναι εξοικειωμένα με μια επιμελημένη αισθητική και εκτυπωτική ποιότητα, την οποία, κατά κανόνα πλέον, διαθέτουν τα περισσότερα εξωσχολικά έντυπα και τα βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Δεν αναφερόμαστε βέβαια στο περιεχόμενο αλλά μόνο στη μορφή. Έτσι, οι συγκρίσεις με το σχολικό βιβλίο, που αναπόφευκτα γίνονται σε πολλές περιπτώσεις, αποβαίνουν σε βάρος του τελευταίου.

Πολλά από τα ελληνικά σχολικά βιβλία που κυκλοφορούν θεωρείται ότι είναι μέτριας ή απλώς ανεκτής αισθητικής ποιότητας. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της μέτριας ποιότητας του χαρτιού τους, των εκτυπωτικών αδυναμιών, αβλεψιών ή σφαλμάτων, του τεράστιου τιράζ αλλά και πολλές φορές λόγω της κακής επιλογής γραμματοσειράς, της κοινότυπης έμπνευσης εξωφύλλου, της πρόχειρης σελιδοποίησης, της χωρίς ενδιαφέρον εικονογράφησης και της ανυπαρξίας υπευθύνου για την καλλιτεχνική τους επιμέλεια.

Από τις εκατοντάδες σχολικά βιβλία που εκδόθηκαν από τον ΟΕΔΒ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) τα τέσσερα τελευταία χρόνια, ξεχωρίζουν ασφαλώς με την αισθητική ποιότητά τους ορισμένα, ιδίως από εκείνα που εκτυπώθηκαν από το Π.Ι. με τη συγχρηματοδότηση από το Β' Κ.Π.Σ.¹

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή και συγκρίνοντας τα σχολικά βιβλία, έστω και του πρόσφατου παρελθόντος, μπορούμε παράλληλα να διαπιστώσουμε τις συνεχείς προσπάθειες για την εξέλιξη, βελτίωση, προσαρμογή και εκσυγχρονισμό των ελληνικών σχολικών βιβλίων. Είναι εντυπωσιακό σε πόσο μεγάλο βαθμό η εμφάνιση ενός ιστορικού σχολικού βιβλίου –η εικόνα δηλαδή που αυτό μας δίνει, έστω και με ένα απλό ξεφύλλισμά του– χαρακτηρίζει και εκφράζει πολιτιστικά την εποχή του. Με τον ίδιο τρόπο, τα σημερινά

σχολικά βιβλία «γράφουν» την ιστορία μας.

Σαφής επιθυμία όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση είναι το αισθητικά άρτιο, δηλαδή το «καλόγουστο» σχολικό βιβλίο. Η επιθυμία όμως για «καλόγουστο» βιβλίο έρχεται, ως γνωστόν, σε αντίφαση με τη σχετικότητα και την υποκειμενικότητα του καλού γούστου ως έννοιας αλλά και ως εφαρμογής και δημιουργίας προϊόντος. Διάφορες ομάδες του πληθυσμού διαμορφώνουν συχνά ένα διαφορετικό γούστο, διαφορετικές δηλαδή προτιμήσεις και εκδηλώσεις της αρέσκειας ή της απαρέσκειας, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τον τόπο καταγωγής, τη διαμονή, την οικονομική κατάσταση.

Στη διαμόρφωση του γούστου επιδρούν, ως γνωστόν, πολυποίκιλοι παράγοντες. Έτσι, οι εκάστοτε δημιουργοί του σχολικού βιβλίου δέχονται επιδράσεις από τον πολιτιστικό τους περίγυρο, με την ευρύτερη έννοια του όρου, και διαμορφώνουν προσωπικές αισθητικές απόψεις, που τις εκφράζουν τελικά και μέσα από το σχολικό βιβλίο². Το σχολικό βιβλίο επιδρά, με τη σειρά του, στην αισθητική του αναγνώστη και χρήστη του. Αρκεί μόνο να αναλογιστεί κανείς πόσες ώρες περνά καθημερινά και για αρκετά ένας μαθητής σκυμμένος στις σελίδες των σχολικών βιβλίων του.

Εκτύπωση

Για τη βελτίωση της εμφάνισης των νέων σχολικών βιβλίων πρέπει κατ' αρχάς να εξασφαλιστούν ορισμένες τεχνικής φύσεως προϋποθέσεις, όσον αφορά την παραγωγή του βιβλίου:

α) Η *εκτύπωση* πρέπει να γίνεται σε κατάλληλο χαρτί, όπως velvet ή τύπου γραφής ή illustration κ.ά., 80-90 gr. Μόνο με καλής ποιότητας χαρτί αποδίδονται με ακρίβεια εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, σκίτσα, γραφικές παραστάσεις, σχήματα, διακοσμήσεις και οτιδήποτε άλλο νοείται ως εικονογράφηση του βιβλίου.

Η καθαρότητα, η ένταση και η ακρίβεια των χρωμάτων και των γραμμών, καθώς και η ευκρίνεια των κειμένων αυξάνουν την αναγνωσιμότητα του βιβλίου, αποτέλεσμα που πρέπει να είναι το επιδιωκόμενο.

Η επιλογή του χαρτιού μπορεί να είναι διαφορετική σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με τις ιδιότητες κάθε τύπου χαρτιού. Οι εικόνες και η ένταση των χρωμάτων, για παράδειγμα, αποδίδονται καλύτερα σε illustration χαρτί, ενώ τα κείμενα διαβάζονται καλύτερα στο velvet. Από την άλλη μεριά, το illustration είναι βαρύ χαρτί, τσακίζεται εύκολα, γυαλίζει στο διάβασμα κτλ.³

Σήμερα ο ΟΕΔΒ⁴ διαθέτει ο ίδιος συγκεκριμένου τύπου χαρτί στα τυπογραφεία με τα οποία συνεργάζεται. Το χαρτί αυτό δεν είναι το καταλληλό-

τερο και έχει μέτρια αποτελέσματα στην εκτύπωση. Αυτό το χαρτί πιθανόν να είναι σχετικά οικονομικό και, εξ όσων γνωρίζουμε, είναι προϊόν ελληνικών βιομηχανιών χάρτου. Επειδή όμως στο εμπόριο υπάρχουν εισαγόμενα χαρτιά καλύτερης ποιότητας αλλά και οικονομικότερα, η λογική του προστατευτισμού –ορθή κατ' αρχήν– πρέπει παράλληλα να συνδυάζεται με τον εκσυγχρονισμό των μέσων παραγωγής των ελληνικών βιομηχανιών, ούτως ώστε αυτές να γίνουν ανταγωνιστικές.

β) Η *ποιότητα* της εκτυπωτικής εργασίας πρέπει να είναι άριστη. Η επιλογή των ατελιέ και των τυπογραφείων πρέπει να γίνεται όχι αποκλειστικά με οικονομικά κριτήρια αλλά κυρίως με βάση τη δυνατότητα ενός άριστα τυπωμένου προϊόντος. Τα τυπογραφεία που αναλαμβάνουν εκτυπώσεις σχολικών βιβλίων πρέπει να καλύπτουν και να ακολουθούν συγκεκριμένες προδιαγραφές εκτύπωσης, να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να διαθέτουν σύγχρονα μηχανήματα φωτο-όφσσετ τετραχρωμίας.

γ) Η *βιβλιοδεσία* πρέπει να είναι ανθεκτική σε μακροχρόνια χρήση. Δεν εννοούμε εδώ πανόδετη ή άλλη οικονομικά ασύμφορη βιβλιοδεσία, αλλά τουλάχιστον να είναι ραφτή - κολλητή ή ραφτή, και όχι μόνο κολλητή, όπως γίνεται συνήθως σήμερα. Τα βιβλιοδετημένα κολλητά σχολικά βιβλία «σπάζουν, «ανοίγουν» και αποκολλώνται τα φύλλα τους εύκολα, έτσι που θεωρούνται τελικά «μιας χρήσης».

Προεκτύπωση

Για να επιτευχθεί υψηλή αισθητικά ποιότητα εμφάνισης, πρέπει ακόμη να προσεχθούν τα εξής σημεία που αφορούν τη διαδικασία προεκτύπωσης⁵:

α) *Οι διαστάσεις και το σχήμα*. Οι διαστάσεις των σχολικών βιβλίων είναι συνήθως σταθερές, γιατί καθορίζονται από το μέγεθος και το δίπλωμα του χαρτιού. Πρωτότυπη διάσταση ή σχήμα μπορεί να προτείνεται, αρκεί να είναι λειτουργική ως προς την εργονομία της, πρόσφορη ως προς τη διδακτική του περιεχομένου του βιβλίου και να μην «ξεσκαρτεύεται» πολύ χαρτί με το «ξάκρισμα». Για παράδειγμα, τα βιβλία της Τ.Ε.Ε. για τα «Σχέδια» είναι διπλάσιου μεγέθους από το σύνηθες⁶. Το σχήμα στα περισσότερα βιβλία είναι «όρθιο», αλλά κάλλιστα μπορεί να γίνει και «οριζόντιο», αν αυτό έχει κάποια σκοπιμότητα⁷. Τα πολύ «μακρόστενα» βιβλία όμως είναι δύσχρηστα για μεγάλα κείμενα.

Τα τελευταία χρόνια κυριαρχεί η άποψη ότι το σχολικό βιβλίο είναι προτιμότερο να έχει μεγάλες διαστάσεις, π.χ. αντί 16x23 εκ. να έχει 21x29 εκ. Με μεγάλες διαστάσεις κυκλοφορούν σήμερα αρκετά σχολικά βιβλία του ΟΕΔΒ, τα οποία έχουν μεν μεγαλύτερο οικονομικό κόστος, είναι βαρύτερα και λίγο

ογκώδη για τη σάκα του μαθητή, αλλά δίνουν δυνατότητες για αρτιότερη σελιδοποίηση και ευκολότερη ανάπτυξη και σύνθεση εικόνων και κειμένων, με συνέπεια ένα αρτιότερο αισθητικά αποτέλεσμα.

Η επιλογή των κατάλληλων διαστάσεων πρέπει να γίνεται από τους συγγραφείς και το γραφίστα. Σε βιβλία ορισμένων γνωστικών αντικειμένων είναι δυνατόν να είναι λειτουργικότερες οι μικρότερες διαστάσεις, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση όπου κυριαρχεί το κείμενο ή υπάρχει μόνο κείμενο. Ένα βιβλίο μικρότερων διαστάσεων είναι πιο εύχρηστο, πιο ελαφρύ και πιθανόν πιο οικείο για το μικρό μαθητή.

Για την επιλογή των καταλληλότερων διαστάσεων και του σχήματος ενός βιβλίου πρέπει να λαβαίνονται υπόψη, όπως άλλωστε και για τα περισσότερα επιμέρους μορφικά στοιχεία του: α) η εργονομία, β) το γνωστικό αντικείμενο του περιεχομένου του βιβλίου, γ) οι διδακτικοί στόχοι και δ) η ηλικία των μαθητών.

β) *Το εξώφυλλο*. Η σύνθεση των εικόνων, οι τίτλοι, οι γραμματοσειρές, τα ονόματα συγγραφέων και εκδοτών και τα λοιπά στοιχεία του εξωφύλλου πρέπει να έχουν αισθητική αρτιότητα και συνάφεια με το ύφος των εσωφύλλων όλου του υπόλοιπου βιβλίου. Η εικόνα ή η σύνθεση των εικόνων του εξωφύλλου πρέπει να είναι δηλωτική, να προϋδεάζει και να εκφράζει –όχι απαραίτητα με άμεσο τρόπο– το περιεχόμενο του βιβλίου.

Για το ύφος του εξωφύλλου, αν θα είναι δηλαδή διακριτικό ή εντυπωσιακό, πρωτότυπο ή σύνηθες, κλασικότροπο ή μοντέρνο, τετράχρωμο ή δίχρωμο, «άδειο» ή «γεμάτο» κτλ., καθώς και για την επιλογή και τη σύνθεση όλων των στοιχείων του πρέπει να αποφασίζουν πρωτίστως οι συγγραφείς σε συνεργασία με έμπειρους γραφίστες - εικονογράφους, έμπειρα ατελιέ και με ευθύνη και έγκριση του Π.Ι.

Ως «εξώφυλλο» νοείται το πλήρες ανάπτυγμα του εξωφύλλου, της ράχης και του οπισθοφύλλου. Το εξώφυλλο είναι προτιμότερο να είναι έγχρωμο και να συνδέεται οπτικά και υφολογικά με το οπισθόφυλλο⁸.

Το εξώφυλλο πρέπει να είναι πλαστικοποιημένο, για μεγαλύτερη αντοχή και προστασία και καλύτερη εμφάνιση. Το χοντρό χαρτόνι, που συνήθως χρησιμοποιείται ως εξώφυλλο, δεν είναι σε τέτοια περίπτωση απαραίτητο.

γ) *Το οπισθόφυλλο*. Τα οπισθόφυλλα όλων των σχολικών βιβλίων έκδοσης ΟΕΔΒ είναι όμοια, εντελώς λευκά και έχουν τυπωμένο μόνο το λογότυπο του εκδότη. Αυτό όμως γεννά πρόβλημα στην ευκολία και στην ταχύτητα αναγνώρισης κάθε βιβλίου. Η οικονομία που υποτίθεται ότι γίνεται με αυτό τον τρόπο στα μελάνια των τυπογραφικών είναι αμελητέα σε σχέση με το αντιαισθητικό και αντιλειτουργικό αποτέλεσμα.

Το οπισθόφυλλο θα πρέπει να έχει οπτική και αισθητική συνέχεια με τη ράχη και το μπροστινό εξώφυλλο. Πρέπει να είναι έγχρωμο και να περιλαμβάνει, εκτός από το λογότυπο του εκδότη ή των εκδοτών, πιθανόν ένα επεξη-

γματικό, σύντομο κείμενο, αλλά και ένα bar-code, για να διευκολύνεται η πώλησή του από τα βιβλιοπωλεία (για μαθητές ιδιωτικών σχολείων και άλλους). Σήμερα στο εσωτερικό οπισθόφυλλο επικολλάται θήκη για CD-ROM, εάν το βιβλίο συνοδεύεται από κάτι τέτοιο.

δ) *Η ράχη*. Στα ολιγοσέλιδα έντυπα του ΟΕΔΒ είναι συνήθως ανύπαρκτη⁹ και η συρραφή των φύλλων γίνεται με μεταλλικό συνδετήρα. Εκτός του ότι αυτός ο τρόπος δε συγκρατεί αρκετά καλά τα φύλλα, είναι αντιαισθητικός, δίνει την αίσθηση του πρόχειρου φυλλαδίου και όχι ενός ενδιαφέροντος εντύπου και, κυρίως, το έντυπο δεν μπορεί να αναγνωριστεί ανάμεσα σε άλλα βιβλία και έντυπα μιας βιβλιοθήκης. Όσο «λεπτό» κι αν είναι ένα έντυπο, πρέπει να έχει ράχη, η οποία πρέπει να είναι έγχρωμη όπως το υπόλοιπο εξώφυλλο. Στη ράχη είναι αυτονόητο ότι πρέπει να αναγράφονται όλα τα στοιχεία αναγνώρισης (ταυτότητα) του βιβλίου, όπως ο τίτλος, η τάξη, η βαθμίδα, ο συγγραφέας κτλ., συνήθως με κεφαλαία, με διάταξη από κάτω προς τα πάνω και όχι αντίθετα.

ε) *Η γραμματοσειρά και η στοιχειοθεσία του κειμένου*. Η επιλογή γραμματοσειράς είναι σημαντικός παράγοντας στην αναγνωσιμότητα ενός βιβλίου¹⁰. Κατ' αρχάς είναι καλό να επιλέγονται γραμματοσειρές που διατηρούν την παράδοση της ελληνικής γραφής και όχι γραμματοσειρές από τροποποιημένους λατινικούς χαρακτήρες. Για παράδειγμα, το πεζό τελικό σίγμα (ς) δεν είναι το λατινικό γράμμα (s) και το πεζό γάμμα (γ) δε γράφεται (YV), σαν ύψιλον δηλαδή κεφαλαίο¹¹.

Στην επιλογή της κατάλληλης γραμματοσειράς και στη στοιχειοθεσία πρέπει να λαβαίνονται υπόψη πολλοί παράγοντες, μερικοί από τους οποίους είναι οι εξής:

□ *Το μέγεθος*: για παράδειγμα, για παιδιά 6 χρονών, (Α΄ τάξη Δημοτικού) κάθε γράμμα πρέπει να είναι τουλάχιστον 3 χιλ. (ή 14-18 στιγμές). Σταδιακά μπορεί να μειώνεται έως 1,7 χιλ. στην Γ΄ Λυκείου (ή 10-12 στιγμές).

□ *Η χρήση κεφαλαίων ή πεζών*: τα πεζά διαβάζονται ευκολότερα.

□ *Το σχέδιο των χαρακτήρων*: τα bold επιβάλλουν την προσοχή, τα ορθά διαβάζονται ευκολότερα.

□ *Το διάστημα μεταξύ των λέξεων*: τα ακανόνιστα ή αραιά διαστήματα είναι αντιαισθητικά.

□ *Ευθυγράμμιση* (περασιά) τουλάχιστον στα αριστερά του κειμένου.

□ *Το μήκος των στίχων*: πολύ μεγάλοι ή πολύ μικροί στίχοι δυσκολεύουν την ανάγνωση.

□ *Οι αποστάσεις μεταξύ των στίχων* (διάστιχα): το «πυκνό» κείμενο είναι δυσανάγνωστο.

□ *Το χρώμα του χαρτιού* (φόντο): η αποτελεσματικότερη αντίθεση είναι λευκό χαρτί ματ και μαύρα γράμματα, πράγμα που συχνά «ξεχνιέται» και φτάνουμε σε υπερβολές με τις ευκολίες της φωτοσύνθεσης.

Στο σχολικό βιβλίο οι παραπάνω παράγοντες και η λειτουργικότητά τους δε μπορούν να διαχωριστούν από την αισθητική του κειμένου και της σελίδας συνολικότερα. Στο σχολικό βιβλίο το ωραίο είναι και λειτουργικό, και το λειτουργικό πρέπει να είναι ωραίο. Όμορφη δεν μπορεί, για παράδειγμα, να νοηθεί μια γραμματοσειρά με έντονα διακοσμητικά καλλιγραφικά στοιχεία, τα οποία, ενώ είναι από μόνα τους ενδιαφέροντα, στο σχολικό βιβλίο θα εμπόδιζαν προφανώς την ευκολία της ανάγνωσης.

Να τονιστεί ότι η επιλεγμένη γραμματοσειρά και ο χειρισμός της δημιουργούν ύφος στη σελιδοποίηση. Αυτό το ύφος πρέπει να εναρμονίζεται με το ύφος των εικόνων, των σχεδίων αλλά και του περιεχομένου, με όλα δηλαδή τα υπόλοιπα στοιχεία του βιβλίου (π.χ. μοντέρνα, έντονη γραμματοσειρά δεν ταιριάζει υφολογικά με ρομαντικές εικόνες¹²).

στ) *Το κείμενο*, αισθητικά, είναι και αυτό ένα οπτικό - μορφικό στοιχείο, που παίζει καθοριστικό ρόλο στη σύνθεση μιας σελίδας. Το κείμενο, δηλαδή οι ενότητες, οι παράγραφοι, οι στήλες, οι τίτλοι, οι λεξάντες κ.ά., συνυπάρχει με τις εικόνες, τη διακόσμηση, το κενό, το φόντο κτλ.

Ο γραπτός λόγος είναι και εικόνα. Η οπτική διαμόρφωση του κειμένου, η τήρηση των κανόνων της στοιχειοθεσίας, η σωστή έκταση, θέση, αναλογία, σχέση κτλ. μέσα στο χώρο της σελίδας συμβάλλουν σημαντικά στη συνολική αισθητική του βιβλίου.

ζ) *Το κενό*. Το ποσοστό του λευκού χαρτιού (κενό ή ελεύθερος χώρος) πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο, π.χ. 40% με 50%. Η σελίδα δεν πρέπει να είναι «βαριά» και «πηγμένη». Τα κενά κάνουν τη σελίδα να «ανασαίνει». Έτσι, η σελίδα γίνεται πιο ευχάριστη στο μάτι και πιο ξεκούραστη στο διάβασμα. Ως κενό νοείται και το ελαφρά χρωματισμένο φόντο (τίντα, με μικρό ποσοστό ράστερ), είτε επίπεδο (πλακάτο) είτε με συγκεκριμένη εικόνα επάνω στην οποία «πέφτουν» κείμενα ή πιο έντονες εικόνες.

η) *Το χρώμα*. Οι σύγχρονες τυπογραφικές φωτο-όφσεντ μηχανές, που με την εφαρμογή της τετραχρωμίας επιτυγχάνουν την παγχρωμία, έφεραν επανάσταση στην έγχρωμη εκτύπωση. Οι φωτο-όφσεντ μηχανές έχουν εξαιρετικές δυνατότητες στην ακρίβεια, την ένταση και την πιστότητα των χρωμάτων, αποδίδουν πληθώρα αποχρώσεων και έχουν μεγάλη ταχύτητα εκτύπωσης. Οι νέες τεχνολογίες με τους υπολογιστές, κατά τη φάση της προεκτύπωσης, δίνουν τη δυνατότητα να συντίθεται κάθε έγχρωμη εικόνα, να γίνονται κάθε είδους χρωματικές και σχεδιαστικές παρεμβάσεις και τροποποιήσεις, καθώς και επεξεργασία των πιο λεπτών αποχρώσεων ή τόνων. Κάτω από τέτοιες συνθήκες το έγχρωμο έντυπο κυριαρχεί πλήρως, παρ' όλη τη διαφορά κόστους από το μονόχρωμο.

Το παιδί απολαμβάνει το χρώμα, αλλά στις σελίδες του σχολικού βιβλίου πρέπει να υπάρχει χρωματική φειδώ. Τα πολύ έντονα χρώματα, ιδίως σε με-

γάλες επιφάνειες, ή τα υπερβολικά χρωματικά ή τονικά κοντράστ (αντιθέσεις) τραβούν την προσοχή από το κείμενο και κουράζουν τον αναγνώστη¹³.

Έγχρωμες μπορεί να είναι οι εικόνες, τα σχέδια, οι τίτλοι, τα φόντα κ.ά. Με διαφορετικό χρωματιστό φόντο ή τμήμα της σελίδας μπορεί να καταχωρίζονται οι ενότητες ή τα κεφάλαια. Τα χρωματιστά όμως γράμματα στα κείμενα πρέπει να αποφεύγονται, γιατί κουράζουν τον αναγνώστη.

θ) *Εικονογράφηση*. Το κείμενο και η εικόνα έχουν κοινή καταγωγή. Τα πρώτα ίχνη μετατράπηκαν σε σχέδια και τα σχέδια, από μία κατεύθυνση, εξελίχθηκαν σε ιδεογράμματα και τελικά σε γραφή. Από μια άλλη, παράλληλη κατεύθυνση, εξελίχθηκαν σε απεικονίσεις, εικαστικές τέχνες και άλλες εικόνες. Οι εικόνες και τα κείμενα είναι δημιουργημένοι συμβολικοί κώδικες του πολιτισμού μας και τα παιδιά μαθαίνουν να τους διαβάζουν και να τους κατανοούν.

Η σχέση της εικόνας και του κειμένου εξελίσσεται και αυτή. Ο R. Barthes (1977) σημειώνει: «Άλλοτε η εικόνα εικονογραφούσε και διασαφήνιζε το κείμενο. Σήμερα το κείμενο φορτώνει την εικόνα, βαρύνοντάς τη με μια κουλτούρα, μια ηθική, μια φαντασία. Άλλοτε υπήρχε μια αναγωγή από το κείμενο στην εικόνα, σήμερα υπάρχει μια επέκταση του ενός προς το άλλο»¹⁴.

Στη σημερινή εποχή, που κατακλύζεται από πληθώρα εικόνων, όλα τα σχολικά βιβλία είναι σε ένα μικρό ή μεγάλο βαθμό εικονογραφημένα. Η εικονογράφηση (σκίτσα, σχέδια, ζωγραφιές, διακοσμήσεις, φωτογραφίες κτλ.) εντάσσεται οργανικά στο κείμενο και θεωρείται απαραίτητη, γιατί έτσι το κείμενο γίνεται πιο ελκυστικό, προσίτο, κατανοητό και τεκμηριώνεται καλύτερα.

Η άποψη που υποστηρίζει ότι, αν η πληροφόρηση μπορεί να παρουσιαστεί με λέξεις, δεν είναι απαραίτητη η χρήση απεικονίσεων ή διαγραμμαμάτων¹⁵, έρχεται σε αντίθεση με τη διδακτική αρχή της εποπτικότητας, αλλά και με το γνωστό: «μία εικόνα ίσον χίλιες λέξεις». Άλλωστε πολλά παιδιά είναι «οπτικοί τύποι» και οι εικόνες στηρίζουν την ικανότητά τους για απομνημόνευση. Η εμπέδωση πληροφοριών διευκολύνεται, όταν αυτές προέρχονται από ποικιλία τρόπων μετάδοσής τους, και έτσι γίνεται από πολλές διόδους η προσέγγιση της γνώσης.

Οι συγγραφείς θα κρίνουν πότε είναι απαραίτητη η εικονογράφηση, σε ποια έκταση και με ποιες μορφές. Η πολύ πλούσια εικονογράφηση ενέχει τον κίνδυνο να αγνοήσει το παιδί το κείμενο και να απορροφηθεί από τις εικόνες. (Εξαιρούνται βέβαια τα βιβλία των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, που προφανώς περιέχουν πολύ περιορισμένα κείμενα και πλούσια εικονογράφηση, και τα βιβλία των ξένων γλωσσών στοιχειώδους επιπέδου.) Οι εικόνες στο σχολικό βιβλίο μπορεί να έχουν διακοσμητικό, διδακτικό, κατευθυντικό, ενισχυτικό ή μνημονικό χαρακτήρα ως εξής: α) να παρουσιάζουν με εικαστικό (οπτικό) τρόπο ό,τι αναφέρεται στο κείμενο, β) να βοηθούν στην οργάνωση του κειμένου, γ) να δίνουν πληροφορίες, δ) να ερμηνεύουν ή να

επεξηγούν και να διασαφηνίζουν σημεία του κειμένου, ε) να προβάλλουν μια διαφορετική οπτική¹⁶.

Για τη λειτουργικότητα των εικόνων έχουν γίνει έρευνες και υπάρχουν διάφορες απόψεις, ακόμη και αντικρουόμενες¹⁷.

«Για να ασκεί θετική επίδραση στη μάθηση, η εικόνα πρέπει όχι μόνο να επαναλαμβάνει απλώς, αλλά να συμπληρώνει το κείμενο, όσον αφορά τις πληροφορίες που μεταφέρει στο μαθητή. Αυτό σημαίνει πως η εικόνα πρέπει να είναι τέτοια που να μη «μιλάει από μόνη της» στο μαθητή, αλλά να του επισημαίνει ή καλύτερα να του δημιουργεί την ανάγκη για πρόσθετες πληροφορίες, τις οποίες θα αντλήσει φυσικά από το κείμενο. Ανάλογα βέβαια πρέπει να λειτουργεί και ένα κείμενο που συνοδεύεται από εικόνες»¹⁸.

Για το βαθμό πιστότητας της εικόνας σε σχέση με την πραγματικότητα, το οποίο είναι κεφαλαιώδες θέμα για την εικονογράφηση, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα «τα οποία διαφεύδουν τη λεγόμενη “θεωρία του ρεαλισμού”, σύμφωνα με την οποία μια εικόνα ικανοποιεί τόσο καλύτερα τη διδακτική αρχή της εποπτικότητας όσο πιο πιστά αποδίδει την πραγματικότητα». Αντίθετα, προκύπτει ότι «τα σκίτσα έχουν πολύ μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και βοηθούν το μαθητή στη μάθηση πολύ περισσότερο από ό,τι φωτογραφίες και προπλάσματα και μερικές φορές από ό,τι το ίδιο το πρωτότυπο»¹⁹.

Τα σκίτσα, και γενικότερα τα σχέδια, απλοποιούν το πολύπλοκο, τονίζουν το κύριο και το καθοριστικό και απαλείφουν το περιττό. Ο βαθμός της πιστότητας έχει σχέση με τους συγκεκριμένους κάθε φορά διδακτικούς στόχους.

Η δημιουργία ή η επιλογή της κατάλληλης εικονογράφησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη της: α) τις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου και τους διδακτικούς του στόχους και β) το επίπεδο των παιδιών, τις αντιληπτικές τους ικανότητες και τις ψυχολογικές τους απαιτήσεις. Η εικονογράφηση μπορεί να υποστηρίξει το *micro-teaching* (π.χ. τις φάσεις ενός πειράματος στη Χημεία), μπορεί όμως να συμβάλλει και στη γενικότερη στοχοθεσία (π.χ. πορτρέτα των σκαπανέων κάθε επιστήμης).

Επειδή οι ικανότητες συμβολισμού και η αφηρημένη σκέψη αργούν να αναπτυχθούν στα μικρά παιδιά του Δημοτικού, είναι προτιμότερες οι συγκεκριμένες εικόνες με αφηγηματικό χαρακτήρα και με μηνύματα εύκολα κατανοητά.

Η εικονογράφηση πρέπει να αποκλείει, όσο το δυνατόν, αμφισημίες, όταν εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, γιατί δεν είναι δεδομένο ότι σε μια εικόνα τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που εμείς επιθυμούμε να αντιληφθούν²⁰.

Στο Γυμνάσιο έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές που έχουν γνώσεις και ιδιαίτερες ικανότητες βοηθούνται από την εικονογράφηση, ενώ οι μαθητές με μέτριες ή περιορισμένες ικανότητες δυσκολεύονται στη συγκράτηση των πληροφοριών από την εικονογράφηση των κειμένων²¹.

Όσον αφορά τα διακοσμητικά στοιχεία, δεν έχει διαπιστωθεί άμεση σχέση της διακόσμησης ενός βιβλίου με την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο το ευχάριστα διακοσμημένο βιβλίο είναι προφανές ότι δημιουργεί θετικότερο «περιβάλλον» και μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Το Π.Ι. έχει ήδη καθορίσει ορισμένες προδιαγραφές που αφορούν την εικονογράφηση των βιβλίων²²:

«Οι πίνακες και οι γραφικές παραστάσεις:

□ θα είναι απλής μορφής με εύκολα αντιληπτή λογική ως προς την παρουσίαση των στοιχείων,

□ θα αξιοποιούν κατάλληλα το διαθέσιμο χώρο και θα αποφεύγεται η αταξία,

□ θα τοποθετούνται σε συνάρτηση με το κείμενο στο οποίο αναφέρονται και όχι σε τυχαίους χώρους, για να καλύψουν κενά,

□ θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ικανότητες που πρέπει να έχει ο αναγνώστης για να τα διαβάσει, τα σημεία όπου επιδιώκει να δώσει έμφαση η διδασκαλία, καθώς και το τι απαιτεί η εκπαιδευτική διαδικασία να κάνει ο αναγνώστης με τα στοιχεία που παρουσιάζονται».

Το μέγεθος των εικόνων επιδρά με ανάλογο τρόπο. Η μικρή εικόνα, όπως και το βιβλίο μικρού μεγέθους, «δίνει αίσθηση οικειότητας, σιγουριά και αυτοπεβεβαίωση». Το παιδί θέτει ευκολότερα τη μικρή εικόνα στο κέντρο της προσοχής του. Αντίθετα, η μεγάλη εικόνα –όπως και η μεγάλη σελίδα– δίνει «αίσθημα άνεσης και ελευθερίας, δεν κουράζει, δε δεσμεύει και δεν περιορίζει την οπτική αντίληψη και κίνηση».

Η εικονογράφηση με εικόνες σε συνέχειες ή και με πρόσωπα - ήρωες τύπου κόμιξ είναι πολύ οικεία «γλώσσα» στα παιδιά. Όμως ακόμα και τα ποιοτικά κόμιξ, που θεωρούνται μορφή τέχνης, υπερτονίζουν την εικόνα, μειώνουν το κείμενο και εμποδίζουν τη φαντασία. Η εικονογράφηση τύπου κόμιξ θα πρέπει να είναι στο σχολικό βιβλίο περιορισμένη και η χρήση του να αιτιολογείται επαρκώς. Ιδίως πρέπει να αποφεύγεται η αντιγραφή και χρησιμοποίηση ηρώων από γνωστά κόμιξ ή κόμιξ της μόδας, ή τεχνοτροπίες από κόμιξ που αποπροσανατολίζουν, προβάλλουν τη βία και άλλα αντιπαιδαγωγικά θέματα, για να αποφευχθούν ανεπιθύμητοι συνειρμοί.

Η χρήση οπτικών ενοποιητικών στοιχείων, όπως εικονίδια, σκίτσα, χρωματιστές φόρμες, φιγούρες ή πρόσωπα μέσα σε βιβλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων θα διευκόλυνε τη σύνδεση σε διαθεματικά θέματα.

ι) *Σελιδοποίηση (κασέ)*. Είναι η σύνθεση όλων των επιμέρους στοιχείων που μπορεί να περιλαμβάνονται στη σελίδα ενός βιβλίου, για ένα αισθητικά άρτιο αποτέλεσμα. Η σελιδοποίηση σε μονή ή διπλή σελίδα (σαλόني) οπτικά αντιμετωπίζεται ως δημιουργία εικόνας. Η επιτυχία αυτής της εικόνας εξαρτάται, εκτός από την αρτιότητα των επιμέρους στοιχείων της, και από τη σύνθεσή της.

Σήμερα τα διάφορα εξειδικευμένα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τη σελιδοποίηση (photoshop κ.ά.) παρέχουν τεράστιες δυνατότητες ταχύτατης επεξεργασίας και πληθώρα πρωτότυπων λύσεων. Οι νέες αυτές δυνατότητες δημιούργησαν και νέες αισθητικές αντιλήψεις. Τα προγράμματα όμως αυτά παραμένουν πάντα στο επίπεδο της χρήσης του μέσου. Η ουσιαστική δημιουργία εξαρτάται από το ταλέντο του χρήστη και ακολουθεί πάντα τις ίδιες αρχές σύνθεσης. Την αισθητική και την τεχνική ευθύνη έχουν ο γραφίστας και το «δημιουργικό τμήμα» των ατελιέ, σε άμεση συνεργασία πάντα με τους συγγραφείς.

Η σύνθεση της σελίδας «χτίζεται» επάνω σε ένα νοητό ή πραγματικό κάρναβο και λαμβάνει υπόψη τις αρχές σύνθεσης και σχεδίου, όπως άλλωστε η δημιουργία κάθε εικόνας. Αυτές οι αρχές είναι: η ισορροπία, η ενότητα και οι αντιθέσεις των διάφορων στοιχείων, η αναλογία των μερών και των μεγεθών, η ποικιλία των θεμάτων, των εικόνων κτλ., η επανάληψη που δημιουργεί ρυθμό, η έμφαση και η υπεροχή ενός στοιχείου, η τελική αρμονία του συνόλου κ.ά.

Το βιβλίο ως εικόνα έχει βεβαίως ιδιαιτερότητες σε σχέση με άλλες εικόνες (ζωγραφική, τηλεόραση κτλ.): επιβάλλει, για παράδειγμα, στον αναγνώστη να το κοιτάζει από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Οι οπτικές σχέσεις των σελίδων μεταξύ τους καθορίζονται από τις ίδιες αρχές. Λαμβάνουμε υπόψη ότι η αισθητική είναι, στο μεγαλύτερο μέρος της, στην υπηρεσία της λειτουργικότητας – κι όχι το αντίστροφο. Στην πορεία της δημιουργίας των σελίδων, συγγραφείς και γραφίστες πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: πώς θα διαχωρίζονται οπτικά τα κεφάλαια και οι ενότητες, ποια θα είναι τα ενοποιητικά τους στοιχεία, εάν η ποικιλία των στοιχείων ή η ομοιομορφία θα βοηθήσει την εμπέδωση των πληροφοριών στο συγκεκριμένο προς επεξεργασία θέμα κ.ά. Οι απαντήσεις αυτές στο σύνολο των σελίδων, στο εξώφυλλο, καθώς και σε όλα τα υπόλοιπα στοιχεία μαζί (τεχνικά θέματα κτλ.) θα καθορίσουν το ύφος του βιβλίου και το αισθητικό του αποτέλεσμα.

ια) *Το ύφος (στιλ)* της εμφάνισης των σχολικών βιβλίων πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα σύγχρονα πολιτιστικά δεδομένα της κοινωνίας, να είναι δηλαδή σύγχρονο. Το ύφος και τα στοιχεία που το διαμορφώνουν δε μπορεί ούτε πρέπει να προσδιοριστούν με ακρίβεια· είναι όμως δυνατόν να απαιτούνται γενικά χαρακτηριστικά ύφους, όπως να είναι ευχάριστο, χαρούμενο και ελκυστικό. Το ύφος πρέπει επίσης να χαρακτηρίζεται από λιτότητα και διακριτικότητα, να αποφεύγεται δηλαδή η υπερβολή, το κραυγαλέο, ο εύκολος εντυπωσιασμός, η χρήση αντιπαιδαγωγικών στοιχείων. Πρέπει ακόμη να υλοποιείται η άριστη αισθητική του «λίγου» και του λιτού όσον αφορά τον αριθμό των σελίδων, την έκταση των κειμένων και την εικονογράφηση.

Να επισημάνουμε ότι η μεγαλύτερη ακρίβεια στην περιγραφή ύφους ή η συγκρότηση κανόνων θα είχε ως συνέπεια τη δημιουργία στερεοτύπων και μιας ανεπιθύμητης ομοιομορφίας. Άλλωστε γενικές έννοιες, όπως ποιότητα, αριότητα, αυθεντικότητα κ.ά., δεν προσδιορίζουν παράλληλα κανόνες και τρόπους υλοποίησής τους.

Η ελευθερία της καλλιτεχνικής έμπνευσης και έκφρασης των δημιουργών είναι η βασική προϋπόθεση ποιοτικού αισθητικού αποτελέσματος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε αποτέλεσμα είναι αποδεκτό. Εγγύηση ποιότητας είναι οι ίδιοι οι ταλαντούχοι και πεπειραμένοι σε σχολικά βιβλία γραφίστες, μακετίστες, σχεδιαστές, σκισσογράφοι, εικονογράφοι, φωτογράφοι, ζωγράφοι κ.ά., που δημιουργούν τα σχολικά βιβλία με τις ιδέες τους και που διαπιστωμένα διαθέτουμε στην Ελλάδα. Είναι ωστόσο δυνατόν να προταθούν από το Π.Ι. παραδείγματα μιας πιθανής νέας αντίληψης ύφους των σχολικών βιβλίων είτε με μακέτες είτε με σχολικά βιβλία που έχουν κυκλοφορήσει στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό και θεωρούνται ως υψηλής αισθητικής ποιότητας. Έτσι, με βάση ορισμένα επιτυχημένα πρωτότυπα παραδείγματα, μπορεί να δημιουργηθεί ένα νέο επιθυμητό ύφος σε μεγάλο αριθμό βιβλίων, τα οποία να πραγματεύονται ακόμη και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

ιβ) *Βιβλία σε τεύχη*. Όταν, λόγω μεγάλου αριθμού σελίδων ή για άλλους λόγους, τα βιβλία εκδίδονται σε διαφορετικά τεύχη, θα πρέπει το πρώτο τεύχος να τελειώνει πάντα με το τέλος ενός κεφαλαίου ή μιας ενότητας. Το δεύτερο τεύχος θα πρέπει να έχει μορφή σχετικά ανεξάρτητου βιβλίου, με ψευδοπίτλο, εισαγωγή που να συνδέει τα δύο τεύχη και το κείμενο να αρχίζει πάντα με ένα νέο κεφάλαιο ή ενότητα.

ιγ) *Το διδακτικό πακέτο* μπορεί να περιλαμβάνει, εκτός του βιβλίου του μαθητή, και βιβλίο του καθηγητή, τετράδιο ασκήσεων, βιντεοκασέτα, CD-ROM, καρτέλες, αφίσες, slides, φυλλάδια οδηγιών, διάφορα υλικά ή ότι άλλο κριθεί απαραίτητο ως διδακτικό ή εποπτικό υλικό.

Διδακτικά πακέτα έχουν ήδη κυκλοφορήσει στο ελληνικό σχολείο²³. Σύνομα προβλέπεται να πολλαπλασιαστούν, επειδή αυτά παρέχουν μια πιο συστηματική και ολοκληρωμένη διδακτική στήριξη.

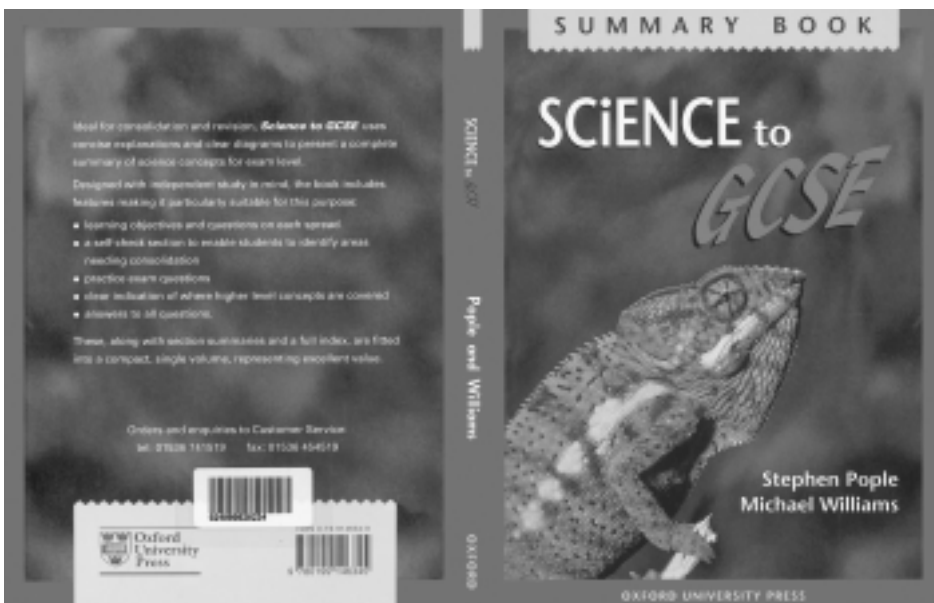
Το ύφος, η καλλιτεχνική του επιμέλεια και η αισθητική ποιότητα του πακέτου ως συνόλου προϋποθέτουν υφολογική σχέση και συνάφεια όλων των περιεχομένων υλικών του πακέτου. Αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχουν επαναλαμβανόμενα κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία σε όλα τα υλικά, χωρίς βέβαια μια υποχρεωτική ή απόλυτη ομοιομορφία. Η ιδιαίτερη αισθητική εικόνα κάθε ξεχωριστού υλικού καθορίζεται από την τεχνολογία του, την τεχνική λειτουργία του και τη διδακτική χρήση του. Μια βιντεοκασέτα, για παράδειγμα, εκτός από τη σκηνοθετική και αισθητική αριότητά της ως τηλεοπτική ταινία, πρέπει να έχει εξίσου καλαίσθητα το εξώφυλλο της θήκης και το φυλλάδιο οδηγιών της.

Το βιβλίο του καθηγητή ή του δασκάλου στις εκτυπώσεις ΟΕΔΒ συνήθως δεν είναι έγχρωμο, για λόγους οικονομίας. Έχει εικονογράφηση μόνο όταν αυτή είναι εντελώς απαραίτητη και από άποψη καλαισθησίας δεν είναι ιδιαίτερα φροντισμένο. Η αισθητική προχειρότητα στο βιβλίο του καθηγητή δε δικαιολογείται από τη στενή και εξειδικευμένη χρήση του σε έναν επιμορφωτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Η αισθητική του διδάσκοντος που το χρησιμοποιεί απαιτεί σεβασμό, και επομένως το βιβλίο που προορίζεται γι' αυτόν πρέπει να είναι εξίσου φροντισμένο με το βιβλίο του μαθητή και έγχρωμο (τετραχρωμία).

Όλα τα υλικά του διδακτικού πακέτου, όταν αυτό είναι τεχνικά και οικονομικά εφικτό, είναι καλό να περιέχονται σε μια καλαίσθητη, εύχρηστη και ανθεκτική συσκευασία όπως χαρτοκιβώτιο, βαλιτσάκι, ντοσιέ ή άλλο.

ιδ) *Οι νέες τυπογραφικές και τεχνολογικές δυνατότητες.* Να αναφέρουμε απλώς εδώ ότι στη σύγχρονη τυπογραφία δίνονται πολλές δυνατότητες για πρωτοτυπίες αισθητικής φύσεως, όπως μεταλλικά μελάνια, ανάγλυφα γράμματα, διάφανα χαρτιά, πλαστικά φύλλα, μεταλιζέ χαρτιά, σελίδες που ξεδιπλώνουν ή έχουν κομμένα σχήματα (κενά) ή ανοίγουν σε τρισδιάστατα αναπτύγματα και άλλα. Όλα αυτά όμως, λόγω πολύ υψηλού κόστους, είναι απαγορευτικά για σχολικό βιβλίο, το οποίο μάλιστα διανέμεται δωρεάν.

Παράδειγμα σχολικού βιβλίου - περιγραφή και ανάλυση



Εικ. 1

Pople, S. & William, M. (1995). *Science to GCSE*. Oxford: Oxford University Press. Αγγλικό σχολικό βιβλίο Λυκείου για τις φυσικές επιστήμες, μεγάλου μεγέθους 21x29 εκ. (εικ. 1).

Το εξώφυλλο είναι έγχρωμο, με έντονα χρώματα και έντονα κοντράστ, και παρουσιάζει ως μοναδική εικόνα τη φωτογραφία ενός χαμαιλέοντα σε κοντινό πλάνο. Ο χαμαιλέοντας παραπέμπει άμεσα στη φύση, στις μεταβολές και την προσαρμοτικότητα της φύσης, στις φυσικές επιστήμες. Τα στοιχεία της σύνθεσης του εξωφύλλου είναι λίγα και ευδιάκριτα. Ο τίτλος είναι εμφανής, με μεγάλα κεφαλαία γράμματα, ενώ το γράμμα i στη λέξη SCIENCE είναι πεζό, σαν ένα «παιχνίδι». Το GCSE του τίτλου είναι γραμμένο με διαφορετικά πλάγια, «βιαστικά», «χαρούμενα» γράμματα. Ο προσδιορισμός του βιβλίου, SUMMARY BOOK, είναι μέσα σε φόντο από μια χρωματιστή ταινία έντονης αντίθεσης με το υπόλοιπο εξώφυλλο. Ο εκδότης είναι γραμμένος διακριτικά, εκτός εξωφύλλου, στην ταινία που πλαισιώνει όλη τη σύνθεση. Το εξώφυλλο είναι ισορροπημένο, με διαγώνια σύνθεση, λιτό, περιεκτικό, πρωτότυπο, με καθαρά πλακάτα χρώματα, μοντέρνο.

Η ράχη είναι έγχρωμη και δίνει την ταυτότητα του βιβλίου.

Το οπισθόφυλλο είναι έγχρωμο, με ένα σύντομο πληροφοριακό κείμενο, με το λογότυπο του εκδότη και το bar-code σε πλαίσιο ίδιο με το SUMMARY BOOK του εξωφύλλου, ως ενοποιητικό στοιχείο.

Εξώφυλλο, ράχη και οπισθόφυλλο είναι ένα ενιαίο μορφικό σύνολο. Το κύριο βάρος είναι εμφανώς στο εξώφυλλο, ενώ το οπισθόφυλλο είναι διακριτικό.



Εικ. 2

Σε δύο από τις εσωτερικές σελίδες (92, 93, εικ. 2) που επιλέχτηκαν τυχαία παρατηρούμε λιτή εικονογράφηση, με φωτογραφία και εύγλωττα απλά σχέδια, που επεξηγούν τα πειράματα τα οποία αναφέρονται στο κείμενο. Το κείμενο δεν είναι «πηγμένο», αλλά «αραιογραμμένο». Η εικονογράφηση ενσωματώνεται απολύτως λειτουργικά στο κείμενο. Διακριτική, ευανάγνωστη, δίσηλη σελιδοποίηση, λίγο συμβατική, χωρίς ιδιαίτερη πρωτοτυπία, αλλά συστηματική και ισορροπημένη στη σύνθεση εικόνων, κειμένων και κενών.

Επίλογος

Το σχολικό βιβλίο δεν έχει μόνο διδακτικό χαρακτήρα, πρέπει να προάγει επίσης αισθητικά πρότυπα και να εξοικειώνει το μαθητή με την ποιότητα. Οι απόψεις που εκφράστηκαν εδώ εντάσσονται στο πλαίσιο του εφικτού για τα ελληνικά δεδομένα της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης αλλά η επιδίωξη μιας υψηλής αισθητικής ποιότητας δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για ημίμετρα και προχειρότητες που δε συνάδουν με μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Σημειώσεις

1. Να αναφέρουμε ενδεικτικά δύο πολύ καλά, από αισθητική άποψη, βιβλία μαθητή: Μανροφίλλης, Α. κ.ά. (1999). *Προγράμματα εφαρμογής Ηλεκτρονικών Υπολογιστών*. Τ.Ε.Ε., Τομέας Κατασκευών, Β΄ τάξη, 1ου κύκλου. Αθήνα: Π.Ι. Και Τσολάκης, Χ. κ.ά. (2001). *Νεοελληνική γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Αναθεωρημένη έκδοση, τεύχη Α΄ και Β΄, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

2. Τον Ιούνιο του 2001, στο πλαίσιο του θεσμού του "πολλαπλού βιβλίου", στάλθηκαν ως δείγματα στα Δημοτικά σχολεία τα δύο διαφορετικά βιβλία των "Φυσικών Επιστημών" της Ε΄ τάξης: α) Καλκάνη Γ., κ.α. (2001). *Ερευνώ και Ανακαλύπτω* ΟΕΔΒ, Αθήνα, και β) Κόκκοτα Κ., κ.α. (2001) *Φυσικές Επιστήμες*, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Με βάση τις παραγγελίες στον ΟΕΔΒ, 87.000 δάσκαλοι (τα 2/3 περίπου) επέλεξαν το *Ερευνώ και Ανακαλύπτω*, και 41.000 (το 1/3 περίπου) επέλεξαν το άλλο. Η αριότερη, κατά γενική ομολογία, αισθητική εμφάνιση του *Ερευνώ και Ανακαλύπτω*, με τη σύγχρονη και επιμελημένη σελιδοποίηση, το πρωτότυπο εξώφυλλο του Α. Φασιανού, τα διαχωριστικά εικονίδια στα κεφαλαία, τα προσεγμένα σκίτσα, τη λειτουργικότητα και την καθαρή εκτύπωση ήταν σημαντικότερα στοιχεία στην επιλογή του από τους δασκάλους. Ο θεσμός του πολλαπλού βιβλίου, παρ' όλες τις τεχνικές δυσκολίες υλοποίησής του, προωθεί την ποιότητα και πρέπει να επεκταθεί.

3. Κατσουλίδης, Τ., (1991) *Το σχέδιο του γράμματος*, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 98,99, στο Παπασπύρου, Σ., (1997) *Η αισθητική και καλλιτεχνική εμφάνιση των Σχολικών Εγχειριδίων*, Μέρος Α΄, Εισήγηση στο Π.Ι., Αθήνα, σελ. 34.

4. Παρεμπιπτόντως να αναφέρουμε ότι ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) αναλαμβάνει μόνο τις εκτυπώσεις των βιβλίων. Εκδότης ουσιαστικά και τυπικά είναι το Π.Ι.- ΥΠΕΠΘ. Έτσι ο ΟΕΔΒ θα έπρεπε να μετονομαστεί στο ορθότερο "Οργανισμός Εκτυπώσεων Διδακτικών Βιβλίων".

5. Σπυρέλης Ν. κ.α. (1999), Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Μέσων, τόμος Βα, Π.Ι., Αθήνα, σελ. 139.
6. Για παράδειγμα το βιβλίο μαθητή του Κωνσταντινίδη, Α., (1999), Σχέδιο Πολιτικού μηχανικού για τα ΤΕΕ, τομέας κατασκευών, της Βα τάξης 1ου κύκλου, εκδ. Π.Ι., Αθήνα, έχει μεγάλες διαστάσεις (37x27εκ.), οριζόντιο σχήμα και βιβλιοδεσία με σπυράλι.
7. Η βιβλιοδεσία "οριζόντιου σχήματος" δε γίνεται προς το παρόν μηχανοποιημένα αλλά "με το χέρι". Αυτό σημαίνει επιπλέον κόστος και κυρίως πολλαπλάσιο χρόνο βιβλιοδεσίας.
8. Επειδή αισθητικά άρτιο βιβλίο σημαίνει και λειτουργικά άρτιο, το βιβλίο πρέπει να έχει όλα τα απαραίτητα επιστημονικά πληροφοριακά στοιχεία στο εξώφυλλο, δηλαδή τίτλο, εκδόστη, συγγραφέα, τόπο και ημερομηνία και τα τεχνικά πληροφοριακά στοιχεία, δηλαδή ατελιέ, τυπογραφείο, τιράζ, κ.τ.λ. στον κολοφόνα, δηλαδή σε μια τελευταία λευκή, συνήθως αριστερή, σελίδα του βιβλίου.
9. Για παράδειγμα το βιβλίο του Καρυστινού Π. κ.ά.(1998), Ελεύθερο Σχέδιο Βα Ενιαίου Λυκείου, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα, εκτυπώθηκε χωρίς ράχη.
10. Σπυρέλης Ν., ο.π., σελ. 96. Γίνεται συστηματική αναφορά στους συντελεστές της αναγνωσιμότητας.
11. Στο βιβλίο του Βελαλίδη Α. κ.α. (2001) Η Γλώσσα μου για την Πρώτη Δημοτικού, Αα Μέρος έκδοση ΟΕΔΒ, Αθήνα, το πεζό γράμμα γ "διδάσκεται" στα ελληνόπουλα να γράφεται σαν Υ (ύψιλον κεφαλαίο) εξαιτίας κακής επιλογής γραμματοσειράς.
12. Οι πιο καλοσχεδιασμένες γραμματοσειρές θεωρούνται τα «Απολλώνια» (απλά, italics, Bold). Ενδείκνυται επίσης η Times. Η Helvetica έχει πρόβλημα στα γράμματα γ,θ,ς.
13. Σπυρέλης Ν., κ.ά., ο.π., σελ. 185
14. Barthes. R., (1977), *Image, Music, Text*, Hill and Wang, New York, σελ. 32-51
15. Ηλιάδης, Ν., Συνοπτικές Προδιαγραφές Διδακτικών Βιβλίων, Εισήγηση στο Π.Ι.
16. Καψάλης,Α., ο.π. σελ. 165
17. ως παράδειγμα: Καψάλης, Α., ο.π. σελ. 164 αναφέρεται στην έρευνα των Reid και Beveridge, η οποία έχει αντιφατικά αποτελέσματα από εκείνα της έρευνας που αναφέρονται στο Σπυρέλης, Ν., ο.π., σελ. 185
18. Καψάλης,Α., ο.π. σελ. 165
19. Καψάλης,Α., ο.π. σελ. 165-166
20. Σπυρέλης, Ν., ο.π., σελ. 178 και για όλο το εικονογραφικό υλικό σελ. 175-187
21. Καψάλης Α., ο.π., σελ. 164
22. Ηλιάδης, Ν., (2001), Συνοπτικές Προδιαγραφές Διδακτικών Βιβλίων, εισήγηση στο Π.Ι.
23. Για παράδειγμα, το διδακτικό πακέτο του μαθήματος *Εικαστικά* της Α΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου περιλαμβάνει βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή, είκοσι αφίσες με έργα τέχνης και ντοσιέ οδηγιών για τον καθηγητή.

Βιβλιογραφία

- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. New York: Hill & Wang.
- Berger, J. (1986). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Bloomer, C.M. (1990). *Principles of visual perception*. New York: Design Press.
- Britton, K.B. (ed.) (1993). *Learning from textbooks*. London: L. Erlbaum.
- Δούκας, Χ. κ.ά. (1999). *Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Gandelman, C. (1991). *Reading pictures, viewing texts*. Bloomington: Indiana University Press.

- Hedge, M.N. (1996). *A singular manual of textbook preparation*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Κατσουλίδης, Τ. (1991). *Το σχέδιο του γράμματος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καψάλης, Α. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Laspina, J.A. (1998). *The visual turn and the transformation of the text book*. London: Lawrence Erlbaum.
- Mitchell, W.J.T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Μπενέκος, Π.Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Παπασπύρου, Σ. (1997). *Η αισθητική και καλλιτεχνική εμφάνιση των σχολικών εγχειριδίων*. Εισήγηση προς το Π.Ι., Αθήνα.
- Παπασπύρου, Σ. (1991). *Τυπογραφία και εικονογραφημένο βιβλίο*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks*. Paris: UNESCO.
- Slade, C. (1997). *Encyclopedia of illustration techniques: A step-by-step visual directory of illustration techniques*.
- Solso, R.L. (1994). *Cognition and the visual arts*. Cambridge: MIT Press.
- Σπυρέλης, Ν. κ.ά. (1999). *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών μέσων*. Τόμος ΙΙ, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δραστηριότητες και διδακτική πράξη Από την ανάπτυξη της εμπειρίας στη μαθηματικοποίησή της

Αθανάσιος Σ. Σκούρας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ μαθηματικού περιεχομένου και διαδικασίας κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης με κατανόηση. Άλλωστε με έμφαση τονίζεται η ιδιαίτερη σύνδεση μαθηματικού περιεχομένου και διαδικασιών σύλληψης, τεκμηρίωσης και οργάνωσης των μαθηματικών γνώσεων στα προγράμματα σπουδών διάφορων χωρών. Η διαμόρφωση σχέσεων θα πρέπει να υλοποιείται μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες. Ο όρος «δραστηριότητα» χρησιμοποιείται πολύ συχνά και με πολλές σημασίες κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πλαίσιο λειτουργίας του όρου «δραστηριότητα» που είναι προσανατολισμένο στη λογική της ταυτόχρονης παρουσίας (και παρουσίωσης) περιεχομένου και διαδικασίας, αφού η ταυτόχρονη ανάπτυξη και εξέλιξη εννοιών και διαδικασιών προσφέρεται ως ένα σύγχρονο πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας των Μαθηματικών.

Abstract

The formation connections between the mathematical content and process during the tuition of Mathematics, is a condition of learning with comprehension. Besides, the special link between the mathematical content and processes of conception, consolidation and organization of mathematical knowledge is highly emphasized in the curriculum of several countries.

The formation of connections should be encouraged through suitable activities. The term “activity”, is used very often with many different meaning during the tuition and learning of Mathematics. In the present study a framework of function of the term “activity” is presented which aims at the simultaneous presentation of content and process since the simultaneous development of concepts and processes constitutes a modern framework of learning and teaching Mathematics.

Εισαγωγή

Η επίτευξη των γενικών στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης αποτελεί –όπως είναι φυσικό– αντικείμενο συνεχούς αναζήτησης και προβληματισμού. Τα αποτελέσματα όμως που προκύπτουν από τις σχολικές τάξεις σε διάφορες χώρες δείχνουν μια «ασυμβατότητα» μεταξύ των επιδιωκόμενων στόχων που η κοινωνία θέτει για τη μαθηματική εκπαίδευση και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (Niss, M., 1993, σ. 33). Με το δεδομένο δε ότι η μαθηματική εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να τεθούν και να μελετηθούν στο παραπάνω πλαίσιο ερωτήματα (Keitel, C., 2000, σ. 159) όπως:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας μαθηματικής εκπαίδευσης που θα απελευθερώνει και θα φωτίζει το κρυμμένο δυναμικό των Μαθηματικών;
2. Τι πρέπει να αλλάξει στα αναλυτικά προγράμματα των Μαθηματικών, αλλά και στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, αν λάβουμε υπόψη τη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και τη μαθηματικοποίηση της κοινωνικής μας ζωής;
3. Η διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω των εφαρμογών τους έχει άραγε τα χαρακτηριστικά της μαθηματικής εκπαίδευσης που επιθυμούμε;
4. Τι θα ορίζαμε σήμερα ως μαθηματικό αλφαριθμητισμό;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα (όπως και σε άλλα) συσχετίζονται άμεσα με την αντίληψη για τη φύση των Μαθηματικών. Η συνήθης άποψη για τα Μαθηματικά δίνει έμφαση στο τελικό «προϊόν» της μαθηματικής δημιουργίας, με συνέπεια να συντηρούνται και αντίστοιχες πρακτικές στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ασφαλώς και αποτελεί σημαντικό τμήμα των Μαθηματικών το τελικό «προϊόν» της μαθηματικής δημιουργίας, αφού αυτό το «προϊόν» μπορεί να διατυπώνεται κατά τρόπο σαφή και κατηγορηματικό. Όμως η έμφαση στα αποτελέσματα και (αναπόφευ-

κατα;) ο τρόπος παρουσίασής τους –τυπική και απαγωγικά δομημένη μορφή– υποβαθμίζουν τη διαδικασία μέσω της οποίας φθάνουμε σ' αυτά, αφού το «zig-zag» της ανακάλυψης δεν μπορεί να αποτυπωθεί σ' αυτά (Lacatos, I., 1976, σ. 42). Οι σύγχρονες φιλοσοφικές αντιλήψεις θεωρούν τα Μαθηματικά όχι μόνο ως το αποτέλεσμα των προσπαθειών των μαθηματικών, αλλά και ως τη δραστηριότητα μέσω της οποίας παράγεται αυτό το αποτέλεσμα. Με αυτή την έννοια, τα Μαθηματικά δεν αποτελούν μόνο ένα σύστημα γνώσεων, αλλά και μια διαδικασία (Tymoczko, T., 1986).

Δεχόμενοι λοιπόν τα Μαθηματικά όχι μόνο ως πληροφοριακό περιεχόμενο, αλλά και ως διαδικασία σύλληψης, τεκμηρίωσης και οργάνωσης του περιεχομένου αυτού, τόσο η επιλογή περιεχομένων όσο και η επιλογή μεθόδου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες σε κάθε προσπάθεια παρουσίασης ή διδασκαλίας των Μαθηματικών, με την κατανόηση αυτών των διαδικασιών σύλληψης, τεκμηρίωσης και οργάνωσης των επιμέρους μαθηματικών γνώσεων (Τζανάκης, Κ. & Κούρκουλος, Μ., 2000, σ. 72).

Η ταυτόχρονη παρουσία περιεχομένου-διαδικασίας κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών τονίζεται με έμφαση στα προγράμματα σπουδών (Π.Σ.) των Μαθηματικών διάφορων χωρών. Το NCTM διατυπώνει ένα σύνολο από δέκα κανόνες (standards) που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα Π.Σ. Μαθηματικών. Τα πρώτα πέντε standards αναφέρονται σε στόχους μαθηματικού περιεχομένου (αριθμοί και πράξεις, Άλγεβρα, Γεωμετρία, μετρήσεις, στατιστική και πιθανότητες), ενώ τα άλλα πέντε αναφέρονται σε στόχους-διαδικασίες (επίλυση προβλήματος, συλλογισμός και απόδειξη, συνδέσεις, επικοινωνία και αναπαραστάσεις). Είναι δε χαρακτηριστική η αναφορά στην ιδιαίτερη σύνδεση μαθηματικού περιεχομένου και διαδικασίας: «... δεν μπορεί κάποιος να λύσει προβλήματα χωρίς κατανόηση και χρήση μαθηματικού περιεχομένου. Η γεωμετρική γνώση απαιτεί συλλογισμό. Οι έννοιες της Άλγεβρας μπορούν να εξετασθούν και να μεταβιβασθούν μέσω αναπαραστάσεων» (NCTM, 2000, σ. 7).

Με βάση τα παραπάνω, η διδασκαλία των Μαθηματικών καθίσταται μια σύνθετη προσπάθεια, αφού –όπως επισημαίνουν οι Cobb, Yackel και Wood– θα πρέπει να επιτρέπει την παράλληλη εξέλιξη των διαδικασιών και των εννοιών (Cobb, R. et al., 1991). Επομένως ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας –όσο και η ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών που θα στηρίζει αυτή τη διδασκαλία– ώστε να καλύπτονται οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης που σχηματικά θα λέγαμε ότι είναι το δίπολο «περιεχόμενο-διαδικασία», παραμένει το μεγάλο ζητούμενο. Παράλληλα, θα πρέπει οι μέθοδοι αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών να είναι περισσότερο συμβατές με τους παραπάνω στόχους, αφού οι μέθοδοι αξιολόγησης των «κλασικών» μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων κρίνονται ανε-

παρκείς για αξιολόγηση προωθημένων στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης (Niss, M., 1993).

Η παράλληλη εξέλιξη διαδικασιών και εννοιών αποτελεί προϋπόθεση για να δοθεί περιεχόμενο στη διαδικασία μάθησης. Σε διαφορετική περίπτωση οι μαθητές μπορεί να «μαθαίνουν» Μαθηματικά χωρίς να τα καταλαβαίνουν, αφού η χρήση κανόνων που οδηγούν σε σωστές λύσεις δε συνεπάγεται και κατανόηση (Hiebert, J. & Carpenter, T. 1992· Skemp, R., 1996). Για παράδειγμα, η γνώση των κανόνων:

$$(x^3)' = 3x^2 \quad (1) \quad \text{και} \quad (2^x)' = 2^x \cdot \ln 2 \quad (2)$$

δε συνιστά και κατανόηση της διαδικασίας της παραγώγισης, στο βαθμό που δεν εξηγείται γιατί δεν μπορούμε «αναλογικά» να μεταβούμε από τη σχέση (1) στη σχέση (2). Αλλά και η εύρεση του ορίου συνάρτησης μέσα από κατάλληλες «διευθετήσεις» και τεχνάσματα για την άρση της απροσδιοριστίας {μορφές 0/0, άπειρο-άπειρο κτλ.} δεν μπορεί να αναδείξει τη βαθύτερη «λογική» του θέματος (της σύγκλισης δηλαδή), με βάση την οποία οι απροσδιόριστες μορφές αντιστοιχούν σε διαφορετικούς αριθμούς κάθε φορά. Για παράδειγμα, το όριο της συνάρτησης:

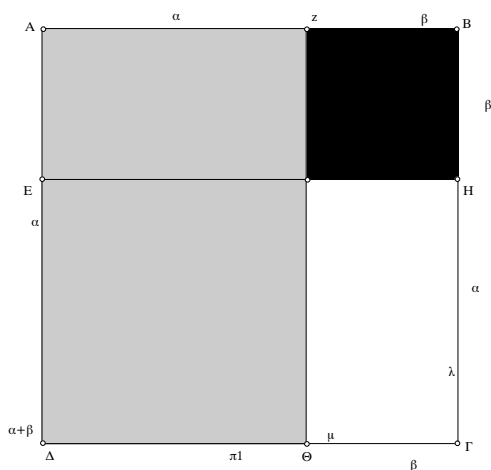
$$f(x) = \frac{5 \cdot x^3 + 2 \cdot x^2}{x^3 + x^2 + 5}$$

όταν $x \rightarrow + \infty$, είναι 5 για το λόγο ότι η «ταχύτητα» του αριθμητή είναι πενταπλάσια αυτής του παρονομαστή για πολύ μεγάλες τιμές του x .

Επιπλέον, μερικοί μαθητές πιστεύουν ότι ισχύει:

$$(a+b)^2 = a^2 + b^2 \quad \text{με } a, b \neq 0$$

για λόγους που συνδέονται με τη συμμετρία αυτής της έκφρασης. Βέβαια μπορεί να δοθεί μια (αλγεβρικού τύπου) απόδειξη που δείχνει καθαρά ότι αυτό είναι λάθος και ότι χρειάζεται ένας τρίτος όρος. Μάλιστα παρά την επιμονή των δασκάλων σε έναν αριθμό ασκήσεων η δυσκολία παραμένει. Μετά από αυτό μπορεί κάποιος να μετακινηθεί σε ένα γεωμετρικό περιβάλλον (σχ. 1) στο οποίο θα αναλύεται το εμβαδόν ενός τετραγώνου σε επί μέρους εμβαδά αρχίζοντας με αριθμούς και συνεχίζοντας με συμβολικές αναπαραστάσεις (Bodin, A. & Carponi, B., 1996).



Σχήμα 1

Με άλλα λόγια, η χρήση ενός αποδεικτικού σχήματος που χρησιμοποιεί διαδικασίες αλλαγής πλαισίου αναπαράστασης (από το συμβολικό επίπεδο στο γεωμετρικό) μπορεί να προσφέρει αρχικά εξήγηση και στη συνέχεια να συμβάλει στη γενίκευση και την αφαίρεση. Μάλιστα, εκτός του περιεχομένου της, η αναπαράσταση μιας αποδεικτικής διαδικασίας με διάφορα εργαλεία-αντικείμενα αποτελεί έναν από τους άξονες καθορισμού (από πλευράς δυσκολίας) και του επιπέδου της (Miyazaki, M., 2000, σ. 53).

Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα εξελίσσονται παράλληλα έννοιες και διαδικασίες μπορεί να προσφέρει, κατά την άποψή μας, δυνατότητες και ευκαιρίες είτε ανάδυσης της τυπικής μαθηματικής γνώσης είτε γεφύρωσης του κενού μεταξύ της μη τυπικής γνώσης και των τυπικών Μαθηματικών. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι αυτή η γεφύρωση δεν μπορεί να αποτελεί μονόδρομο. Αν δηλαδή σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία των Μαθηματικών μπορεί (και πρέπει) να είναι η πραγματικότητα, πρέπει να μπορεί και η ίδια (η πραγματικότητα) να αποτελεί την «επεξήγηση» μιας τυπικής σχέσης: π.χ. φτιάξε μια ιστορία για την παράσταση: $30-11-8$ ή την ισότητα $3(x+5)=10$. Άλλωστε ένα βασικό ερώτημα κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών είναι «πώς θα βοηθήσουμε τους μαθητές να καταπιασθούν ζεστά με τα τυπικά Μαθηματικά» (Gravemeijer, K. & Doorman, M., 1999, σ. 112).

Σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό, το ζητούμενο είναι η οργάνωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών στη βάση της συνύπαρξης ενός σχεδιασμού κατάλληλων δραστηριοτήτων και ενός προγραμματισμού μιας επιθυμητής τελικής συμπεριφοράς.

Η έννοια της δραστηριότητας

Ο όρος «δραστηριότητα» χρησιμοποιείται πολύ συχνά και με πολλές σημασίες. Θα λέγαμε ότι καλύπτει ένα εύρος από την απλή εξάσκηση μέχρι ένα μη συνηθισμένο πρόβλημα (non routine problem). Ανεξάρτητα από το νόημα που κάθε φορά αποδίδεται στον όρο «δραστηριότητα», η «διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων» θεωρείται ότι δίνει σε κάθε περίπτωση στο μαθητή τη δυνατότητα της ενεργητικής συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης, στοιχείο το οποίο μπορεί να τον οδηγήσει να σημειώσει κάποια πρόοδο σε σχέση με έναν προσδοκώμενο στόχο.

Αν και οι διαφορετικές απόψεις για την απόκτηση ή την κατασκευή της γνώσης οδηγούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, υπάρχει εν τούτοις η γενική παραδοχή ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών, αλλά μάλλον έχουν μια ενεργητική συμμετοχή στην απόκτηση γνώσης και στρατηγικών (Koehler, M. & Grouws, D., 1992, σ. 123). Το βαθύτερο νόημα όλων των εναλλακτικών προσεγγίσεων είναι η πεποίθηση ότι η μάθηση των Μαθηματικών θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά της γνωστικής ανάπτυξης και όχι μιας διαδικασίας συσσώρευσης επιμέρους γνώσεων. Αυτή η άποψη είναι σύμφωνη με τη γενικότερη αντίληψη ότι ο τρόπος με τον οποίο το ανθρώπινο είδος ανέπτυξε τη μαθηματική γνώση είναι επίσης ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα θα πρέπει να αποκτούν τη μαθηματική γνώση (Gravemeijer, K. & Doorman, M., 1999, σ. 116). Όπως αναφέρει η Sfard (Sfard, A., 1991) –επικαλούμενη τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά στοιχεία– η προτεραιότητα των λειτουργικών έναντι των δομικών αντιλήψεων που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της ιστορίας μπορεί επίσης να εντοπισθεί στην εξέλιξη της ατομικής γνώσης.

Ως εκ τούτου μια δραστηριότητα πρέπει να είναι ενταγμένη σε ένα πλαίσιο «ενεργητικής μάθησης». Όμως ποιο είναι το περιεχόμενο του όρου «ενεργητική μάθηση»; Εδώ εμφανίζονται δύο εκδοχές.

Η πρώτη εκδοχή αντιπροσωπεύει, σύμφωνα με την Anthony (Anthony, G., 1996, σ. 350), τη μάθηση που αναπτύσσεται μέσω δραστηριοτήτων με τις οποίες παρέχεται στους μαθητές σημαντική αυτονομία και έλεγχος της εξέλιξης αυτών των δραστηριοτήτων. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που προσδιορίζονται με αυτό τον τρόπο περιλαμβάνουν επίλυση προβλήματος, εργασία σε μικρές ομάδες, μάθηση μέσω συγκεκριμένων εμπειριών. Αντιθέτως, η «παθητική μάθηση» αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών και περιλαμβάνει παρακολούθηση μαθήματος, απαντήσεις σε «κλειστές» ερωτήσεις, εξάσκηση και εφαρμογές σε έννοιες που έχουν ήδη παρουσιασθεί.

Μια δεύτερη εκδοχή του όρου «ενεργητική μάθηση», εξίσου σημαντική,

υποστηρίζεται από τους Kyriakou και Marshall (αναφέρεται στο Anthony, G., 1996). Σύμφωνα με αυτούς, «η ενεργητική μάθηση» δείχνει την ποιότητα της νοητικής εμπειρίας των μαθητών, όταν αυτοί εμπλέκονται ενεργά σε μαθησιακές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αυξημένη αντίληψη και κατανόηση. Εκφράζει μια στάση για ενεργητική νοητική αναζήτηση και ανάπτυξη μεταγνωστικών αντιλήψεων. Και οι δύο εκδοχές του όρου «ενεργητική μάθηση» αντιπαρατίθενται στην «παθητική μάθηση», η οποία είναι συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην αφομοίωση της νέας γνώσης μέσα από την απομνημόνευση και την εξάσκηση (μετωπική διδασκαλία).

Με βάση τα παραπάνω, μία σημασία του όρου «δραστηριότητα» είναι αυτή της κατάστασης προβληματισμού με σημείο εκκίνησης ένα πρόβλημα (μαθηματικό ή πραγματικό) και με στόχους:

- την οικοδόμηση ενός πεδίου γνώσεων,
- την ενεργοποίηση και παγίωση προηγούμενων γνώσεων και τη διασφάλιση της συνοχής των περιεχομένων σε μια διευρυμένη προοπτική,
- τη δυνατότητα υλοποίησης ποικίλων εφαρμογών των ήδη αποκτηθεισών γνώσεων (Chevallier, M., 2000· Κλαουδάτος, Ν., 2000· Κολέζα, Ε., 1997).

Επομένως μια δραστηριότητα θα πρέπει να οδηγεί –εκτός από τον πλούτο της εμπειρίας που αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία της μάθησης στο πλαίσιο μιας «ανοικτής» μαθησιακής κατάστασης– και σε κάποια μετρήσιμα αποτελέσματα. Αναφερόμενος στο σκοπό μιας δραστηριότητας ο Romberg επισημαίνει: *«Η μάθηση με ενεργητική συμμετοχή σημαίνει (συνεπάγεται) ότι η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται σε είδη δραστηριοτήτων από τα οποία μπορεί να αναπτυχθεί μια δέσμη δεξιοτήτων. Ωστόσο η ανάπτυξη απλώς και μόνο μιας συλλογής ενδιαφερουσών δραστηριοτήτων δεν είναι επαρκής. Η γνώση που αποκτάται πρέπει να οδηγεί κάπου»* (Romberg, T., 1993, σ. 107).

Παράλληλα όμως με την «παραγωγή» αποτελεσμάτων θεωρούμε ότι ένα κρίσιμο σημείο είναι η δυνατότητα ένταξης αυτών των αποτελεσμάτων σε οργανωμένες γνωστικές δομές. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει τόσο στη γεφύρωση μεταξύ μη τυπικής γνώσης και τυπικών Μαθηματικών όσο και στην ανατροπή της αντίληψης που έχουν οι μαθητές για τα Μαθηματικά, «αφού αυτοί τα βλέπουν σαν μια συμβολική δραστηριότητα χωρίς νόημα». Έτσι, ως γενικότερο συμπέρασμα από τη γεωμετρική απόδειξη της ταυτότητας:

$$(α + β)^2 = α^2 + 2αβ + β^2$$

θα μπορούσε να προκύψει η αδυναμία επέκτασης της «γραμμικότητας» διάφορων φαινομένων (μαθηματικών και μη), κάτι που οι μαθητές συνηθίζουν να κάνουν. Για παράδειγμα, γράφουν:

$$\sqrt{\alpha + \beta} = \sqrt{\alpha} + \sqrt{\beta} \text{ με } \alpha, \beta \neq 0$$

Όσον αφορά τα μαθηματικά αποτελέσματα που προκύπτουν από μια δραστηριότητα, όπως τονίζει η Chevallier (σ. 228), θα πρέπει να διευκρινίζεται με σαφήνεια ότι δεν μπορούν να γίνονται αποδεκτά, αν δεν έχουν αποδειχθεί. Αναδεικνύεται, ως εκ τούτου, και η ανάγκη μιας «τυποποίησης» της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, στο επίπεδο της εγκυρότητας των συμπερασμάτων. Επομένως η απόδειξη μπορεί να προκύψει ως αναγκαιότητα και επιστέγασμα της όλης διαδικασίας.

Αν και η διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων προσφέρεται ως ένα πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας των Μαθηματικών που μπορεί να αναπτύξει τάσεις, στάσεις και αντιλήψεις οι οποίες θα προωθούν την ενεργητική μάθηση, η ιεραρχική φύση του μαθήματος των Μαθηματικών δε θα πρέπει να αγνοείται κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Όπως αναφέρει η Bridget Murray (Χατζηγεωργίου, Γ., 2000, σ. 310): «... υπάρχουν μαθηματικοί που πιστεύουν και τεκμηριώνουν με έρευνες ότι η μαθηματική γνώση είναι γνώση καθαρά ιεραρχική, και επομένως δεν πρέπει να ξεκινάμε με εμπειρίες πηγαίνοντας από το όλο στα μέρη αλλά από τις βασικές έννοιες (τα μέρη) για να πάμε στο όλο»

Νομίζουμε ότι ένας τρόπος παράλληλης εξέλιξης διαδικασιών και εννοιών μπορεί τόσο να εντοπίζει το νόημα των μαθηματικών εννοιών μέσα από το ρόλο που παίζουν στην επεξεργασία –αρχικά– συγκεκριμένων καταστάσεων, όσο και να παρουσιάζει τη βαθμιαία εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, κάτι που χαρακτηρίζει και την «ιεραρχική» φύση της μαθηματικής γνώσης, αφού σύμφωνα με τη Sfard (Sfard, A., 1991) αυτό που φαίνεται να είναι διαδικασία σε ένα επίπεδο θα πρέπει να μετατραπεί πλήρως σε ένα αφηρημένο αντικείμενο σε ένα υψηλότερο επίπεδο, για να γίνει ένα στέρεο κομμάτι πιο αφηρημένων μαθηματικών κατασκευών.

Ας προσπαθήσουμε, με βάση τα ανωτέρω, να προσδιορίσουμε χαρακτηριστικά στοιχεία μιας δραστηριότητας. Διαβάζουμε σχετικά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) των Μαθηματικών:

«Για τη σωστή επιλογή δραστηριότητας επισημαίνεται ότι μια δραστηριότητα πρέπει:

- Να είναι κατανοητή από όλους τους μαθητές και να μην επιτρέπει παρανοήσεις και υπονοούμενα.
- Να αφήνει περιθώρια για έρευνα και αυτενέργεια.
- Να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία, προτρέποντας τους μαθητές και τις ομάδες σε νοητικό ανταγωνισμό.
- Να μην επιτρέπει άμεση προσέγγιση σε μία και μοναδική λύση.

□ Το πρόβλημα από το οποίο προκύπτει η δραστηριότητα πρέπει να είναι πλούσιο σε εμπλεκόμενες έννοιες, να είναι αρκετά σημαντικό αλλά όχι δύσκολο, ώστε ο μαθητής να μπορεί να το αντιμετωπίσει με επιτυχία.

□ Η εργασία του προβλήματος να μπορεί να γίνει (όπου αυτό είναι δυνατό) σε δύο τουλάχιστον πλαίσια (π.χ. αριθμητικό-γραφικό) μεταξύ των οποίων ο μαθητής θα μπορέσει να κάνει τις κατάλληλες αντιστοιχίσεις».

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μιας δραστηριότητας ασφαλώς και είναι πολύ απαιτητικά. Επιβάλλεται όμως να έχουν εξασφαλιστεί, εκτός των άλλων, και λόγω της ετερογένειας των τάξεων (που υπάρχει για πολλούς λόγους), ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν και να σημειώνουν κάποια πρόοδο. Νομίζουμε ότι η εμπλοκή ενός αριθμού εννοιών που είναι «κρυμμένες» στο πρόβλημα και η ανάδειξή τους κατά την επεξεργασία μιας δραστηριότητας, αλλά και οι οριζόντιες και κατακόρυφες δράσεις καθορίζουν και το εύρος των στόχων και εν τέλει διαφοροποιούν τη δραστηριότητα από τις άλλες ασκήσεις και τα προβλήματα.

Μέσα από τις οριζόντιες και κατακόρυφες δράσεις μπορεί να εξασφαλιστεί η «κάλυψη» μιας μεγάλης μαθηματικής περιοχής. Ως οριζόντιες δράσεις, σύμφωνα με τον De Lange (1996, σ. 69), μπορεί (μεταξύ άλλων) να θεωρηθούν:

- η αναγνώριση των συγκεκριμένων Μαθηματικών σε ένα γενικό πλαίσιο,
- η διατύπωση και οπτικοποίηση ενός προβλήματος με διαφορετικούς τρόπους,
- η ανακάλυψη σχέσεων και ομοιοτήτων,
- η αναγνώριση ισόμορφων όψεων σε διαφορετικά προβλήματα,
- η μεταφορά ενός πραγματικού προβλήματος σε μαθηματικό πρόβλημα,
- η μεταφορά ενός πραγματικού προβλήματος σε ένα γνωστό μαθηματικό μοντέλο.

Μόλις το πρόβλημα μετασηματισθεί σε (περισσότερο ή λιγότερο) μαθηματικό πρόβλημα, μπορεί να αντιμετωπισθεί με μαθηματικά εργαλεία. Μερικές από τις κατακόρυφες δράσεις (ό.π.) μπορεί να είναι:

- η αναπαράσταση μιας σχέσης σε έναν τύπο,
- η απόδειξη κανονικοτήτων,
- η χρήση διάφορων μοντέλων,
- η διατύπωση μιας νέας μαθηματικής έννοιας,
- η γενίκευση.

Η γενίκευση μπορεί να θεωρηθεί ως το ανώτερο επίπεδο της κατακόρυφης μαθηματικοποίησης. Μέσα από την κατακόρυφη μαθηματικοποίηση ο μαθητής φθάνει σε ένα υψηλότερο μαθηματικό επίπεδο (Gravemeijer, K. & Doorman, M., 1999, σ. 117).

Γενικότερα, ως *κατακόρυφη* ανάπτυξη αναφέρεται από πολλούς ερευνητές η γνωστική διαδικασία σύμφωνα με την οποία κάποιες διαδικασίες σε ένα επίπεδο «εσωτερικοποιούνται» ως αντικείμενα σε ένα άλλο επίπεδο, σε αντίθεση με την οριζόντια ανάπτυξη που αναφέρεται σε σχέσεις μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων (Tall, D., 1994, σ. 189).

Το γενικό πλαίσιο ανάπτυξης μιας δραστηριότητας

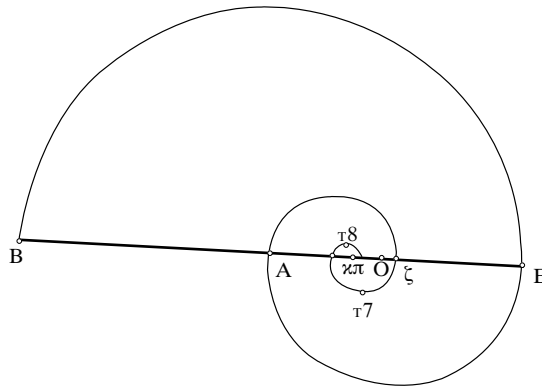
Ως προς το γενικό πλαίσιο ανάπτυξης μιας δραστηριότητας ο Arsac διακρίνει δύο κύριες φάσεις (Arsac et al. 1992, σ. 9): κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, η οποία χαρακτηρίζεται ως εξερευνητική, οι μαθητές εργαζόμενοι είτε μόνοι τους είτε σε μικρές ομάδες διατυπώνουν τους προβληματισμούς τους, καταλήγουν σε εικασίες, προτείνουν λύσεις. Το αξιοσημείωτο σ' αυτή τη φάση είναι ότι ο δάσκαλος, αφού παρουσιάσει τη δραστηριότητα, δεν παρεμβαίνει στο μαθηματικό επίπεδο. Για παράδειγμα, δε θα πρέπει να δίνει ενδείξεις στους σπουδαστές για την εγκυρότητα των συμπερασμάτων στα οποία αυτοί οδηγούνται.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης ο στόχος είναι η ανάπτυξη μιας συλλογικής συζήτησης για τις λύσεις που προτείνονται, οι οποίες μπορεί να γράφονται σε ένα μεγάλο χαρτί και να εκτίθενται στον πίνακα, ώστε να αρχίσει η κριτική τους. Εδώ ακριβώς ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός, αφού με ευθύνη του πρέπει να «θεσμοθετηθούν» τα αποτελέσματα του διαλόγου. Πολύ καθοριστικός όμως είναι ο ρόλος του δασκάλου όταν οι μαθητές θα πρέπει να ξεπεράσουν λαθεμένα επιχειρήματα και να αναζητήσουν διεξόδους. Βέβαια το περιεχόμενο των δύο φάσεων μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο της τάξης.

Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε δύο δραστηριότητες. Η πρώτη (αναφέρεται στο Grunetti, L. & Jaquet, F., 1996, σ. 622) έχει ως στόχο να εισαγάγει την έννοια του αθροίσματος των άπειρων όρων φθίνουσας γεωμετρικής προόδου (εισαγωγή νέας γνώσης), ενώ η δεύτερη έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης από το αριθμητικό στο αλγεβρικό πλαίσιο, μέσα από τη λύση μιας εξίσωσης, με τη βοήθεια ενός γεωμετρικού μοντέλου.

Δραστηριότητα 1η

Από ένα αρχικό σημείο εκκίνησης ένα κινητό διαγράφει ημικύκλια ακτίνων $1, 1/2, 1/4, 1/8, \dots$, όπως φαίνεται στο σχήμα. Ποια θα είναι η απόσταση από το σημείο εκκίνησης του τελικού σημείου; Ποιο είναι το μήκος της διαδρομής που κάνει το κινητό;



Οι μαθητές αντιμετωπίζουν μια κατάσταση στην οποία η χρήση προηγούμενων γνώσεων δεν επαρκεί για να λυθεί το πρόβλημα και έτσι πρέπει να «κατασκευάσουν» νέα γνώση. Η ίδια η κατάσταση είναι αρκετά πλούσια προκειμένου να αποσπάσει υποθέσεις, αλλά και να δημιουργήσει προκλήσεις για τις πρώτες προσπάθειες. Το πρώτο βήμα είναι ασφαλώς η κατασκευή ενός γεωμετρικού διαγράμματος, του οποίου όμως η περιορισμένη ακρίβεια γρήγορα γίνεται φανερή. Το επόμενο βήμα, συνήθως, αποτελούν οι προσπάθειες να υπολογισθούν οι αποστάσεις των κέντρων των διαδοχικών κύκλων από το σημείο εκκίνησης και να «διαγνωσθεί» κάποια κανονικότητα στην εμφάνιση αυτών των αριθμών. Άλλωστε το «τελικό σημείο» θα είναι το κέντρο του κύκλου του οποίου η ακτίνα είναι μηδέν. Πρόκειται για μια φάση κατά την οποία οι μαθητές κινούνται μεταξύ των αριθμητικών και των γεωμετρικών πλευρών της κατάστασης. Στο σημείο αυτό διατυπώνονται διάφορες διαπιστώσεις και υποθέσεις για την εύρεση του τελικού σημείου, καθώς και για το μήκος της διαδρομής. Μερικοί μαθητές πιστεύουν ότι το μήκος της διαδρομής μπορεί να είναι όσο επιθυμεί κάποιος, άλλοι χρησιμοποιώντας κομπιουτεράκια προσπαθούν να βάλουν ένα όριο για το μήκος, ενώ άλλοι, περισσότερο εξοικειωμένοι με το ρόλο του αριθμού π, αφού βγάλουν κοινό παράγοντα τον π στο άθροισμα της σειράς:

$$\pi + \pi/2 + \pi/4 + \pi/8 + \dots,$$

διατυπώνουν την υποψία ότι το μήκος δεν μπορεί να υπερβαίνει τον αριθμό 2π . Στο σημείο αυτό και προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια που έχουν παρουσιαστεί, θα μπορούσε να γίνει μια ευρεία συζήτηση κατά την οποία όλοι οι σπουδαστές θα πουν τις απόψεις τους, ώστε να καταλήξουν σε περισσότερο επαρκή μοντέλα οργάνωσης. Για παράδειγμα, η οργάνωση των δεδομένων υπό μορφή πίνακα μπορεί να δώσει τη δυνατότητα να διαφανούν καλύτερα οι αριθμητικές σχέσεις:

ακτίνα κύκλου	1	1/2	1/4	1/8	...1/2 ^v
απόσταση κέντρου κύκλου	1	1+1/2	1+1/2--1/4	{1+1/2--1/4 } +1/8
μήκος ημικύκλιου	π	π/2	π/4	π/8	...π/2 ^v

Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορεί να φθάσουν αρχικά στη διαπίστωση-εικασία ότι ένα άθροισμα άπειρων όρων μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να είναι ένας αριθμός και στη συνέχεια να υπολογίσουν αυτό το άθροισμα. Ταυτόχρονα η νέα γνώση μπορεί να ενταχθεί σε ένα γενικότερο πλαίσιο, που είναι αυτό των «οριακών διαδικασιών».

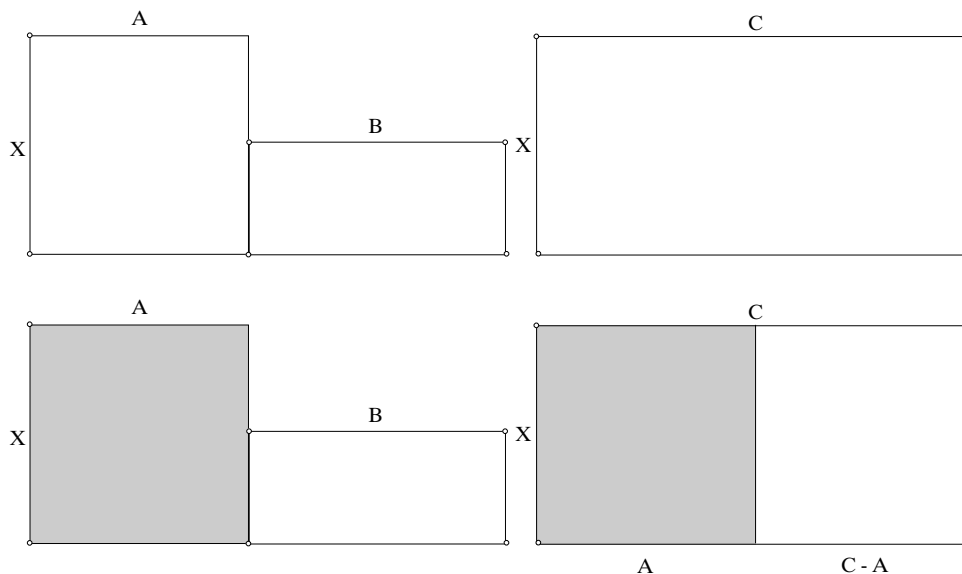
Δραστηριότητα 2η

Η αναζήτηση της «διαχωριστικής γραμμής» μεταξύ Αριθμητικής και Άλγεβρας είναι ένα ζήτημα περισσότερο ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος (Herscovics, N. & Linchevski, L. 1994, σ. 59). Μια ιδέα σχετικά με αυτό το «διαχωρισμό» έχει προταθεί από τους Filloy και Rozano (1984, 1989), οι οποίοι εισάγουν την έννοια της «διδασκτικής τομής» μεταξύ Αριθμητικής και Άλγεβρας. Αυτοί βλέπουν το διαχωρισμό Αριθμητικής και Άλγεβρας με όρους εξισώσεων πρώτου βαθμού, με τον άγνωστο να βρίσκεται και στα δύο μέλη της εξίσωσης (π.χ., $Ax + B = Γx + Δ$), αφού τέτοιες εξισώσεις δεν μπορούν να λυθούν από τους περισσότερους σπουδαστές χωρίς προηγούμενη διδασκαλία. Για το θέμα των εξισώσεων οι Herscovics και Linchevski κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές δεν μπορούν να λειτουργούν αυθόρμητα με ή πάνω στα άγνωστα. Το γράμμα-σύμβολο θεωρείται σαν μια στατική θέση, και μια λειτουργική όψη εμφανίζεται μόνο όταν τα γράμματα αντικατασταθούν από έναν αριθμό. Αυτή η αδυναμία των μαθητών να λειτουργούν αυθόρμητα με ή πάνω στο άγνωστο συνιστά ένα γνωστικό εμπόδιο, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα κενό μεταξύ Αριθμητικής και Άλγεβρας (Herscovics, N. & Linchevski, L., 1996, σ. 41).

Η ύπαρξη αυτού του κενού έχει ως συνέπεια να δυσκολεύεται η μετάβαση από την Αριθμητική στην Άλγεβρα. Για τη διευκόλυνση αυτής της μετάβασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα γεωμετρικό μοντέλο μέσω του οποίου θα εισάγονται λειτουργίες που θα αντιστοιχούν σε άλλες ενός ανώτερου επιπέδου αφαίρεσης. Έτσι για τη λύση της εξίσωσης $Ax + B = Cx$ ($C > A$) και A, B, C θετικοί αριθμοί μπορεί να εφαρμοσθεί το παρακάτω γεωμετρικό μοντέλο (Filloy, E. & Sutherland, R. 1996).

Αρχικά –όπως φαίνεται στα παρακάτω σχήματα– «μεταφράζεται» η εξίσωση σε ισότητα εμβαδών. Στη συνέχεια, από τη σύγκριση των ίσων γραμμοσκιασμένων εμβαδών, προκύπτει η νέα εξίσωση:

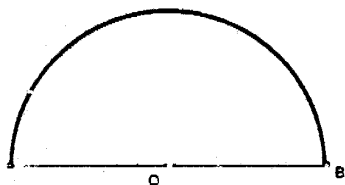
$$(C - A) \times B$$



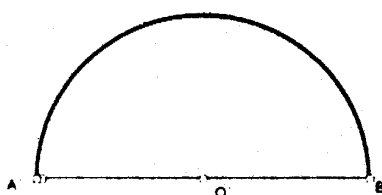
Δραστηριότητα με τη χρήση Η/Υ

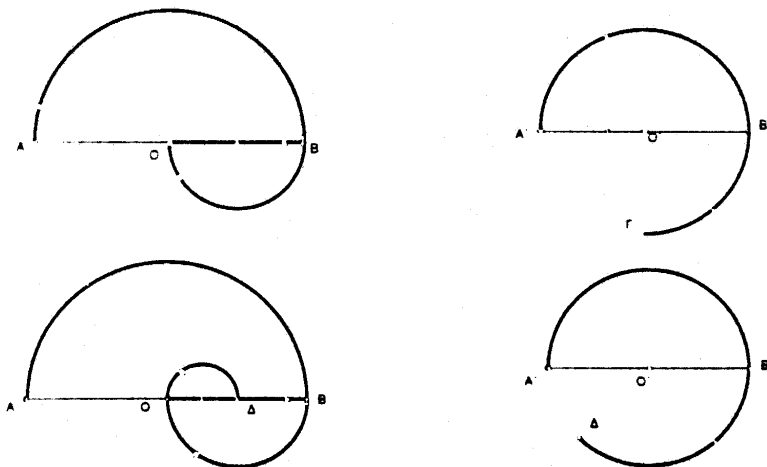
Ας δούμε τώρα με ποιον τρόπο η χρήση Η/Υ θα μπορούσε να βοηθήσει σε μια καλύτερη «αίσθηση» του προβλήματος και πώς θα μας διευκολύνει στη μαθηματική επεξεργασία της πρώτης δραστηριότητας. Με κατάλληλο λογισμικό (software) μπορούμε να κάνουμε μια σύγκριση δύο κινήσεων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε χαρακτηριστικά της μίας κίνησης (χρονική διάρκεια, διαδρομή κτλ.) να αντιστοιχίζονται και στην άλλη κίνηση. Η μάθηση, ως γνωστόν, συντελείται μέσω γνωστικών συγκρούσεων και προσωπικού αναστοχασμού. Η γνωστική σύγκρουση στην περίπτωση μας αναφέρεται στο κατά πόσο μια διαδικασία άπειρων βημάτων μπορεί να εξελισσεται σε πεπερασμένο χρόνο. Μέσα από τις «παράλληλες» κινήσεις δύο κινητών, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα,

Πρώτο κινητό



Δεύτερο κινητό





προσπαθούμε να δώσουμε καλύτερη «αίσθηση» των δεδομένων του προβλήματος και ευκαιρίες για γνωστική σύγκρουση και εικασίες. Αν λοιπόν παράλληλα με το πρώτο κινητό κινείται με την ίδια ταχύτητα ένα δεύτερο κινητό, διαγράφοντας όμως τον κύκλο ακτίνας $r=1$, οι δύο διαδρομές θα είναι ίσες οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Έτσι μπορούμε να έχουμε αφ' ενός μια διαπίστωση για το πεπερασμένο του μήκους της διαδρομής του αρχικού κινητού και αφ' ετέρου μια εκτίμηση για το μήκος της διαδρομής. Τα παραπάνω φαινόμενα και οι διαπιστώσεις αναδεικνύουν και την ανάγκη για μια μαθηματική αιτιολόγησή τους και για την αντιμετώπισή τους πλέον ως μαθηματικού φαινομένου (π.χ. εύρεση του αθροίσματος άπειρων προσθετέων). Σ' αυτό το πλαίσιο η απόδειξη μπορεί να αποτελέσει στοιχείο της ερευνητικής δραστηριότητας, αφού πρέπει να πεισθούμε και να πείσουμε για τις εικασίες μας και τους ισχυρισμούς μας.

Επίλογος

Ο σχεδιασμός του καθημερινού μαθήματος, για να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, θα πρέπει να εντάσσεται σε πλαίσια που είναι οικεία και έχουν νόημα μέσα στο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών. Η αναζήτηση καταστάσεων που μπορεί να λειτουργούν ως «σημεία εκκίνησης» για την ανάπτυξη μιας εμπειρίας η οποία θα προσφέρει ποιοτική και σφαιρική εισαγωγή σε μια μαθηματική έννοια προβάλλει ως μια εναλλακτική λύση. Άλλωστε η δημιουργία βιώσιμων, λειτουργικών συνδέσεων μεταξύ του κόσμου της αυθεντικής ανθρώπινης εμπειρίας και των τυπικών συστημάτων των Μαθηματικών αποτελεί ένα κεντρικό διδακτικό πρόβλημα της μαθηματικής εκπαίδευσης (Karut, J., 1994, σ. 379). Αυτή η ποιοτική

εισαγωγή θα μπορούσε, στη συνέχεια, να δημιουργήσει την ανάγκη για μια περισσότερο τυπική περιγραφή των εννοιών που εμπλέκονται. Ασφαλώς η εύρεση κάθε φορά των κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη εμπειριών μέσω των οποίων κατά τρόπο «φυσικό» και «αυθόρμητο» θα προβάλλουν μαθηματικά περιεχόμενα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Αποτελούν ωστόσο την πλέον αξιόπιστη και αποτελεσματική πρόταση.

Βιβλιογραφία

- Anthony, G (1996). Active Learning in a Constructivist Framework. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 4, pp. 349-369.
- Arsac, G., Balacheff, N., Mante, M. (1992). Teacher's role and reproducibility of didactical situations. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 5-29.
- Bodin, A. & Capponi, B. (1996). Junior secondary school practice. In Bishop et al. (Eds). *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 565 - 614). Kluwer Academic Publishers.
- Chevallier, M. (2000). Εναλλακτικές Μέθοδοι Διδασκαλίας των Μαθηματικών. Στο Φ. Καλαβάρης και Μ. Μείμαρης (επιμέλεια). *Θέματα διδακτικής των Μαθηματικών-V*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cobb, R. et al. (1991). Curriculum and teacher development: Psychological anthropological perspectives. In E. Fennema, T. P. Carpenter & S. J. Lamon (Eds). *Integrating research on teaching and learning Mathematics* (pp. 92-131). N.Y.: SUNU University Press.
- De Lange (1996). Using and Applying Mathematics in Education. In Bishop et al. (Eds). *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 49-97). Kluwer Academic Publishers.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Filloy, E. & Rojano, T. (1984). From an arithmetical thought to an algebraic thought. In J. Moser (Ed.). *Proceedings of PME-NA VI*. Madison, Wisconsin, 51-56.
- Filloy, E. & Rojano, T. (1989). Solving equations: the transition from arithmetic to algebra. *For the Learning in Mathematics*, (2), 19-25.
- Filloy, E & Sutherland, R. (1996). Designing Curricula for Teaching and Learning Algebra. In Bishop et al. (Eds). *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 139-160). Kluwer Academic Publishers.
- Gravemeijer, K. & Doorman, M. (1999). Context problems in Realistic Mathematics Education: A Calculus course as an example. *Educational Studies in Mathematics*, 39, 111-129.
- Grugnetti, L. & Jaquet, F. (1996). Senior Secondary School Practices. In Bishop et al. (Eds). *International Handbook of Mathematics Education*, (pp. 615-646). Kluwer Academic Publisher.
- Herscovics, N. & Linchevski, L. (1994). A Gognitive gap between Arithmetic and Algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 59-78.
- Hiebert, J. & Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with Understandin. In D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New York: McMillan.

- Kaput, J. (1994). The Representation Roles of Technology in Connecting Mathematics with Authentic Experience. In R. Biehler et al. (Eds). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp 379-397). Kluwer Academic Publishers.
- Keitel, C. (2000). Διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών σε διεπιστημονικό πλαίσιο: τα Μαθηματικά και η κοινωνική πρακτική τους μέσα στην τάξη. Στο Φ. Καλαβάσης, και Μ. Μειμάρης (επιμέλεια). *Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών-V*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κλαουδάτος, Ν. (2000). Ενεργητική μάθηση και επίλυση προβλήματος: μία πειραματική εφαρμογή. Στο Φ. Καλαβάσης, και Μ. Μειμάρης (επιμέλεια). *Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών-IV*. Αθήνα: Gutenberg.
- Koehler, M. & Grouws, D. (1992). Mathematics Teaching Practices and their Effects. In D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New York: McMillan.
- Κολέζα, Ε. (1997). *Ο ρόλος των δραστηριοτήτων στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Ε.Μ.Ε.
- Lacatos, I. (1976). *Proofs and Refutations*. Cambridge University Press.
- Linchevski, L. & Herscovics, N. (1996). Crossing the cognitive gap between arithmetic and algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 30, 39-65.
- Miyazaki, M. (2000). Levels of proof in lower secondary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 47-68.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.
- Niss, M. (1996). Goals of Mathematics Teaching. In Bishop et al. (Eds). *International Handbook in Mathematics Education* (pp. 11-47). Kluwer Academic Publishers.
- Niss, M. (Ed.) (1993). Investigations into Assessment in Mathematics Education. An *ICMI study*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Romberg, A. T. (1993). How one comes to know: Models and theories of the learning of Mathematics. In M. Niss (Ed.) *Investigations into Assessment in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publisher.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical Conception: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 1-36.
- Sfard, A. (1992). Operational origins of Mathematics objects and the quantary of reification. The case of function. In G. Harel & E. Dubinsky (Eds). *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy* (MAA Notes, Vol. 25, pp. 59-84). Washington DC: Mathematical Association of America.
- Skemp, R. (1996). Εννοιολογική κατανόηση και εργαλειωτική κατανόηση. *Ενκλίδης γ', Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 46, 13, σ. 20-35, Ε.Μ.Ε.
- Tall, D. (1994). Computer environments for the learning of Mathematics. In R. Biehler et al. (Eds). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 190-199). Kluwer Academic Publishers.
- Τζανάκης, Κ. και Κούρκουλος, Μ. (2000). Η παροχή μαθηματικής παιδείας και τα χαρακτηριστικά του μαθηματικού σκέπτεσθαι: η περίπτωση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111, σ. 66-73.
- The National Curriculum for England (1999), London.
- Tymoczko, T. (1986). *New directions in the philosophy of Mathematics*. Boston: Birkhanser.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Αυτοαντίληψη και επίδοση στην εφηβεία Η ελληνική εικόνα

Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου

Περίληψη

Σύγχρονες μελέτες που ερευνούν τη σχέση αυτοαντίληψης και επίδοσης στην εφηβεία καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. Η έρευνα αυτή, μέρος μιας ευρύτερης μελέτης, στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης των εφήβων, όπως αυτή εκφράζεται με τη σχολική βαθμολογία. Σε διαστρωματοποιημένο δείγμα 417 εφήβων (ηλικίας 12-13 και 14-15 ετών) που φοιτούσε σχολεία μεγάλης πόλης, δόθηκε το Self Perception Profile (Harter, 1985). Η σύγκριση αυτοαντίληψης και επίδοσης έγινε με το συνολικό μέσο όρο βαθμολογίας και τη συνολική αυτοαντίληψη, αλλά και με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και τη βαθμολογία στα Ελληνικά και τα Μαθηματικά. Τα ευρήματα εμφανίζουν θετική συνάφεια μεταξύ υψηλής αυτοαντίληψης σε ορισμένους τομείς και υψηλής συνολικής επίδοσης, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη συσχέτιση με τα επιμέρους μαθήματα.

Abstract

Recent research of the relationship between self concept and achievement is not conclusive. This study –part of a larger research– examines the relationship between self concept and academic achievement (school grades) of Greek adolescents.

The Self Perception Profile for Adolescents (Harter, 1985) was administered to 417 adolescents (12-13 and 14-15 years old) in a stratified cluster sample of schools located in a large metropolitan area. Comparisons were made between global self concept and total grade average as well as specific self

concept domains and achievement in Language and Maths. The findings reveal that several aspects of self concept relate positively with high academic achievement while differences are observed in the relation with specific courses.

1. Η προβληματική

Ο όρος «αυτοαντίληψη» δημιουργήθηκε τον 20ό αιώνα, αλλά η έννοια του «εαυτού», σε συνδυασμό με τις μεταφυσικές θεωρίες για την «ψυχή», το «πνεύμα» και τη «θέληση», αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης πολλών στοχαστών και φιλοσόφων στη διάρκεια των προηγούμενων αιώνων.

Ο ορισμός της αντίληψης του εαυτού ποικίλλει ανάλογα με τη διαφορετική θεωρία που ακολουθείται, και επομένως δεν υπάρχει κοινά παραδεκτός ορισμός της αυτοαντίληψης ανεξάρτητα από τη θεωρία που τον δημιούργησε.

Από τις διάφορες προσεγγίσεις και θεωρίες επισημαίνουμε ότι ιδιαίτερης σημασίας είναι η θεωρία του James (1890), του πρώτου ψυχολόγου που ασχολήθηκε με την έννοια του εαυτού, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπως παρουσιάζεται από τους Cooley (1912) και Mead (1934), η θεωρία του Erikson (1968) για την ταυτότητα και η φαινομενολογική θεωρία, όπως αυτή παρουσιάζεται από το Rogers (1947). Χωρίς να εστιάζουν όλοι στην αυτοαντίληψη, εντούτοις παρουσιάζουν διαφορετικές και γι' αυτό χρήσιμες απόψεις του τρόπου με τον οποίο δημιουργούμε την αντίληψη για τον εαυτό μας. Καθεμία από τις θεωρίες αυτές εμπλουτίζει τη συνολική εικόνα και φωτίζει με ιδιαίτερη ένταση κάποια πτυχή της.

1.1 Η αυτοαντίληψη στη διάρκεια της εφηβείας

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας η υπάρχουσα αυτοαντίληψη σταθεροποιείται, αλλά και αλλάζει. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στην εφηβεία, υπάρχει ένας αριθμός παραγόντων που συμβάλλουν στην τροποποίηση της αυτοαντίληψης κατά την περίοδο αυτή, όπως είναι: α) οι φυσικές αλλαγές στο σώμα λόγω της ήβης, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την αλλαγή της εικόνας για το σώμα, β) η ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πιο σύνθετης και διαφοροποιημένης αυτοαντίληψης, που περιλαμβάνει την εκτίμηση πραγματικών και υποθετικών δυνατοτήτων, και γ) οι απαιτήσεις διάφορων παραγόντων της κοινωνίας, όπως είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Οι απαιτήσεις αυτές είναι δυνατόν να συγκρούονται

μεταξύ τους και να προϋποθέτουν αλλαγές ρόλων και θεμελιώδεις αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση, τις αξίες, τη συμπεριφορά κτλ., δημιουργώντας έτσι σύγκρουση ρόλων και αμφίσημη ή θολή τοποθέτηση του ατόμου στην κοινωνική ιεράρχηση.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι στη δόμηση της αυτοαντίληψης συμβάλλουν πολλοί παράγοντες: το ίδιο το άτομο, κατά κύριο λόγο, με τις φυσιολογικές αλλαγές, τις εμπειρίες του, τις προσδοκίες, τις αξίες και την αντίληψή του για έναν ιδεώδη εαυτό· η κοινωνία, από την άλλη, με τις πολλαπλές της όψεις όπως το πολιτισμικό κλίμα με τις δεσμεύσεις, τα σταθερότυπα, τις νόρμες αφ' ενός και αφ' ετέρου με τη μορφή του στενού περιβάλλοντος της οικογένειας και των συνομηλίκων στην περίπτωση των εφήβων. Για το λόγο αυτό η παρούσα μελέτη αναζήτησε εργαλείο έρευνας της αυτοαντίληψης ικανό να εκτιμήσει την επίδραση όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στην οικοδόμησή της. Ταυτόχρονα το εργαλείο θα έπρεπε να είναι ικανό να συλλάβει τη δυναμική φύση της αυτοαντίληψης σε εποχή μεγάλων αλλαγών, όπως είναι η εφηβεία, κατά την οποία η εικόνα του εαυτού ταυτόχρονα σταθεροποιείται, αλλά και αλλάζει.

Στην εργασία αυτή εξετάζεται η σχέση μεταξύ συνολικής αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς και η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης σε επιμέρους τομείς και ακαδημαϊκής επίδοσης.

1.2 Η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης

Παρ' όλο που σε επιφανειακό επίπεδο η εκπαίδευση μοιάζει με μια καθαρά γνωστική διαδικασία, η ακαδημαϊκή επίδοση είναι αποτέλεσμα ενός πολυσύνθετου συνόλου παραγόντων. Μέχρι ακόμα και το τέλος της δεκαετίας του '50 οι παιδαγωγοί που ερευνούσαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση περιόριζαν τις έρευνές τους στους παράγοντες «νοητικό πηλίκιο», «κοινωνική τάξη», «γονικό ενδιαφέρον» κτλ., παρ' όλο που αυτοί οι παράγοντες εξηγούσαν μερικώς μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση. Σύντομα διαπιστώθηκε η ανάγκη να συμπεριληφθούν και άλλοι παράγοντες, όπως η «προσωπικότητα» και τα «κίνητρα» και κυρίως η «αυτοαντίληψη», αυτό το δυναμικό σύνολο στάσεων προς τον εαυτό μας το οποίο κινητοποιεί τις δυνάμεις μας.

Η ανάγκη να συμπεριληφθεί και η αυτοαντίληψη στους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση, εκτός από τους παράγοντες της προσωπικότητας και τα κίνητρα του ατόμου, προήλθε από τους διάφορους στόχους της εκπαίδευσης. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι, το ίδιο σημαντικοί –αν όχι σημαντικότεροι– με τους ακαδημαϊκούς (Beane, Lipka & Ludewig, 1980). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η

αυτοαντίληψη και η ακαδημαϊκή επίδοση συνδέονται στενά, αφού ο κόσμος του παιδιού επικεντρώνεται γύρω από το σχολείο και τα βασικά καθήκοντά του είναι αυτά του σχολείου. Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ανταγωνισμό και υπάρχει πίεση από τους καθηγητές και τους γονείς για ακαδημαϊκή επιτυχία (Τσουκαλάς, 1977), είναι προφανές ότι οι νέοι χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκή επίδοση ως σημαντικό δείκτη της προσωπικής τους αξίας. Οι εκτιμήσεις των άλλων γίνονται προσωπικές εκτιμήσεις, με αποτέλεσμα ο επιτυχημένος μαθητής να αισθάνεται ικανός και σημαντικός και ο αποτυχημένος μαθητής ανίκανος και μειονεκτικός.

Ένας αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι διαφορές στην αυτοαντίληψη σχετίζονται με διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση. Οι West, Fish και Stevens (1980), για παράδειγμα, ανασκόπησαν αρκετές έρευνες που συνέδεαν την αυτοαντίληψη με την επίδοση και βρήκαν ότι οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις κυμαίνονταν από 0.18 έως 0.50. Οι Mintz και Muller (1977), από την άλλη, σε μια παρόμοια ανασκόπηση ερευνών, στις οποίες συσχέτιζαν την αυτοαντίληψη με την επίδοση, επισήμαναν ότι το πιο εντυπωσιακό αποτέλεσμα της μελέτης τους ήταν οι συνεχώς χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης. Η Wylie (1979), σε ανάλογη μελέτη, υποστηρίζει ότι οι συσχετίσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης με τη συνολική αυτοαντίληψη τείνουν να είναι μικρές σε απόλυτους όρους, μη παρέχοντας αποδείξεις για την κοινώς αποδεκτή αντίληψη ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης.

Σε αντίθεση με τη μελέτη της Wylie, άλλες μελέτες έδειξαν ότι υπάρχουν σταθερά υψηλές συσχετίσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της αυτοαντίληψης, οι οποίες κυμαίνονται μεταξύ 0.40 και 0.60 (Bryne, 1984· Maruyama, Rubin & Kingsbury, 1981· Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Οι σχέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν και από τη μετα-ανάλυση 128 μελετών από τους Hansford και Hattie (1982), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η σχέση φαίνεται αρκετά σύνθετη και επηρεάζεται από την ηλικία, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το επίπεδο ικανοτήτων του υποκειμένου, καθώς επίσης και από την ιδιαιτερότητα των εργαλείων μέτρησης της αυτοαντίληψης και το είδος μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Οι μελέτες για τη σχέση αυτοαντίληψης και επίδοσης, όπως ήδη έγινε φανερό, δεν εμφανίζουν ομοιόμορφα αποτελέσματα ως προς την εκτίμηση του βαθμού αυτής της σχέσης. Επειδή όμως οι περισσότερες τη διαπιστώνουν σε κυμαινόμενο επίπεδο, είναι φανερό ότι η σχέση υπάρχει, και θεωρούμε ότι αξίζει να συνερευνηθεί και με άλλες μεταβλητές στον ελληνικό εφηβικό πληθυσμό. Τα ευρήματα θα αποτελέσουν συμβολή στη διακρίβωση του βαθμού αυτής της σχέσης.

1.2.1 Συνολική αυτοαντίληψη και ακαδημαϊκή επίδοση

Οι πολλές και διαφορετικού είδους μετρήσεις της αυτοαντίληψης, καθώς και οι διαφορετικές μετρήσεις της επίδοσης καθιστούν δύσκολη τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών. Μερικές έρευνες, για παράδειγμα, ασχολήθηκαν με τη συνολική αυτοαντίληψη, ενώ άλλες με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Επίσης χρησιμοποιήθηκε πλήθος μετρήσεων της επίδοσης του μαθητή, όπως π.χ. βαθμοί των καθηγητών, μέσοι όροι επίδοσης, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή και δοκιμασίες μέτρησης νοημοσύνης. Εκτός αυτού, οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές είναι συσχετιστικές και επικεντρώνονται στη διαπίστωση της σχέσης μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης, ενώ άλλες επικεντρώνονται στην απόδειξη αιτιακής κατεύθυνσης χρησιμοποιώντας μοντέλα δομικών εξισώσεων.

Στην έρευνα, για παράδειγμα, των Johnson-Smaragdi και Johnson (1995) σε σχολεία της Σουηδίας, σε δείγμα ηλικίας 11-15 ετών, βρέθηκαν συσχετίσεις που κυμαίνονταν μεταξύ .18 (κορίτσια 11 ετών) και .33 (αγόρια 11 ετών), ενώ δε βρέθηκαν συσχετίσεις σε άλλες ηλικίες. Η Keltinkangas-Jarvinen (1992), στην έρευνά της σε Φινλανδούς εφήβους (12 και 15 ετών), βρήκε μια πολύ ισχυρή σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης, η οποία υπέθεσε ότι οφειλόταν στις ιδιαιτερότητες του φινλανδικού σχολικού συστήματος και στην κουλτούρα της χώρας.

Επίσης οι Wiltfang και Scarbecz (1990), σε δείγμα 4.077 εφήβων, βρήκαν ότι οι σχολικοί βαθμοί αποτελούσαν τον κύριο πρόδρομο δείκτη της αυτοαντίληψης και οι Roberts, Sarigiani, Petersen και Newman (1990) βρήκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των υποκατηγοριών του ερωτηματολογίου Offer για την αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση. Σε δείγμα μαθητών που αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας στο Γυμνάσιο οι Nunn και Parish (1992) βρήκαν ότι οι μαθητές αυτοί διέφεραν σημαντικά σε διάφορους ψυχολογικούς τομείς από τους μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, συμπεριλαμβανομένων και της συνολικής και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, οι οποίες ήταν χαμηλότερες στους πρώτους.

1.2.2 Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και ακαδημαϊκή επίδοση

Η ισχυρότερη σχέση που διαπιστώθηκε μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης από ό,τι μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συνολικής αυτοαντίληψης, καθώς και η διατύπωση του θεωρητικού μοντέλου όψεων των Shavelson και Bolus (1982) ώθησε αρκετούς ερευνητές στη μελέτη της σχέσης μεταξύ επιμέρους τομέων της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της επίδοσης σ' αυτούς τους τομείς.

Οι Hansford και Hattie (1982), σε μια από τις πιο εκτεταμένες επισκοπήσεις ερευνών για τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, βρήκαν ότι η επίδοση συσχετιζόταν .20 περίπου με τη συνολική αυτοαντίληψη, ενώ με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη η συσχέτιση ήταν γύρω στο .40. Η έρευνα των Orr και Dinur (1995) σε Ισραηλινούς εφήβους 14 έως 17 ετών έδειξε ότι οι συνολικές συσχετίσεις μεταξύ σχολικής επίδοσης και ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης είναι .45, ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ σχολικής επίδοσης και συνολικής αυτοαντίληψης.

Ο Marsh (1984), ο οποίος δημιούργησε το ερωτηματολόγιο Australian Self Description Questionnaire (SDQ) για παιδιά και εφήβους, διέκρινε την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε επιμέρους τομείς, όπως π.χ. αυτοαντίληψη για τα Μαθηματικά, για τη Γλώσσα κτλ. Ο ίδιος διενήργησε πλήθος ερευνών για τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και υποστήριξε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση σε συγκεκριμένους τομείς: α) συσχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την αυτοαντίληψη στον ίδιο τομέα, β) συσχετίζεται λιγότερο με την αυτοαντίληψη σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς και γ) συσχετίζεται ελάχιστα με την αυτοαντίληψη σε τομείς μη ακαδημαϊκούς (π.χ. Hattie & Marsh, 1994· Marsh, Parker & Smith, 1983· Marsh, Relich & Smith, 1983· Marsh & Parker, 1984· Marsh, Smith & Barnes, 1984· Marsh, 1990).

Οι έρευνες για την αυτοαντίληψη και την ακαδημαϊκή επίδοση, και ιδιαίτερα για την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη στην εφηβεία, κατέδειξαν ότι η αυτοαντίληψη είναι σύνθετη εννοιολογική κατασκευή με πολλές όψεις, η καθεμία από τις οποίες σχετίζεται με διαφορετικό τρόπο με την ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε την παρούσα έρευνα στην επιλογή εργαλείου εκτίμησης της αυτοαντίληψης το οποίο να είναι ικανό να διακρίνει τις διαφορετικές όψεις της.

Για τους λόγους αυτούς στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η προσέγγιση της Harter (1989, 1990b) προκειμένου να μελετηθεί το πλήθος των πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης, αλλά και της συνολικής αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση (βλέπε ερευνητικά εργαλεία).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε παραπάνω αναδύεται μια προβληματική, στο πλαίσιο της οποίας μπορούμε να συγκροτήσουμε ως ερευνητικά ερωτήματα τόσο τη μελέτη της αυτοαντίληψης των Ελλήνων εφήβων όσο και την αναζήτηση των σχέσεων της αυτοαντίληψης των εφήβων με την επίδοσή τους. Με στόχο την απάντηση στα ερωτήματα σχεδιάστηκε η έρευνα όπως φαίνεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

2. Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 417 εφήβους 12-13 και 14-15 ετών που φοιτούσαν στην Α΄ και την Γ΄ Γυμνασίου σχολείων της περιοχής της πρωτεύουσας. Το δείγμα επιλέχθηκε από διαστρωματωμένες ομάδες (stratified cluster sampling) περιοχών χαμηλού, μεσαίου και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

2.2 Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης

Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Self Perception Profile for Adolescents (1985) της Harter. Απαρτίζεται από 45 προτάσεις οι οποίες εκτιμούν εννέα τομείς της αυτοαντίληψης. Οι τομείς αυτοί είναι οι εξής:

Ακαδημαϊκή επίδοση. Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για την ακαδημαϊκή τους επίδοση, δηλαδή ποιου επιπέδου μαθητές θεωρούν ότι είναι και πόσο έξυπνοι νιώθουν.

Εξωτερική εμφάνιση. Εκτιμάται κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι οι έφηβοι από την εξωτερική τους εμφάνιση, από το σώμα τους και εάν θεωρούν τον εαυτό τους όμορφο.

Κοινωνική αποδοχή. Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους, εάν νιώθουν δημοφιλείς, αν έχουν πολλούς φίλους και αν νιώθουν ότι εύκολα τους συμπαθούν οι γύρω τους.

Συμπεριφορά. Εκτιμάται κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι οι έφηβοι από τη συμπεριφορά τους, εάν θεωρούν ότι επιλέγουν το σωστό, φέρονται όπως θα έπρεπε και αποφεύγουν να μπλέκουν σε προβλήματα.

Αθλητική επίδοση. Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για την ικανότητα και τις επιδόσεις τους στις αθλητικές δραστηριότητες και τα σπορ.

Ικανότητα για δουλειά. Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για την ικανότητά τους να εργαστούν και εάν θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους (σε περίπτωση που εργάζονται).

Στενές φίλιες. Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για το αν καταφέρνουν να αποκτούν στενούς φίλους τους οποίους μπορούν να εμπιστευτούν και με τους οποίους μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά και τους προβληματισμούς τους.

Αισθηματικές σχέσεις. Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για το αν είναι ελκυστικοί σε εφήβους του άλλου φύλου που τους ενδιαφέρουν, εάν βγαίνουν ραντεβού με αυτούς που θα ήθελαν και εάν θεωρούν ότι είναι ευχάριστοι και ενδιαφέροντες στα ραντεβού τους.

□ *Συνολική αυτοαντίληψη.* Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για τον εαυτό τους ως πρόσωπο, εάν είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο ζωής τους και με τον εαυτό τους. Επομένως αυτή η παράμετρος αποτελεί συνολική εκτίμηση της αξίας του εφήβου ως προσώπου μάλλον, παρά εκτίμηση ικανότητας ή επάρκειας σε εξειδικευμένες παραμέτρους όπως οι προηγούμενες.

Ο διαχωρισμός της αυτοαντίληψης σε επιμέρους τομείς και η εκτίμηση της συνολικής αυτοαντίληψης μέσω μιας ξεχωριστής παραμέτρου έγιναν με σκοπό να προκύψει μια πληρέστερη και πιο διαφοροποιημένη εικόνα από αυτήν που δίνουν τα ερωτηματολόγια που υπολογίζουν την αυτοαντίληψη μέσα από μία μόνο παράμετρο (όπως το ερωτηματολόγιο του Coopersmith, 1967). Η Harter (1988) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να εκτιμάται το πόσο ικανός νιώθει κανείς με απευθείας ερωτήσεις, και να μην είναι η αυτοαντίληψη αποτέλεσμα υπολογισμού του μέσου όρου των απαντήσεων σε πολλές ερωτήσεις που αναφέρονται σε ποικίλα χαρακτηριστικά. Με το ερωτηματολόγιο αυτό η αυτοαντίληψη του εφήβου εκτιμάται άμεσα μέσα από τον τομέα «συνολική αυτοαντίληψη» και έμμεσα μέσα από τους διάφορους άλλους τομείς. Τα παιδιά και οι έφηβοι εύκολα διακρίνουν τους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψής τους που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο και διαφοροποιούν τις απαντήσεις ανάλογα με το πόσο ικανοί αισθάνονται σε κάθε τομέα.

Σχολική επίδοση

Για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε η αναλυτική βαθμολογία των μαθητών, όπως αυτή παρουσιάζεται στα αρχεία του σχολείου. Για τις ανάγκες της έρευνας οι βαθμοί κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία επίπεδα επίδοσης (Α= βαθμοί 17-20, Β= βαθμοί 14-16, Γ= βαθμοί 9-13).

2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα έγινε σε σχολεία της περιοχής της πρωτεύουσας. Στους εφήβους που συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκε το ερωτηματολόγιο της αυτοαντίληψης της Harter (1985), μεταφρασμένο από την ερευνήτρια, που συμπληρώθηκε παρουσία της. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης ο καθηγητής ή η καθηγήτρια δε βρισκόταν μέσα στην τάξη.

3. Παρουσίαση - Ανάλυση αποτελεσμάτων

Σχέσεις μεταξύ επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης

Για να ερευνηθεί εάν και πώς σχετίζονται οι οκτώ επιμέρους τομείς του ερωτηματολογίου της αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση των εφήβων,

χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney U-test. Έγιναν συσχετισμοί της αυτοαντίληψης με: α) το συνολικό μέσο όρο της επίδοσης των εφήβων (Πίνακας 1), β) το μέσο όρο της επίδοσης στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά (Πίνακας 2), γ) το μέσο όρο της επίδοσης στα Μαθηματικά (Πίνακας 3) και δ) το μέσο όρο της επίδοσης στα Ελληνικά (Πίνακας 4). Σκοπός αυτού του διαχωρισμού της σχολικής επίδοσης ήταν να διαπιστωθεί εάν είναι ισχυρότερη η σχέση του συνολικού μέσου όρου επίδοσης με την αυτοαντίληψη από ό,τι η σχέση της επίδοσης στα «προτεύοντα» μαθήματα με την αυτοαντίληψη.

Πίνακας 1: Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση (συνολικός μέσος όρος)

Τομέας αυτοαντίληψης	Σχολική επίδοση			Mann Whitney U-test		
	Χαμηλή (γ) (9-13) (n=149)	Μέτρια (β) (14-16) (n=98)	Άριστη (α) (17-20) (n=170)	(γ-β)	(γ-α)	β-α
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
1. Ακαδημαϊκή επίδοση	2.42 (0.69)	2.58 (0.74)	3.11 (0.58)	-1.83*	-8.94**	-5.95**
2. Εξωτερική εμφάνιση	2.67 (0.86)	2.53 (0.92)	2.67 (0.86)	-1.00	-0.19	-1.04
3. Κοινωνική αποδοχή	3.00 (0.64)	2.91 (0.65)	3.02 (0.63)	-0.98	-0.35	-1.37
4. Συμπεριφορά	2.95 (0.64)	2.93 (0.59)	3.14 (0.62)	-0.02	-2.76**	-2.59**
5. Αθλητική επίδοση	2.84 (0.77)	2.85 (0.82)	2.73 (0.78)	-0.19	-1.29	-0.89
6. Επαγγελματική ικαν.	2.63 (0.86)	2.54 (0.66)	2.70 (0.65)	-0.61	-1.59	-2.06**
7. Στενές φιλίες	3.08 (0.69)	3.26 (0.78)	3.14 (0.77)	-1.81*	-1.17	-0.95
8. Αισθηματικές σχέσεις	2.61 (0.68)	2.58 (0.64)	2.54 (0.76)	-0.28	-0.59	-0.12
9. Συνολική αυτοαντίληψη	2.85 (0.70)	2.87 (0.73)	3.01 (0.69)	-0.24	-2.18**	-1.51

Σημείωση: * $p \leq 0.1$, ** $p \leq 0.05$

Από τον Πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι οι έφηβοι με άριστη επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την *ακαδημαϊκή τους επίδοση* και τη *συμπεριφορά* τους από ό,τι οι έφηβοι με μέτριο και χαμηλό συνολικό μέσο όρο. Οι έφηβοι με μέτρια επίδοση έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη για την *επαγγελματική τους ικανότητα* από ό,τι οι έφηβοι με άριστη επίδοση και υψηλότερη αυτοαντίληψη για τις *στενές φιλίες* από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση. Οι έφηβοι με υψηλό μέσο όρο έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για τη *συμπεριφορά* τους από ό,τι οι έφηβοι με μέτρια ή χαμηλή επίδοση. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι έφηβοι με υψηλή βαθμολογία εμφανίζουν μεγαλύτερη *συνολική αυτοαντίληψη* από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή βαθμολογία.

Πίνακας 2: Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση (Ελληνικά και Μαθηματικά)

Τομέας αυτοαντίληψης	Σχολική επίδοση			Mann Whitney U-test		
	Χαμηλή(γ)	Μέτρια (β)	Άριστη (α)	(γ-β)	(γ-α)	β-α
	(9-13) (n=94)	(14-16) (n=144)	(17-20) (n=177)			
	M.O.(T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
1. Ακαδημαϊκή επίδοση	2.68 (0.73)	2.72 (0.79)	2.77 (0.69)	-0.38	-1.08	-0.52
2. Εξωτερική εμφάνιση	3.03 (0.59)	2.99 (0.69)	2.95 (0.62)	-0.97	-1.07	-0.21
3. Κοινωνική αποδοχή	2.72 (0.75)	2.80 (0.85)	2.83 (0.76)	-0.48	-1.41	-0.82
4. Συμπεριφορά	2.62 (0.86)	2.68 (0.92)	2.61 (0.85)	-0.60	-0.06	-0.46
5. Αθλητική επίδοση	2.67 (0.67)	2.51 (0.67)	2.72 (0.81)	-2.39**	-0.43	-1.67*
6. Επαγγελματική ικαν.	2.59 (0.72)	2.54 (0.74)	2.58 (0.68)	-0.59	-0.23	-0.26
7. Στενές φιλίες	3.04 (0.60)	3.01 (0.65)	3.03 (0.61)	-0.20	-0.23	-0.08
8. Αισθηματικές σχέσεις	3.17 (0.71)	3.24 (0.81)	3.07 (0.72)	-2.35**	-1.15	-0.94
9. Συνολική αυτοαντίληψη	2.97 (0.61)	2.90 (0.76)	2.92 (0.70)	-0.03	-0.61	-0.30

Σημείωση: * $p \leq 0.1$, ** $p \leq 0.05$

Στον Πίνακα 2, όπου γίνεται συσχέτιση της αυτοαντίληψης με την επίδοση στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, διαπιστώνεται ότι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την *αθλητική τους επίδοση* από ό,τι οι έφηβοι με μέτρια βαθμολογία, ενώ οι έφηβοι με μέτρια βαθμολογία έχουν μικρότερη αυτοαντίληψη στον ίδιο τομέα από ό,τι οι άριστοι μαθητές. Οι έφηβοι με μέτρια επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στον τομέα των *αισθηματικών σχέσεων* από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση.

Πίνακας 3: Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση (Μαθηματικά)

Τομέας αυτοαντίληψης	Σχολική επίδοση			Mann Whitney U-test		
	Χαμηλή(γ)	Μέτρια (β)	Άριστη (α)	(γ-β)	(γ-α)	β-α
	(9-13) (n=124)	(14-16) (n=104)	(17-20) (n=187)			
	M.O.(T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
1. Ακαδημαϊκή επίδοση	2.68 (0.75)	2.75 (0.72)	2.76 (0.73)	-0.09	-0.93	-0.86
2. Εξωτερική εμφάνιση	2.97 (0.66)	3.07 (0.60)	2.95 (0.64)	-1.73*	-0.55	-1.08
3. Κοινωνική αποδοχή	2.66 (0.76)	2.90 (0.84)	2.83 (0.77)	-0.59	-2.14**	-2.26**
4. Συμπεριφορά	2.62 (0.89)	2.71 (0.93)	2.60 (0.85)	-0.83	-0.09	-0.72
5. Αθλητική επίδοση	2.57 (0.67)	2.66 (0.66)	2.67 (0.81)	-0.05	-0.96	-0.79
6. Επαγγελματική ικαν.	2.53 (0.76)	2.58 (0.70)	2.59 (0.68)	-0.03	-1.16	-1.00
7. Στενές φιλίες	2.99 (0.63)	3.09 (0.57)	3.02 (0.64)	-0.76	-0.43	-1.10
8. Αισθηματικές σχέσεις	3.19 (0.74)	3.23 (0.82)	3.08 (0.71)	-1.84*	-1.45	-0.44
9. Συνολική αυτοαντίληψη	2.91 (0.67)	2.95 (0.74)	2.91 (0.71)	-0.64	-0.30	-0.64

Σημείωση: * $p \leq 0.1$, ** $p \leq 0.05$

Στον Πίνακα 3 με την επίδοση στα Μαθηματικά συνδέονται, από τους εν- νέα τομείς της αυτοαντίληψης, η εξωτερική εμφάνιση, η κοινωνική αποδοχή και οι αισθηματικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι με μέτρια επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στους τομείς *εξωτερική εμφάνιση και αισθη- ματικές σχέσεις* από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση. Οι έφηβοι με άριστη επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στον τομέα *κοινωνική αποδοχή* από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση και οι έφηβοι με μέτρια επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στον ίδιο τομέα από ό,τι οι άριστοι μαθητές.

Πίνακας 4: *Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση (Ελληνικά)*

	Σχολική επίδοση			Mann Whitney U-test		
	Χαμηλή(γ)	Μέτρια (β)	Άριστη (α)	(γ-β)	(γ-α)	β-α
	(9-13) (n=93)	(14-16) (n=147)	(17-20) (n=175)			
Τομέας αυτοαντίληψης	M.O.(T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
1. Ακαδημαϊκή επίδοση	2.77 (0.71)	2.67 (0.80)	2.77 (0.69)	-0.93	-0.03	-0.80
2. Εξωτερική εμφάνιση	3.10 (0.57)	2.99 (0.68)	2.94 (0.64)	-0.83	-1.62*	-0.80
3. Κοινωνική αποδοχή	2.78 (0.75)	2.74 (0.85)	2.85 (0.76)	-1.46	-0.94	-0.43
4. Συμπεριφορά	2.70 (0.86)	2.63 (0.91)	2.60 (0.87)	-0.07	-0.83	-0.76
5. Αθλητική επίδοση	2.68 (0.66)	2.53 (0.69)	2.70 (0.80)	-1.98**	-0.14	-1.58
6. Επαγγελματική ικαν.	2.62 (0.72)	2.59 (0.72)	2.53 (0.69)	-0.54	-0.66	-0.11
7. Στενές φιλίες	3.10 (0.60)	3.00 (0.65)	3.02 (0.61)	-0.04	-0.72	-0.74
8. Αισθηματικές σχέσεις	3.21 (0.71)	3.23 (0.75)	3.05 (0.77)	-1.71*	-1.59	-0.06
9. Συνολική αυτοαντίληψη	2.99 (0.62)	2.91 (0.78)	2.90 (0.68)	-0.54	-1.30	-0.41

Σημείωση: * $p \leq 0.1$, ** $p \leq 0.05$

Στον Πίνακα 4, όπου παρουσιάζεται η σχέση αυτοαντίληψης και επίδοσης στα Ελληνικά, διαπιστώνεται ότι οι έφηβοι με άριστη επίδοση έχουν μικρότε- ρη αυτοαντίληψη για την *εξωτερική τους εμφάνιση* από ό,τι οι έφηβοι με χα- μηλή επίδοση. Επίσης οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτο- αντίληψη για την *αθλητική τους επίδοση* από ό,τι οι έφηβοι με μέτρια επίδο- ση. Οι έφηβοι με μέτρια επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στον το- μέα των *αισθηματικών σχέσεων* από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση.

4. Συζήτηση

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι ορισμένοι τομείς της αυ- τοαντίληψης συνδέονται στενά με το συνολικό μέσο όρο της σχολικής επίδο-

σης. Ειδικότερα, η υψηλή *ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη*, η υψηλή *αυτοαντίληψη συμπεριφοράς*, καθώς επίσης και η υψηλή *συνολική αυτοαντίληψη* συνδέονται με την υψηλή σχολική επίδοση.

Στον ελληνικό χώρο υπάρχουν αρκετές μελέτες σχετικά με την αυτοαντίληψη (π.χ. Λεονταρή, 1996, 1997· Λεονταρή και Γιαλαμάς, 1998· Μακρή-Μπότσαρη 2000, 2001). Η παρούσα όμως μελέτη συσχετίζει την αυτοαντίληψη και την επίδοση, τα ευρήματα της οποίας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό πληθυσμό που τονίζουν τη σχέση *ακαδημαϊκής επιτυχίας και αποτυχίας* με την αυτοαντίληψη *ακαδημαϊκής επίδοσης* αλλά και τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή (Leondari, 1993· Λεονταρή και Γιαλαμάς, 1996· Στογιαννίδου, Κιοσέογλου και Χατζηδημητριάδου, 1999· Συγκολλίτου, 1997).

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα διαφοροποιεί σημαντικά τις εκτιμήσεις τους για πολλές πτυχές του εαυτού τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων έχουν αρνητικότερη εικόνα για τον εαυτό τους σε πολλούς τομείς της ζωής τους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 1999· Χατζηχορήστου και Horf, 1992). Η ισχυρή αυτή θετική συνάφεια μεταξύ *ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης* και *εκτιμήσεων του εαυτού* θα μπορούσε να αποδοθεί κυρίως στη μεγάλη σπουδαιότητα που έχει για τους γονείς και τους μαθητές η μόρφωση, η οποία στην Ελλάδα θεωρείται συνώνυμη της επαγγελματικής επιτυχίας και της κοινωνικής ανέλιξης. Συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επειδή προδιαθέτει δυσμενώς τους άλλους προς το μαθητή, επηρεάζει και την εικόνα που δημιουργεί αυτός για τον εαυτό του. Άλλωστε η εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τις νοητικές του ικανότητες, οι οποίες εκφράζονται έμπρακτα και με τη σχολική επίδοση, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της έννοιας του εαυτού. Έτσι, στην παρούσα έρευνα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με τους χαμηλούς βαθμούς δεν έχουν μόνο χαμηλή *ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη*, αλλά και χαμηλή *αυτοαντίληψη συμπεριφοράς* και χαμηλή *συνολική αυτοαντίληψη*.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει στην παρούσα έρευνα το γεγονός ότι η συσχέτιση της αυτοαντίληψης με την επίδοση στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, καθώς και σε καθένα από αυτά ξεχωριστά, εμφανίζεται διαφορετικά από ό,τι μεταξύ της αυτοαντίληψης και του συνολικού μέσου όρου της επίδοσης. Για παράδειγμα, η επίδοση στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά συσχετίζεται με δύο τομείς της αυτοαντίληψης, την *αθλητική επίδοση* και τις *αισθηματικές σχέσεις*. Οι έφηβοι που έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα αυτά έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την *αθλητική τους επίδοση* από ό,τι οι μαθητές με μέτρια επίδοση. Η ίδια συσχέτιση εμφανίζεται και μεταξύ αυτοαντίληψης

και επίδοσης στα Ελληνικά (βλ. Πίνακα 4). Επίσης οι έφηβοι με μέτρια επίδοση στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στον τομέα των αισθηματικών σχέσεων από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη συσχέτιση αυτοαντίληψης και επίδοσης στα Μαθηματικά (βλ. Πίνακα 3), καθώς και στη συσχέτιση αυτοαντίληψης και επίδοσης στα Ελληνικά (βλ. Πίνακα 4).

Η συσχέτιση της αυτοαντίληψης με την επίδοση στα Μαθηματικά εμφανίζει επίσης σχέσεις οι οποίες δεν παρουσιάζονται στην αρχική συσχέτιση του συνολικού μέσου όρου επίδοσης και της αυτοαντίληψης. Για παράδειγμα, εμφανίζονται σχέσεις μεταξύ της επίδοσης και δύο τομέων της αυτοαντίληψης, την εξωτερική εμφάνιση και την κοινωνική αποδοχή. Ειδικότερα, οι έφηβοι με μέτρια επίδοση στα Μαθηματικά έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την εξωτερική τους εμφάνιση από ό,τι οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση, ενώ αντίθετως στη συσχέτιση αυτοαντίληψης και επίδοσης στα Ελληνικά οι έφηβοι με χαμηλή επίδοση στα Ελληνικά έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την εξωτερική τους εμφάνιση από ό,τι οι άριστοι μαθητές. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι η άριστη επίδοση στα Μαθηματικά σχετίζεται με υψηλή αυτοαντίληψη στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής, σε αντίθεση με τη χαμηλή επίδοση.

Τα παραπάνω φανερώνουν την ανάγκη των εφήβων να στηρίξουν μια θετική αυτοαντίληψη σε τομείς άλλους από εκείνους στους οποίους δεν επιτυγχάνουν (εδώ Ελληνικά και Μαθηματικά), και αυτοί οι τομείς μπορεί να είναι διαφορετικοί για κάθε έφηβο (π.χ. αθλητική επίδοση, εξωτερική εμφάνιση, αισθηματικές σχέσεις). Είναι φανερό η ανάγκη της εξισορρόπησης, ώστε να διατηρείται ένα θετικό, κατά το δυνατόν, «ισοζύγιο» αυτοαντίληψης.

Συμπερασματικά, από το πλήθος των ερευνών που έχουν εστιασθεί στη σχέση αυτοαντίληψης και επίδοσης είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης είναι αμοιβαία και όχι μίας κατεύθυνσης. Η σχολική επίδοση βελτιώνει ή διατηρεί την αυτοαντίληψη, ενώ η αυτοαντίληψη επηρεάζει την απόδοση μέσω προσδοκιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής. Υπάρχει δηλαδή μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του κέρδους που αποκομίζουν οι έφηβοι από τη θετική αυτοαντίληψη –αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες για σχολική επίδοση– και της επίδρασης της σχολικής επιτυχίας στην αυξημένη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Δε θα πρέπει βέβαια να παραβλεφθεί και ο σημαντικός ρόλος ποικίλων διαμεσολαβητικών παραγόντων στη σχέση αυτή, όπως είναι, για παράδειγμα, η επίδραση της οικογένειας και των συνομηλίκων (Λεονταρή, 1996), οι γνωστικές πεποιθήσεις που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (Bandura, 1977), η προσωπική αντίληψη του μεγέθους της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής (Covington, 1992) κ.ά.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, που συμφωνούν με ανάλογα αποτελέσματα ερευνών σε άλλες χώρες και κοινωνίες, υποδεικνύουν ποιος είναι ο επιθυμητός ρόλος του σχολείου και της οικογένειας για τη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης στους εφήβους, η οποία αποτελεί ισχυρό εφαλτήριο ακαδημαϊκής επιτυχίας και επιτυχίας στη ζωή.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.
- Beane, J., Lipka, R. & Ludewig, J. (1980). Synthesis of research on self concept. *Educational Leadership*, 38, 84-89.
- Bryne, B. (1984). The general/academic self concept nomological network: A review of construct validation. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt Rinehart and Winston.
- Coleman, J. (1997). *Key data on adolescence*. Brighton: Trust for the Study of Adolescence.
- Cooley, C. (1912). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Φλουρίης, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan and R. Sternberg (Eds.). *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven: Yale University.
- Harter, S. (1990b). Self and identity development. In S. Feldman and G. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-395). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. Baumeister (Ed.). *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard* (pp.

- 87-116). New York: Plenum Press.
- Hattie, J. & Marsh, H. (1994). Future directions in self concept research. In B. Bracken (Ed.). *Handbook of self concept* (pp. 421-462). New York: Wiley.
- Hattie, J. (1992). *Self concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-269.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Johnsson-Smaragdi, U. & Johnsson, A. (1995). Self-evaluation in an ecological perspective: neighbourhood, family and peers. Schooling and media use. In K.E. Rosengren (Ed.). *Media effects and Beyond: Culture, Socialization and Lifestyles*. London: Routledge.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1992). Self-esteem as a predictor of future school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 123-130.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Β' έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (100).
- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3(2), 20-39.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο Γ. Πλειός (Επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000α). Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000β). Η έννοια του εαυτού και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. (1984). Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.
- Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement. A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H., Parker, J. & Smith, I. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self conception inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.

- Marsh, H., Smith, I. & Barnes, J. (1984). Multidimensional self-concepts: Relationships with inferred self-concepts and academic achievement. *Australian Journal of Psychology*, 36, 367-386.
- Maruyama, G., Rubin, R. & Kingsbury, G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962-975.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mintz, R. & Muller, D. (1977). Academic achievement as a function of specific and global measures of self concept. *Journal of Psychology*, 97, 53-75.
- Nunn, G. & Parrish, T. (1992). The psychological characteristics of at-risk high school students. *Adolescence*, 27, 435-440.
- Orr, E. & Dinur, B. (1995). Social setting effects on gender differences in self-esteem: Kibbutz and urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(1), 3-27.
- Rogers, C. (1947). The organisation of personality. *American Psychologist*, 2, 358-368.
- Roberts, L.R., Sarigiani, P.A., Petersen, A.C., Newman, J.L. (1990). Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 159-175.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Stas, J. & De Wever, H. (1985). *Self-concept and school success*. Leuven: K.U. Leuven, Department of Sociology.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδρασης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4(1), 32-42.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- West, C.K., Fish, J.A., Stevens, R.J. (1980). General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: implications for «causes» of self-concept. *Australian Journal of Education*, 24, 194-213.
- Wiltfang, G.L., Scarbecz, M. (1990). Social class and adolescents' self-esteem: another look. *Social Psychology Quarterly*, 53(2), 174-183.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln NE: University of Nebraska Press.

Ψυχαναλυτικοί μηχανισμοί που σχετίζονται με τη στάση απέναντι στα Μαθηματικά Συγκριτική μελέτη μαθητών Λυκείου από έξι χώρες

Σπύρος Φερεντίνος

2ο Ενιαίο Λύκειο Πειραιά

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη επτά δειγμάτων, τα οποία προέρχονται από έξι διαφορετικές χώρες, όσον αφορά τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που συνδέονται με τη στάση των μαθητών Λυκείου απέναντι στα Μαθηματικά. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.141 Ελλήνων μαθητών Λυκείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι αμυντικοί μηχανισμοί που συνδέονται με θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά είναι η *εξιδανίκευση*, η *επανόρθωση*, η *ενδοβολή* των Μαθηματικών ως «καλού» αντικειμένου και η *αντιστροφή στο αντίθετο*, ενώ οι αμυντικοί μηχανισμοί που παραπέμπουν σε αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά είναι η *φοβική αποφυγή*, η *απόθηση* και η *προβολή*. Στη συνέχεια τα ως άνω αποτελέσματα συγκρίνονται με με αυτά αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις εξής χώρες: Γαλλία, Βέλγιο, Μεγάλη Βρετανία, Καναδά (Οντάριο και Κεμπέκ) και Η.Π.Α.

Abstract

The goal of this paper is to present a comparison study of the psychological mechanisms involved in the attitude towards mathematics of seven samples, from six different countries namely, Greece, France, Belgium, Great Britain, Canada and the U.S.A. First, the author presents the results of the survey that was conducted in Greece in which 1141 highschool students participated and

which concluded in that the mechanisms involved in the formation of a positive attitude towards mathematics are: idealization, reparation, introjection of mathematics as a «good» object, and reversal into the opposite, while the mechanisms that are linked to a negative attitude are: phobic avoidance, repression and projection. Following to that, the above mentioned results are compared to those acquired via the same survey that was conducted in France, Belgium, Great Britain, Canada (Ontario & Quebec) and the U.S.A.

1. Εισαγωγή

Από τους ποικίλους ορισμούς που αφορούν τον όρο *στάση* θα αναφερθούν τρεις, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικοί· ο δύο πρώτοι είναι γενικότεροι, ενώ ο τρίτος αφορά μόνο τα Μαθηματικά. Σύμφωνα με τον πρώτο ορισμό, *στάση* (attitude) είναι η τάση του ατόμου να αισθάνεται και να αντιδρά με παρόμοιο τρόπο απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα, άτομα ή φορείς, αντικείμενα ή και μαθήματα, είναι δηλαδή μια σχετικά μόνιμη κατάσταση που περιέχει ισόρροπα γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Schoenfeld, 1982). Κατά το δεύτερο ορισμό (Stoetzel, 1963), *στάση* είναι ο τρόπος με τον οποίο τοποθετείται ένα άτομο σχετικά με κοινωνικά αντικείμενα αξίας, δηλαδή με αντικείμενα στα οποία τόσο η κοινωνία όσο και το άτομο επενδύουν με διάφορες κοινωνικές σημασίες. Τέλος, σύμφωνα με τον τρίτο ορισμό, απαραίτητη προϋπόθεση για να έχει ένα άτομο θετική *στάση* ως προς τα Μαθηματικά είναι αφ' ενός να νιώθει έλξη γι' αυτά και αφ' ετέρου να αισθάνεται ικανός να πραγματεύεται καταστάσεις οι οποίες απαιτούν μαθηματική σκέψη (Australian Education Council, 1991).

Για τη μέτρηση των στάσεων έχουν χρησιμοποιηθεί από διάφορους ερευνητές ορισμένες κλίμακες. Για παράδειγμα, εννέα κλίμακες που αφορούν: τη *στάση* ως προς την επιτυχία στα Μαθηματικά, την αυτοπεποίθηση για τα Μαθηματικά, το άγχος για τα Μαθηματικά, την άποψη για τη *στάση* της μητέρας απέναντι στο παιδί της που μαθαίνει Μαθηματικά, την άποψη για τη *στάση* του πατέρα απέναντι στο παιδί του που μαθαίνει Μαθηματικά, την άποψη για τη *στάση* του δασκάλου απέναντι στο μαθητή του στον οποίο διδάσκει Μαθηματικά, τα Μαθηματικά ως ανδρικό γνωστικό τομέα, το κίνητρο αποτελεσματικότητας και τέλος τη χρησιμότητα των Μαθηματικών (Fenemma & Sherman, 1976). Επίσης, τέσσερις κλίμακες που αφορούν: τα Μαθηματικά ως διαδικασία, τη δυσκολία των Μαθηματικών, τη σημασία και την απόλαυση από τα Μαθηματικά (Φιλίππου, 1992), ή κλίμακες που αφορούν τη σημαντικότητα, τη δυσκολία και τη διασκέδαση όταν μαθαίνουμε Μαθηματικά (Aiken, 1970).

Στην παρούσα έρευνα ο όρος *στάση* εκφράζει τη θετική ή την αρνητική αντιμετώπιση των Μαθηματικών, η οποία εξαρτάται αποκλειστικά από τους αμυντικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται απέναντι σ' αυτά. Οι μηχανισμοί άμυνας (mechanisms of defence) αποτελούν έναν από τους κεντρικούς άξονες της Ψυχανάλυσης και διαδραματίζουν, όπως θα φανεί από τα αποτελέσματα της έρευνας, έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Σύμφωνα με τους Laplanche και Pontalis (1986, σ. 325), μηχανισμοί άμυνας είναι «διάφοροι τύποι ψυχικών εγχειρημάτων, τα οποία εξειδικεύονται ως αμυντικές τεχνικές». Το ψυχαναλυτικό σύστημα αναφοράς αποτέλεσε τον κύριο άξονα της παρούσας μελέτης, γιατί, κατά τη γνώμη μας, παρουσιάζει μια βασική ειδοποιό διαφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα ψυχολογικά συστήματα: ρίχνει το κύριο βάρος στις ασυνείδητες ψυχικές διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν έναν πολύ καθοριστικό παράγοντα αντιμετώπισης όχι μόνο των Μαθηματικών, αλλά και των υπόλοιπων ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Κύριο χαρακτηριστικό της ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο το υποκείμενο μεταμορφώνει τα Μαθηματικά με στόχο να τα εντάξει στο ασυνείδητο ψυχικό δυναμικό του.

Στη συγκεκριμένη έρευνα με τον όρο *αρνητική στάση* εννοούμε τη στάση που χαρακτηρίζεται από αμυντικούς μηχανισμούς οι οποίοι οδηγούν σε αρνητική αντιμετώπιση των Μαθηματικών, ενώ με τον όρο *θετική στάση* εννοούμε μια στάση που χαρακτηρίζεται από αμυντικούς μηχανισμούς που παραπέμπουν σε θετική αντιμετώπιση των Μαθηματικών.

Παρ' ότι ο ανωτέρω ορισμός προσδίδει στον όρο *στάση* μια πιο περιορισμένη έννοια, η έννοια αυτή δεν απέχει πολύ από τις άλλες που συμπεριλαμβάνουν περισσότερους παράγοντες. Αμέσως παρακάτω θα γίνει αναφορά σε ορισμένες έρευνες στις οποίες για την εκτίμηση της στάσης απέναντι στα Μαθηματικά ελήφθησαν υπόψη και μη ψυχολογικοί παράγοντες. Από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών κατέστη φανερή η μεγάλη σημασία των ψυχολογικών σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες.

Οι Φιλίππου και Χρήστου (1997) σε έρευνα που διεξήγαγαν διαπίστωσαν ότι «η φοβία είναι ο μόνος παράγοντας με σταθερά “υψηλό” δείκτη συσχέτισης ($>0,30$), που σχετίζεται σημαντικά με όλους τους άλλους παράγοντες των στάσεων προς τα Μαθηματικά, εκτός από τα εσωτερικά κίνητρα». Επίσης, οι Καραγεώργος, Κασσιμάτη και Γιαλαμάς (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το άγχος (anxiety) κατέχει την κυρίαρχη θέση ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν τη στάση των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά. Οι Παλαιολόγου, Κουτρουμάνος και Γιαλαμάς (1997) υποστηρίζουν ότι το άγχος για τα Μαθηματικά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία του παιδιού στο μάθημα αυτό. Τα ανωτέρω συμπεράσματα παραπέμπουν στον παράγοντα *μηχανισμοί άμυνας απέναντι στα Μαθηματικά*, εφόσον οι

αμυντικοί μηχανισμοί συνδέονται άμεσα με τη διαχείριση του άγχους και βασικός τους ρόλος είναι η προσπάθεια για την αποφυγή του άγχους, όταν αυτό είναι δυσβάσταχτο (Nimier, 1988). Οι μηχανισμοί αυτοί καθώς και η επίδρασή τους στην αντιμετώπιση των Μαθηματικών από τους μαθητές, μελετήθηκαν από το Nimier κατά την έρευνα που διεξήγαγε σε έξι δείγματα μαθητών Λυκείου προερχόμενα από πέντε διαφορετικές χώρες (ό.π.). Οι χώρες αυτές, καθώς και τα μεγέθη των δειγμάτων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1

610 από τη Γαλλία	222 από τη Μεγάλη Βρετανία
368 από το Βέλγιο	263 από τις Η.Π.Α.
427 από το Κεμπέκ του Καναδά	325 από το Οντάριο του Καναδά

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Nimier έχει, κατά τη γνώμη μας, πολύ αξιόπιστα αποτελέσματα στο πεδίο που εφαρμόστηκε. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ότι θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να χρησιμεύσει ως πρότυπο για τη διεξαγωγή και στην Ελλάδα ανάλογης έρευνας.

2. Έρευνα στους Έλληνες μαθητές¹

2.1. Δείγμα

Στο δείγμα συμμετείχαν 1.141 μαθητές από τη Β΄ τάξη των δημόσιων Γενικών Λυκείων της Αθήνας. Από τα 1.141 άτομα του δείγματος τα 519 (ποσοστό 45,5%) ήταν αγόρια και τα 621 (ποσοστό 54,5%) ήταν κορίτσια. Για την επιλογή του δείγματος ο πληθυσμός της έρευνας διαιρέθηκε σε τέσσερα στρώματα, με βάση την υπάρχουσα διοικητική διαίρεση σε Διευθύνσεις Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α΄ Διεύθυνση, Β΄ Διεύθυνση, Γ΄ Διεύθυνση και Δ΄ Διεύθυνση). Τα τέσσερα αυτά στρώματα αντιπροσωπεύθηκαν στο δείγμα ανάλογα με το μέγεθος του πληθυσμού τους, δηλαδή του μαθητικού πληθυσμού της Β΄ Λυκείου στην περιοχή ευθύνης κάθε Διεύθυνσης. Στο εσωτερικό του δείγματος ακολουθήθηκε η δειγματοληψία κατά δεσμίδες με τυχαία επιλογή των σχολείων, καθένα από τα οποία θεωρήθηκε ως μια δεσμίδα.

1. Τμήμα της έρευνας αυτής έχει ανακοινωθεί στο 16ο Συνέδριο της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας.

2.2. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου του Nimier και περιλαμβάνει είκοσι πέντε ερωτήσεις (Q1-Q25, οι οποίες παρατίθενται στο Παράρτημα) που αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής σχετίζεται με τα Μαθηματικά. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν για κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους πάνω σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα).

2.3. Αποτελέσματα από τη στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε, κυρίως, η μέθοδος της ανιούσας ιεραρχικής ταξινόμησης, που ανήκει στις μεθόδους της αυτόματης ταξινόμησης.

Από την εφαρμογή της ανιούσας ιεραρχικής ταξινόμησης, η οποία παρέχει τη δυνατότητα της ομαδοποίησης των είκοσι πέντε αρχικών ερωτήσεων, προέκυψαν επτά σαφώς διακεκριμένες και ομοιογενείς ομάδες. Οι τρεις από αυτές αφορούν άμυνες φοβικού τύπου (*φοβική αποφυγή, απώθηση, προβολή*). Οι υπόλοιπες τρεις ομάδες αφορούν άμυνες που οδηγούν σε θετική στάση ως προς τα Μαθηματικά (*εξιδανίκευση, ενδοβολή, επανόρθωση*). Η έβδομη ομάδα εκφράζει ένα μηχανισμό άμυνας που ονομάζεται *αντιστροφή στο αντίθετο*. Ο συγκεκριμένος αμυντικός μηχανισμός παραπέμπει επίσης σε θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, αλλά το κύριο χαρακτηριστικό του είναι ότι τα Μαθηματικά χρησιμοποιούνται με ναρκισσιστικό τρόπο, δηλαδή η επιτυχία στα Μαθηματικά ισοδυναμεί με επιβεβαίωση της ανωτερότητας. Τα ως άνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποίησε ο Nimier (1988), ο οποίος, προκειμένου να χαρακτηρίσει τους αμυντικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιήθηκαν, στηρίχθηκε κυρίως στις απόψεις της A. Freud (1978), της M. Klein (1977) και των Laplanche και Pontalis (1986).

Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά στον ορισμό και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αμυντικού μηχανισμού ο οποίος συνδέεται με καθεμιά από τις παραπάνω ομάδες:

Φοβική αποφυγή - Phobic avoidance (Q1, Q3, Q6, Q11, ποσοστό συμφωνίας 35%): Ο μηχανισμός αυτός παραπέμπει σε μια στάση απέναντι στα Μαθηματικά που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την ανάγκη της φυγής. Ο μαθητής προσπαθεί να αποφύγει τα Μαθηματικά λόγω του άγχους που του προκαλούν. Στην ουσία, ένας εσωτερικός φόβος έχει μετατεθεί στα Μαθηματικά και οι μα-

θητές αποφεύγοντάς τα αμύνονται ενάντια σ' αυτό το φόβο. Σύμφωνα με την A. Freud (1978), ο μηχανισμός αποφυγής αποτελεί ψυχολογική διαδικασία με τη βοήθεια της οποίας δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να τραπεί σε φυγή και έτσι να «αποφύγει» τις καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια.

Απώθηση - Repression (Q9, Q10, Q13, ποσοστό συμφωνίας 37%): Κυρίαρχη στάση είναι η αδιαφορία. Τα Μαθηματικά δεν αντιπροσωπεύουν τίποτα για το μαθητή και μόνο λόγω καταναγκασμού είναι δυνατόν να ασχοληθεί με αυτά. Όλες οι επενδύσεις, όσον αφορά τα Μαθηματικά, έχουν αποσυρθεί. Οι Laplanche και Pontalis (1986, σ. 79) θεωρούν ότι «η απώθηση αποτελεί εγχείρημα με το οποίο το υποκείμενο επιδιώκει να απωθήσει προς το ασυνείδητο ή να διατηρήσει σ' αυτό αναπαριστάσεις (σκέψεις, εικόνες, αναμνήσεις) που συνδέονται με την ενόρμηση».

Προβολή - Projection (Q16, Q23, Q24, Q5, ποσοστό συμφωνίας 22%): Με την ενεργοποίηση του μηχανισμού της προβολής αποδίδονται στα Μαθηματικά τα χαρακτηριστικά ενός επικίνδυνου αντικειμένου. Στην πραγματικότητα, ο κίνδυνος βρίσκεται στο εσωτερικό του ατόμου και προκειμένου να αμυνθεί τον προβάλλει σε ένα εξωτερικό αντικείμενο, στην περίπτωση αυτή στα Μαθηματικά. Κατά τους Laplanche και Pontalis (1986, σ. 387), η προβολή αποτελεί «λειτουργία μέσω της οποίας το υποκείμενο εκβάλλει από τον εαυτό του και εντοπίζει στους άλλους (πρόσωπα ή πράγματα) ιδιότητες, συναισθήματα, επιθυμίες ή ακόμα “αντικείμενα”, που παραγνωρίζει ή αρνείται στον εαυτό του».

Εξιδανίκευση - Idealization (Q17, Q21, ποσοστό συμφωνίας 50%): Μέσω του μηχανισμού της εξιδανίκευσης αποδίδονται στα Μαθηματικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες που δεν τους ανήκουν. Τυπικό γνώρισμα του συγκεκριμένου μηχανισμού είναι η υπέρμετρη μεγέθυνση και γενίκευση ορισμένων αντικειμενικών στοιχείων των Μαθηματικών, όπως είναι η δυνατότητα προς επίλυση προβλημάτων και η εξάσκηση της λογικής. Σύμφωνα με τους Laplanche και Pontalis (1986, σ. 223), εξιδανίκευση είναι η «ψυχική διεργασία με την οποία οι ιδιότητες και αρετές του αντικειμένου εξαίρονται στη σκέψη του ατόμου σε σημείο ώστε να αγγίζουν την τελειότητα».

Επανόρθωση - Reparation (Q2, Q8, Q19, Q20, ποσοστό συμφωνίας 61%): Ο μαθητής κατασκευάζει, με τη βοήθεια των Μαθηματικών, ένα διαφορετικό σύμπαν μέσα στο οποίο αισθάνεται όμορφα. Είναι πιθανό το συναίσθημα αυτό να βρίσκεται σε αντίθεση με ασυνείδητες επιθυμίες καταστροφής και επιθετικότητας και να συνιστά πράξη επανόρθωσης. Η επανόρθωση, κατά την άποψη των Laplanche και Pontalis (1986, σ. 225), είναι ο «μηχανισμός... με τον οποίο το υποκείμενο προσπαθεί να επανορθώσει τις επιπτώσεις των καταστροφικών του φαντασιώσεων πάνω στα αντικείμενα της αγάπης του».

Ενδοβολή - Introjection (Q12, Q14, Q15, Q22, ποσοστό συμφωνίας 83%): Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές τονίζουν κάποιες θετικές και αντι-

κειμενικές όψεις της μαθηματικής επιστήμης, όπως είναι η εξάσκηση του μυαλού. Ο στόχος είναι να ενδοβάλλουν αυτές τις θετικές πλευρές του μαθηματικού αντικειμένου, δηλαδή να το οικειοποιηθούν και να το χρησιμοποιήσουν ως δομικό στοιχείο στην προσωπικότητά τους. Η ενδοβολή, κατά τους Laplanche και Pontalis (1986, σ. 183), είναι «διεργασία την οποία φέρνει στο φως η αναλυτική έρευνα: το υποκείμενο μεταφέρει με φαντασιωσικό τρόπο, από “έξω” προς τα “μέσα”, αντικείμενα και σύμφυτες ιδιότητές τους».

Αντιστροφή στο αντίθετο - Reversal into the opposite (Q4, Q5, Q7, ποσοστό συμφωνίας 83%): Οι μεταβλητές που αποτελούν την ομάδα αυτή εκφράζουν έναν αμυντικό μηχανισμό που χαρακτηρίζεται από την επιθυμία των μαθητών να αντιστρέψουν τα αρνητικά συναισθήματα που γεννιούνται σ’ αυτούς από την ήττα-αποτυχία στα Μαθηματικά σε αισθήματα νίκης-επιτυχίας στα Μαθηματικά. Η αποτυχία στα Μαθηματικά βιώνεται από τους μαθητές αυτούς ως απώλεια της αυτοπεποίθησης, ενώ η επιτυχία λειτουργεί ως επιβεβαίωση της ανωτερότητας. Στην ουσία, για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών τα Μαθηματικά λειτουργούν ως μέσο ενδυνάμωσης του ναρκισσισμού τους. Αυτός ο μηχανισμός, σύμφωνα με την A. Freud (1978), βασίζεται στη φαντασίωση της αντιστροφής των πραγματικών γεγονότων στο αντίθετό τους και χρησιμοποιείται σε καταστάσεις όπου είναι αδύνατο να αποφύγει κανείς κάποια οδυνηρή εξωτερική εντύπωση.

3. Συγκριτικά αποτελέσματα επτά δειγμάτων από έξι χώρες

Όπως ελέγχθη στην εισαγωγή, η ίδια έρευνα έχει πραγματοποιηθεί από το Nimier (1988) σε έξι δείγματα μαθητών Λυκείου προερχόμενα από πέντε διαφορετικές χώρες και συγκεκριμένα από τη Γαλλία, το Βέλγιο, τον Καναδά (Οντάριο και Κεμπέκ), τις Η.Π.Α. και τη Μεγάλη Βρετανία (Μ.Β.). Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική εξέταση των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στους αμυντικούς μηχανισμούς καθενός από τα επτά δείγματα απέναντι τα Μαθηματικά. Οι μέσες τιμές που αντιστοιχούν στα επτά δείγματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2), ο οποίος εμφανίζει την ομαδοποίηση των αρχικών ερωτήσεων σε τόσες ομάδες όσοι και οι αμυντικοί μηχανισμοί ως προς τα Μαθηματικά που χρησιμοποιούν οι μαθητές των επτά δειγμάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πρώτοι τρεις μηχανισμοί, δηλαδή η φοβική αποφυγή, η απώθηση και η προβολή, παραπέμπουν σε αρνητική αντιμετώπιση των Μαθηματικών, ενώ οι επόμενοι τέσσερις, δηλαδή η εξιδανίκευση, η επανόρθωση, η ενδοβολή των Μαθηματικών ως «καλού» αντικειμένου και η αντιστροφή στο αντίθετο, οδηγούν σε θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά.

Πίνακας 2

Άμυνα	Γαλλ.	Βέλγ.	Κεμπ.	Οντ.	Η.Π.Α.	M.B.	Ελλάδα
Φοβική αποφυγή	2,55	2,7	2,42	2,27	2,07	2,02	2,58
Απόθεση	2,73	2,58	2,41	2,36	2,63	1,84	2,35
Προβολή	3,02	2,94	2,41	2,35	2,37	2,53	2,48
<i>M.O. = 2,46</i> (<i>Αρνητική στάση</i>)	2,77	2,74	2,41	2,33	2,36	2,13	2,47
Εξιδανίκευση	2,61	2,44	2,61	3,76	2,11	2,4	2,98
Επανόρθωση	2,67	2,53	3,10	2,59	2,62	3	3,28
Ενδοβολή	3,47	2,74	3,52	4,23	3,89	4,2	3,86
Αντιστροφή στο αντίθετο	3,36	3,17	3,66	4	3,83	4,01	4,03
<i>M.O. = 3,22</i> (<i>Θετική στάση</i>)	2,94	2,72	3,22	3,65	3,11	3,4	3,54

Καθεμιά από τις γραμμές του πίνακα παρέχει τη δυνατότητα της σύγκρισης των δειγμάτων από τη Γαλλία, το Βέλγιο, το Κεμπέκ, το Οντάριο, τις Η.Π.Α, τη Μεγάλη Βρετανία (M.B.) και την Ελλάδα, ως προς καθένα χωριστά μηχανισμό άμυνας. Η τέταρτη γραμμή περιλαμβάνει τους μέσους όρους των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στους μηχανισμούς που εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, επομένως επιτρέπει τη σύγκριση των επτά δειγμάτων ως προς τη συνολική αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Αντίστοιχα, η ένατη γραμμή, η οποία περιλαμβάνει τους μέσους όρους των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στους μηχανισμούς που εκφράζουν θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, δίνει τη δυνατότητα της σύγκρισης των επτά δειγμάτων ως προς τη συνολική θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά.

Η εξέταση του πίνακα 2 επιτρέπει δύο, περιγραφικού τύπου, συγκρίσεις μεταξύ των δειγμάτων. Η πρώτη σύγκριση αφορά τους μηχανισμούς άμυνας ως προς τα Μαθηματικά που χρησιμοποιούνται, κατά μέσο όρο, ξεχωριστά από καθένα από τα επτά δείγματα. Η δεύτερη, την οποία θεωρούμε και σημαντικότερη, επιτρέπει τη σύγκριση των επτά δειγμάτων ανάλογα με τη συνολικά θετική ή αρνητική στάση που παρουσιάζουν ως προς τα Μαθηματικά.

3.1. Πρώτη σύγκριση

Αρνητική στάση

Φοβική αποφυγή: Μέγιστη μέση τιμή, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, παρουσιάζει το Βέλγιο, ενώ ελάχιστη η M.B., οπότε δίνεται η δυνατότητα της δια-

τύπωσης της υπόθεσης ότι η μέγιστη αποφυγή ως προς τα Μαθηματικά παρατηρείται στους μαθητές από το Βέλγιο και η ελάχιστη στους μαθητές από τη Μ.Β.

Απόθεση: Μέγιστη μέση τιμή, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, παρουσιάζει η Γαλλία, ενώ ελάχιστη η Μ.Β., οπότε μπορεί να υποθεθεί ότι η μέγιστη απόθεση ως προς τα Μαθηματικά παρατηρείται στους μαθητές από τη Γαλλία και η ελάχιστη στους μαθητές από τη Μ.Β.

Προβολή: Μέγιστη μέση τιμή παρουσιάζει η Γαλλία, ενώ ελάχιστη το Οντάριο, επομένως μπορούμε να υποθέσουμε ότι η εντονότερη χρήση του μηχανισμού της προβολής γίνεται από τους Γάλλους μαθητές και η λιγότερο έντονη από τους μαθητές του Οντάριο.

Θετική στάση

Εξιδανίκευση: Μέγιστη μέση τιμή, σε σχέση με τις υπόλοιπες περιοχές, παρουσιάζει το Οντάριο, ενώ ελάχιστη οι Η.Π.Α., οπότε δίνεται η δυνατότητα της διατύπωσης της υπόθεσης ότι η μέγιστη εξιδανίκευση των Μαθηματικών πραγματοποιείται από τους μαθητές του Οντάριο και η ελάχιστη από τους μαθητές των Η.Π.Α.

Επανόρθωση: Μέγιστη μέση τιμή, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, παρουσιάζει η Ελλάδα, ενώ ελάχιστη το Βέλγιο, οπότε μπορεί να υποθεθεί ότι η εντονότερη χρήση των Μαθηματικών ως μέσου επανόρθωσης γίνεται από τους Έλληνες μαθητές και η λιγότερο έντονη από τους μαθητές του Βελγίου.

Ενδοβολή: Μέγιστη μέση τιμή παρουσιάζει το Οντάριο, ενώ ελάχιστη το Βέλγιο, οπότε δίνεται η δυνατότητα της διατύπωσης της υπόθεσης ότι η εντονότερη ενδοβολή των Μαθηματικών ως «καλού» αντικειμένου γίνεται από τους μαθητές του Οντάριο και η λιγότερο έντονη από τους μαθητές του Βελγίου.

Αντιστροφή στο αντίθετο: Μέγιστη μέση τιμή, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, παρουσιάζει η Ελλάδα, ενώ ελάχιστη το Βέλγιο, οπότε δίνεται η δυνατότητα της διατύπωσης της υπόθεσης ότι η εντονότερη επιθυμία προς χρήση των Μαθηματικών ως μέσου ναρκισσιστικής αποκατάστασης υπάρχει στους Έλληνες μαθητές και η λιγότερο έντονη στους μαθητές του Βελγίου.

3.2. Δεύτερη σύγκριση

Η δεύτερη σύγκριση θα στηριχθεί στην τέταρτη και τη ένατη γραμμή του πίνακα 1. Οι γραμμές αυτές περιέχουν τους μέσους όρους του συνόλου των μεταβλητών που εκφράζουν αρνητική ή θετική στάση αντίστοιχα.

Αρνητική στάση

Μέγιστη αρνητική στάση εμφανίζουν οι μαθητές από το Βέλγιο και τη Γαλλία, ενώ ελάχιστη οι μαθητές από τις Η.Π.Α., το Οντάριο και τη Μ.Β. Η Ελλάδα και το Κεμπέκ βρίσκονται πολύ κοντά στο μέσο όρο.

Θετική στάση

Μέγιστη θετική στάση εμφανίζουν οι μαθητές από την Ελλάδα, το Οντάριο και τη Μ.Β., ελάχιστη οι μαθητές από τη Γαλλία, το Βέλγιο και τις Η.Π.Α., ενώ το Κεμπέκ βρίσκεται πλησίον του μέσου όρου.

Από την ως άνω σύγκριση προκύπτει ότι: η Γαλλία και το Βέλγιο χαρακτηρίζονται από τη μέγιστη αρνητική στάση και από την ελάχιστη θετική, ενώ η Μ.Β. και το Οντάριο χαρακτηρίζονται από τη μέγιστη θετική στάση και από την ελάχιστη αρνητική. Το συμπέρασμα αυτό δίνει τη δυνατότητα της διατύπωσης της υπόθεσης περί ύπαρξης δύο διακεκριμένων ομάδων, όπου η μία αποτελείται από τη Γαλλία και το Βέλγιο και η άλλη από τη Μ.Β. και το Οντάριο, και τριών μεμονωμένων περιπτώσεων, της Ελλάδας, των Η.Π.Α. και του Κεμπέκ. Οι τρεις τελευταίες χαρακτηρίζονται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, από ενδιάμεσες στάσεις.

3.3. Ανιούσα ιεραρχική ταξινόμηση

Στη συνέχεια και με σκοπό τη σύγκριση των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανιούσας ιεραρχικής ταξινόμησης, από την οποία προέκυψαν δύο διακεκριμένες κλάσεις και τρεις μεμονωμένες περιπτώσεις.

Η πρώτη κλάση αποτελείται από τη Γαλλία και το Βέλγιο, δηλαδή από τις χώρες που, όπως φάνηκε από την περιγραφική εξέταση, χαρακτηρίζονται από την πλέον αρνητική στάση. Η δεύτερη κλάση αποτελείται από τη Μ.Β. και το Οντάριο, που χαρακτηρίζονται από την πλέον θετική στάση. Μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούν οι Η.Π.Α., η Ελλάδα, η οποία βρίσκεται σε κάπως εγγύτερη θέση με τις αγγλόφωνες χώρες από ό,τι με τις γαλλόφωνες, και το Κεμπέκ. Τα δείγματα από τις χώρες αυτές χαρακτηρίζονται, όπως φάνηκε και από την περιγραφική εξέταση, από ενδιάμεσες στάσεις.

4. Ερμηνευτική προσέγγιση

Οι ομοιότητες και οι διαφορές των επτά προς εξέταση δειγμάτων στηρίχθηκαν στα δεδομένα του πίνακα 2, δηλαδή στους αμυντικούς μηχανισμούς

που αναπτύσσουν οι μαθητές απέναντι στα Μαθηματικά. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια απόπειρα ερμηνείας στηριγμένη στη σκιαγράφηση ορισμένων γενικότερων κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών δεδομένων.

Οι ερμηνευτικές υποθέσεις που θα διατυπωθούν παρακάτω, όσον αφορά τις ομοιότητες ή τις διαφορές μεταξύ των δειγμάτων, θεωρούμε ότι είναι μόνο ενδειξείς, διότι αφ' ενός τα δείγματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά των μαθητών κάθε χώρας (Nimier, 1988) και αφ' ετέρου δεν παρέχονται ικανοποιητικές πληροφορίες για τη σύστασή τους και τον τρόπο δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε. Άρα τα συμπεράσματα από τις μεταξύ τους συγκρίσεις δεν είναι παρά ενδειξείς κάποιων τάσεων ή υποθέσεις προς επαλήθευση.

Η πρώτη κλάση αποτελείται από τη Γαλλία και το Βέλγιο, δηλαδή δύο χώρες με γεωγραφική και πολιτιστική εγγύτητα. Η γαλλόφωνη αστική τάξη του Βελγίου έχει ασκήσει, παρά την αντίδραση των ολλανδόφωνων Φλαμανδών, μεγάλη επιρροή στο σύνολο του μορφωτικού τομέα, άρα και σε όλες τις συνιστώσες που αποτελούν τη μαθηματική εκπαίδευση. Η δεύτερη κλάση αποτελείται από τη Μ.Β. και το Οντάριο, και οι ομοιότητες που εμφανίζονται στα δείγματα των δύο περιοχών είναι δυνατόν να ερμηνευθούν και από την επίδραση που έχει ασκήσει η αγγλοσαξονική κουλτούρα στον Καναδά. Το Κεμπέκ αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, γιατί, παρ' όλο που ανήκει στον Καναδά, είναι μια γαλλόφωνη περιοχή. Ιδιαίτερες επίσης περιπτώσεις αποτελούν η Ελλάδα και οι Η.Π.Α.

Μια γενική ερμηνεία όσον αφορά την Ελλάδα είναι ότι βρίσκεται σε ιδιαίτερη θέση σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες χώρες, που ανήκουν στη χορεία των πλέον αναπτυγμένων κρατών. Μια ειδικότερη ερμηνεία, η οποία εξηγεί και το γεγονός ότι η Ελλάδα βρίσκεται σε σχετικά εγγύτερη θέση με τις αγγλόφωνες χώρες από ό,τι με τις γαλλόφωνες, είναι ο τρόπος με τον οποίο εξελίχθηκε η μαθηματική παιδεία στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη των επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων για τα Μαθηματικά στην Ελλάδα επηρεάστηκε αρχικά από τις αντίστοιχες γαλλικές και γερμανικές αντιλήψεις, ενώ στη συνέχεια έγινε προσπάθεια εφαρμογής ορισμένων αγγλοσαξονικών μοντέλων παιδείας, τα οποία χαρακτηρίζονται κυρίως από μια πρακτικού-χρηστικού τύπου θεώρηση των Μαθηματικών (European Union, 1995), σε αντίθεση με την περισσότερο θεωρητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε από τη Γαλλία και τη Γερμανία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα απόπειρας εφαρμογής των αγγλοσαξονικών μοντέλων είναι οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για τους σκοπούς της διδασκαλίας των Μαθηματικών (για το σχολικό έτος 1979-1980), σύμφωνα με τις οποίες: «Σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων... και ιδιαίτερος εκείνων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και επίλυση πρακτικών προβλημάτων της σύγχρονης ζωής» (στο Πατρώνης, 1980).

Τέλος, η ιδιαιτερότητα των Η.Π.Α. έγκειται στο γεγονός ότι εμφανίζουν τη λιγότερο αρνητική, αλλά και τη λιγότερο θετική στάση ως προς τα Μαθηματικά. Η ιδιαιτερότητα αυτή πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν να ερμηνευθεί και από την τάση που διακρίνει αυτή τη χώρα προς μια ρεαλιστική και πραγματιστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων, επομένως και αυτών που σχετίζονται με τα Μαθηματικά.

5. Συμπεράσματα

Κατά τη γνώμη μας, η παρούσα εργασία είναι δυνατόν να συνεισφέρει στην προσπάθεια δημιουργίας μιας συγκροτημένης μεθόδου ψυχαναλυτικής προσέγγισης της σχέσης των μαθητών με τα Μαθηματικά, συνδέοντας ταυτόχρονα αυτή την προσέγγιση με τη διεθνή ερευνητική εμπειρία. Η προσπάθεια αυτή άρχισε να υλοποιείται στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες του Τρούλη (1995) και των Κολέζα, Ντζιαχρήστου και Δαφέρμου (2001) που και οι δύο χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια του Nimier. Η πρώτη έρευνα χρησιμοποίησε ένα παλαιότερο ερωτηματολόγιο του Nimier, ενώ η δεύτερη το ίδιο με εμάς. Το αξιοσημείωτο είναι ότι, παρ' ότι το δείγμα της δεύτερης έρευνας αποτελούσαν 353 φοιτητές των Π.Τ.Δ.Ε. των Πανεπιστημίων Αθήνας και Ιωαννίνων, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν πολύ πλησίον των δικών μας (ό.π., σ. 19). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, σχετικά πρόσφατα, η εκπαιδευτική κοινότητα επέδειξε ενδιαφέρον για τη σύνδεση γενικότερα της Ψυχολογίας, και όχι μόνο της Ψυχανάλυσης, με τα Μαθηματικά. Στο πλαίσιο αυτό ενδεικτικά αναφέρουμε τις εργασίες των Φιλίππου και Χρήστου (1997) και της Βοσνιάδου (1995), ενώ σε διεθνές επίπεδο τις μελέτες των Cemen (1989), McLeod (1992), Pajares (1992) και Richardson (1996).

Η ψυχαναλυτική αντιμετώπιση της στάσης των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν να συμβάλει στην αντιμετώπιση φαινομένων, όπως για παράδειγμα η σχολική αποτυχία, τα οποία δεν μπορεί να ερμηνευθούν μόνο με απόψεις που ανήκουν στο πεδίο της ηθικής (τεμπελιά ή έλλειψη θέλησης) ούτε μόνο από απόψεις που αναφέρονται στη συμπεριφορά (αποτυχία ή επιτυχία) ούτε μόνο από απόψεις της κλασικής Ψυχολογίας (παρουσία ή απουσία κινήτρων) ούτε μόνο από απόψεις που σχετίζονται με τη διδακτική των Μαθηματικών (κατάλληλες ή ακατάλληλες στρατηγικές). Εάν η αποτυχία ενός μαθητή στα Μαθηματικά οφείλεται, παραδείγματος χάριν, σε μια ισχυρή απώθηση προς αυτά, θεωρούμε ότι είναι μάλλον δύσκολο οι επιστήμες που προαναφέρθηκαν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια στην αλλαγή της στάσης του μαθητή. Η ανωτέρω θέση δε συ-

νηγορεί, κατ' ανάγκην, με την άποψη ότι μοναδική λύση για κάθε μαθησιακό πρόβλημα είναι η Ψυχανάλυση. Αυτό που κρίνεται ως σημαντικό είναι η ευαισθητοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας προς μια κατεύθυνση, την ψυχαναλυτική, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις είναι δυνατόν να προσφέρει αποφασιστική βοήθεια στα μαθησιακά προβλήματα.

Η αναγκαιότητα της σύνδεσης των Μαθηματικών με την Ψυχανάλυση, καθώς και η διαπίστωση ότι η μαθηματική εκπαίδευση δεν έχει ακόμα αξιοποιήσει τα πορίσματα της συγκεκριμένης επιστήμης αποτέλεσαν το κίνητρο που ώθησε το περιοδικό *For the Learning of Mathematics* να δημοσιεύσει, στο τεύχος του Φεβρουαρίου 1993, ένα αφιέρωμα για τη σχέση Μαθηματικών και Ψυχανάλυσης. Χαρακτηριστική, όσον αφορά τη σημασία της σύνδεσης των Μαθηματικών με την Ψυχανάλυση, είναι η εξής άποψη που διατυπώνεται από τον εκδότη του περιοδικού: «Είναι πιθανώς άξιο απορίας το γεγονός ότι ο ραγδαία εξελισσόμενος κλάδος της μαθηματικής εκπαίδευσης δεν έχει μέχρι τώρα δώσει μεγάλη προσοχή στην Ψυχανάλυση... Αλλά το γεγονός ότι τόσο πολλοί άνθρωποι έχουν τραυματικές εμπειρίες από τα Μαθηματικά θέτει επί τάπητος το θέμα του συναισθηματικού παράγοντα. Το βασικό ερώτημα στη μαθηματική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι αυτό που έθεσε ο Poincaré: “Πώς συμβαίνει και υπάρχουν άνθρωποι που δεν καταλαβαίνουν τα Μαθηματικά;”» (Tachta, 1993, σ. 2).

Βιβλιογραφία

- Aiken, L.R. (1970). Nonintellective variables and mathematics achievement. *Journal of school Psychology*, 8, 28-36.
- Australian Education Council (1991). *A national statement on mathematics for Australian schools*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1995). *Η ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cemen, P.B. (1989). *Το άγχος για τα Μαθηματικά*. Μετάφρ. Ν. Παϊζης. Αθήνα: Παρουσία.
- European Union (1995). *Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union*. Luxembourg: European Union.
- Καραγεώργος, Δ., Κασιμάτη, Α. και Γιαλαμάς, Β. (1997). Η εξέλιξη των στάσεων των μαθητών του Γυμνασίου απέναντι στα Μαθηματικά. Μια διαχρονική μελέτη της σχέσης επίδοσης-στάσης. *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, σ. 442-451. Μυτιλήνη: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.
- Klein, M. (1977). *Η ψυχανάλυση των παιδιών*. Μετάφρ. Μ. Λώμη. Αθήνα: Πύλη.
- Κολέζα, Ε., Ντζιαχρήστος, Β. και Δαφέρμος, Β. (2001). *Ψυχολογική προσέγγιση της σχέσης των υποψηφίων δασκάλων με τα Μαθηματικά*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*. Μετάφρ. Β. Καψαμπέλης, Α. Χαλκούση, Α. Σκουλίκα, Π. Αλούπης. Αθήνα: Κέδρος.

- McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D.A. Grows (Ed.). *Handbook of Research in mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan, 39-48.
- Nimier, J. (1988). *Les modes des relations aux mathematiques*. Paris: Meridien Klincksieck.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Παλαιολόγου, Ν., Κουτρουμάνος, Γ. και Γιαλαμάς, Β. (1997). Τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία για το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, σ. 187-198. Μυτιλήνη: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.
- Πατρώνης, Τ. (1980). Ο ανθρωπισμός στη διδασκαλία των Μαθηματικών και η μεταρρύθμιση στη μαθηματική εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 2, 26-91.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sicula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (102-119). London: Prentice Hall.
- Schoenfeld, H. (1982). Sex, grade, level, and the relationship between mathematics attitude and achievement in children. *Journal of Education*, 75(5), 280-284.
- Stoetzel, J. (1963). *La psychologie sociale*. Paris: Flammarion.
- Tahta, D. (1993). Editorial. *For the learning of mathematics*, 13, 1, 2-3.
- Τρούλης, Γ. (1995). *Οι σχέσεις των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με τα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υπουργείο Παιδείας (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών*.
- Fenemme, E. & Sherman, J. (1976). Mathematics Attitudes Scales. Abstracted in the *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6 (1).
- Φιλίππου, Γ. και Χρήστου, Κ. (1997). Συναισθηματικός τομέας και μαθηματική παιδεία - Η έρευνα στον ελλαδικό και το διεθνή χώρο. *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, σ. 28-47. Μυτιλήνη: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.
- Φιλίππου, Γ. (1992). *Μαθηματικές γνώσεις των τελειοφοίτων του Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freud, A. (1978). *Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας*. Μετάφρ. Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

I. Τι αισθάνεστε, όταν πρέπει να λύσετε ένα πρόβλημα Μαθηματικών;

- Q1 Έχω την εντύπωση ότι κάτι με εμποδίζει να το προσεγγίσω, δηλαδή ότι υπάρχει ένα εμπόδιο που δεν μπορώ να υπερπηδήσω.
- Q2 Έχω την εντύπωση πως κάτι δημιουργώ, όταν λύνω ένα πρόβλημα.
- Q3 Όταν ξεκινώ να λύσω ένα πρόβλημα, είμαι τελείως στο σκοτάδι.

Ψυχαναλυτικοί μηχανισμοί που σχετίζονται με τη στάση απέναντι στα Μαθηματικά

- Q4 Αν δεν μπορώ να βρω τη λύση, αισθάνομαι σαν να νικήθηκα.
- Q5 Όταν βρίσκω έναν τρόπο να το προσεγγίσω, αισθάνομαι ότι κάλυψα ένα κενό.
- Q6 Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, θέλω αμέσως να το παρατήσω.
- Q7 Αν βρω αμέσως τη λύση, αισθάνομαι μεγάλη ηρεμία.

II. Τι σημαίνει για σας η ενασχόληση με τα Μαθηματικά;

- Q8 Σημαίνει ότι κάνεις κάτι σημαντικό, που είναι η βάση για οτιδήποτε άλλο.
- Q9 Δε σημαίνει τίποτα, είναι ανοησία.
- Q10 Είναι κάτι που κάνεις επειδή σου το λένε και το επαναλαμβάνεις μηχανικά.
- Q11 Είναι κάτι που μου φαίνεται ότι δεν μπορώ να το κάνω.
- Q12 Είναι κάτι μέσα από το οποίο συνεχώς ανακαλύπτεις καινούρια πράγματα.
- Q13 Είναι κάτι που κάνεις υποχρεωτικά, που σου το επιβάλλουν.
- Q14 Είναι ένας τρόπος για να εκπαιδεύσω το μυαλό μου.
- Q15 Είναι ένας τρόπος για να βρω σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά πράγματα.

III. Τι σκέπτεστε όσον αφορά τις παρακάτω φράσεις;

- Q16 Στα Μαθηματικά δεν υπάρχει χώρος για δημιουργική σκέψη και έκφραση, ό,τι και να κάνεις έχει σχεδιασθεί και πραγματοποιηθεί από πριν.
- Q17 Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά βοηθάει στη δημιουργία μιας δυνατής προσωπικότητας.
- Q18 Τα Μαθηματικά μπορούν κάποιες φορές να προκαλέσουν καταστροφές, όπως π.χ. με την ατομική βόμβα.
- Q19 Τα Μαθηματικά σου δίνουν την ευχαρίστηση πως κάτι δημιουργείς.
- Q20 Τα Μαθηματικά σημαίνουν έναν άλλο κόσμο, μέσα στον οποίο αισθάνομαι πολύ άνετα.
- Q21 Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά επιτρέπει να αποκτήσεις ισορροπημένη προσωπικότητα.
- Q22 Τα Μαθηματικά σου επιτρέπουν να αποκτήσεις ορθή λογική.
- Q23 Αν κάποιος μπει βαθιά στα Μαθηματικά, δύσκολα βγαίνει. Άρα είναι καλύτερα να μην ασχολείσαι και πολύ.
- Q24 Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά υπεραπλουστεύει το καθετί και έτσι χάνεται η ποίηση από τα πράγματα.
- Q25 Αυτοί που ασχολούνται πολύ με τα Μαθηματικά κινδυνεύουν να χάσουν την επαφή με την πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων
Ε' & Στ' τάξης Δημοτικού

Συντονισμός ομάδας συγγραφής: Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου
ΟΕΔΒ, Αθήνα 2001.

Τα σχολικά εγχειρίδια απασχολούν σπάνια τα έντυπα και ηλεκτρονικά Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, παρά το γεγονός ότι απευθύνονται σε χιλιάδες μαθητές και ανήκουν στα βασικά μέσα πρόσβασης στη γνώση και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Για την καλλιέργεια της λογοτεχνικής και αισθητικής συνείδησης, της ποιότητας λόγου, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες τα σύγχρονα Ανθολόγια, τα οποία είναι γνωστά, ήδη από την αρχαιότητα, ως «Ανθολογίες». Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά Ανθολόγιο μόλις το 1975 για τις δύο τελευταίες τάξεις και ακολούθησαν άλλα δύο τεύχη για τις υπόλοιπες (1976-1978), με επόπτες της συντακτικής επιτροπής το Μ.Δ. Στασινόπουλο και το Γ.Π. Σαββίδη. Τα βιβλία αυτά υπήρξαν πρωτοποριακά για την εποχή τους, σή-

μερα όμως έχουν εν πολλοίς ξεπεραστεί.

Το νέο *Ανθολόγιο*, το οποίο έχει πλήρως εναρμονιστεί με το πρόσφατο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, εκπόνησε συγγραφική ομάδα, με συντονίστρια την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου. Τα υπόλοιπα μέλη είναι: Τζ. Καλογήρου, Γ.Σ. Παπαδάτος, Στ. Πρωτονοταρίου και Θ. Πυλαρινός. Ο σχεδιασμός και οι προδιαγραφές σύνθεσης του *Ανθολογίου* οφείλονται στον Χρ. Παπαρίζο, σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ανάδοχος του έργου είναι οι εκδόσεις Πατάκη. Το βιβλίο εκδόθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων το 2001 (4ο σχήμα, σ. 302).

Ξεφυλλίζοντας κανείς απλώς και μόνο το εγχειρίδιο αυτό, διαπιστώνει ότι είναι από άποψη μορφής «χάρμα οφθαλμών»: πλούσια, προσεγμένη ει-

κονογράφηση, με υπέροχους έγχρωμους πίνακες ζωγραφικής, βινιέτες, σκιάσεις, φωτοσκιάσεις, περιγράμματα και χρήση διαφορετικών γραμματοσειρών. Το βιβλίο αυτό ανήκει στις σπάνιες περιπτώσεις που το παίρνει ο μαθητής στα χέρια του και δεν το αποχωρίζεται εύκολα. Η πρώτη θετική εικόνα επιβεβαιώνεται και στο επίπεδο του περιεχομένου. Σε 11 θεματικές ενότητες καλύπτονται τα σημαντικότερα ζητήματα που ενδιαφέρουν άμεσα μικρούς και μεγάλους: *Εμείς και η φύση, Κοινωνική ζωή, Η οικογένειά μας, Σχολείο και παιδί, Τα παιδικά χρόνια, Ανθρώπινοι χαρακτήρες, Θρησκευτική ζωή, Γεγονότα από την ελληνική ιστορία, Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός, Ειρήνη και φιλία, Φαντασία και περιπέτεια*. Η συγγραφική ομάδα κατάφερε να κρατήσει την απαραίτητη ισορροπία ανάμεσα στο παλιό και το καινούριο, το ελληνικό και το ευρωπαϊκό, το ανθρωπινό και το πανανθρώπινο. Μέσα από τα επιλεγμένα κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, ο μαθητής συνειδητοποιεί την ανάγκη διαμόρφωσης πολλαπλών ταυτοτήτων: της τοπικής, της εθνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνικής. Μόνο έτσι θα γίνει πολίτης ανοικτών οριζώντων που θα είναι σε θέση να καταλαβαίνει το συνάνθρωπό του σε κάθε γωνιά της γης. Η εκπροσώπηση των Ελλήνων λογοτεχνών είναι άκρως ικανοποιητική. Οι συνεκτικοί αρμοί είναι προσεκτικά μελετημένοι και βρίσκονται σε αρμονική αναλογία: Όμηρος και Αισχύλος - Απόστολος Παύλος - Ρωμανός ο μελωδός -

Σολωμός και Μακρυγιάννης - Παπαδιαμάντης - δημοτικό τραγούδι - σύγχρονοι λογοτέχνες, γνωστοί και λιγότερο γνωστοί, παλαιότεροι και νεότεροι, ποιητές και πεζογράφοι. Και η υπόλοιπη ευρωπαϊκή λογοτεχνία εκπροσωπείται επαρκώς.

Οι «Ερωτήσεις - Δραστηριότητες» του *Ανθολογίου* επικεντρώνονται τόσο στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου όσο και στις αντιδράσεις του μαθητή - αναγνώστη. Αξιοσημείωτη καινοτομία αποτελεί η πολύτροπη σύγκριση παράλληλων κειμένων ή καταστάσεων. Οι ερωτήσεις κινούνται σε διάφορα επίπεδα και προάγουν αποτελεσματικά το κριτικό πνεύμα και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Τα βιογραφικά σημειώματα είναι πυκνογραμμένα, ίσως περισσότερο του δέοντος, σε ορισμένες περιπτώσεις. Καλό θα ήταν να παρατίθενται τα έργα κατά χρονολογική σειρά, αφού η αξιολογική είναι συχνά υποκειμενική. Τελικά, δεν ακολουθείται ούτε η μια ούτε η άλλη κατάταξη. Σε ό,τι αφορά τη διατύπωση, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι ο Τζακ Λόντον δεν είναι, κατά την άποψή μου, «ένας από τους σημαντικότερους Αμερικανούς συγγραφείς» (σ. 42), αλλά ένας από τους περισσότερο μεταφρασμένους. Η εμπορικότητα δε σημαίνει, στην προκειμένη περίπτωση, και ποιότητα. Ο Όμηρος χαρακτηρίζεται δικαίως ως «ο μεγαλύτερος αρχαίος Έλληνας επικός ποιητής» (σ. 46), έπρεπε όμως να τονιστεί ότι είναι ένας από τους μεγαλύτερους ποιητές της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Η ενότητα «Βιβλιογραφικές πληροφορίες και

προτεινόμενες δραστηριότητες» (σ. 283-298) αποτελεί χρησιμότητα οδηγό για το δάσκαλο, ο οποίος αναλαμβάνει αυξημένες ευθύνες με την αυτοτελή διδασκαλία της λογοτεχνίας. Πρωτότυπο είναι το «Ευρετήριο δύσκολων όρων και εννοιών» (σ. 299-302), το οποίο θα φανεί πολλαπλώς χρήσιμο, όχι μόνο στο μαθητή, αλλά και στο διδάσκοντα.

Δεν ανήκω σ' αυτούς που πιστεύουν ότι κύριος στόχος της λογοτεχνίας είναι η «πρόκληση τέρψης και αισθητικής συγκίνησης», όπως τονίζουν συχνά

ορισμένοι ερευνητές. Η λογοτεχνία είναι πρωτίστως μέσο κοινωνικής επικοινωνίας. Τα κείμενα που ανθολογούνται στο βιβλίο που παρουσιάζουμε εδώ επιβεβαιώνουν, κατά τη γνώμη μου, αυτή την άποψη. Η μεγάλη προσφορά του νέου *Ανθολογίου* έγκειται στο ότι αναδεικνύει τον κοινωνικό ρόλο της λογοτεχνίας και τη ζωοποιό επίδραση που μπορεί να ασκήσει στην παιδική ψυχή.

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗΣ

Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας

Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας
Επιμέλεια: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου.
Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.

Όταν η Τέχνη γίνεται αντικείμενο μάθησης και σπουδής, οφείλουν τα εμπλεκόμενα υποκείμενα σ' αυτή τη διαδικασία επικοινωνίας –πομποί και δέκτες– να βρεθούν σε μια κατάσταση ενεργητικής μετουσίωσης του αντικείμενου σπουδής και του περιβάλλοντος που το ορίζει και το οριοθετεί. Αυτή είναι –ή καλύτερα επιχειρείται να είναι– η περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση γενικότερα και ειδικότερα στην ελληνική τυπική εκπαίδευση: το λογοτεχνικό κείμενο –ολοκληρωμένο ή συχνότερα αποσπασματικό– αποτελεί το αντικείμενο σπουδής, αλλά η μετουσίωση και η μέθεξη των εμπλεκομένων –δασκάλων και μαθητών– σπάνια έχει μια κατεύθυνση «φιλοτέχνη». Συχνότερα έχει μια γνωσιοκεντρική και, στην καλύτερη περίπτωση, αισθησιοκεντρική κατεύθυνση. Αυτές τις αδυναμίες επιχειρεί να καλύψει η πρόταση που περιέχεται στο βιβλίο που επιμελήθηκαν οι κυρίες Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη και Ε. Χοντολίδου και φέρνει τον τίτλο «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...». Το βιβλίο, όπως τονίζεται στον υπότιτλο, αποτελεί «μια νέα πρόταση διδασκαλίας» της λογοτεχνίας που συγκροτήθηκε από την Ομάδα Έρευνας για τη

Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ως πρόταση, θα έλεγα εξαρχής, ασχέτως με την αξία της, ότι αποτελεί μία από τις σπάνιες ολοκληρωμένες προτάσεις διδακτικής της λογοτεχνίας στην ελληνική βιβλιογραφία και απέχει εν πολλοίς από τον εμπειρισμό και τον υποκειμενισμό που χαρακτηρίζει προηγούμενες αντίστοιχες προτάσεις, αλλά παράλληλα θέτει τη σχολική σπουδή της λογοτεχνίας σε νέα, διαφορετικά από ό,τι μέχρι σήμερα, επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Και ίσως αυτό το τελευταίο είναι το μεγάλο πλεονέκτημα της πρότασης, πιθανόν και το μειονέκτημά της. Αλλά γι' αυτό το ζήτημα θα αναφερθώ πιο αναλυτικά παρακάτω.

Το βιβλίο περιλαμβάνει τρία μέρη: I) Εισαγωγικά, II) Η λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και III) Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος δίνονται πολύ συνοπτικά οι γενικές και παιδαγωγικές αρχές της πρότασης, ενώ στο δεύτερο και τρίτο μέρος δίνονται συγκεκριμένες ενότητες-μαθήματα διδασκαλίας ενός θέματος με τη βοήθεια της λογοτεχνίας. Οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η όλη πρόταση είναι συνοπτικά οι εξής:

α) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτε-

λεί ένα «σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο».

β) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί τον τόπο μιας κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά διαμεσολαβημένης ερμηνείας.

γ) Το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται μέσα στην τάξη το αφόρημα για απόκτηση εκ μέρους των μαθητών δεξιοτήτων σχετικών με όλο το φάσμα των πολιτισμικών προϊόντων (εικόνα, θέατρο, μαζική επικοινωνία κτλ.).

δ) Το λογοτεχνικό κείμενο ως αντικείμενο σπουδής δε σχετίζεται με παραδομένες εθνικές ή και κοινωνικές αξίες, που συγκροτούσαν το λογοτεχνικό κανόνα.

ε) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί για την τάξη το αντικείμενο συνέρχων και συνερμηνείας, διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν όλοι –δάσκαλοι και μαθητές– ισότιμα.

στ) Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί αφορμή παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές.

ζ) Η πολιτισμική και η όποια πρωτογενής υποδομή (γνώση, δεξιότητα κτλ.) των μαθητών χρησιμοποιείται στη διδασκαλία για την καλλιέργεια του κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού τους.

η) Προτιμάται στη διδασκαλία το λογοτεχνικό κείμενο που μιλά για το παρόν και τα θέματα που σχετίζονται με το παρόν και το μέλλον των μαθητών.

θ) Η διαπολιτισμικότητα ως αναγνώριση της ετερότητας και της διαφοράς αποτελεί έννοια που διατρέχει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

ι) Μεθοδολογικά η πρόταση εντάσσεται στα «προγράμματα διαδικασίας-μεθόδου», στα οποία έμφαση δίνεται στη μέθοδο διδασκαλίας και στη διαδικασία διάδοσης, στοιχεία που οδηγούν την Ομάδα να προτείνει ως μέθοδο διδασκαλίας το σχέδιο δράσης και ως τρόπο διάδοσης τον προαιρετικό.

ια) Σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού των μαθητών.

ιβ) Το περιεχόμενο του μαθήματος δομείται σε θεματικές ενότητες (π.χ. κόμικς, το ταξίδι στη λογοτεχνία, λογοτεχνία της πόλης κτλ.).

ιγ) Διδάσκονται κείμενα διαφορετικών ειδών.

ιδ) Η πολυτροπικότητα των κειμένων ανάγεται σε αντικείμενο σπουδής.

ιε) Δεν υπάρχει συγκεκριμένο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων.

ιστ) Η μέθοδος διδασκαλίας είναι αυτή του σχεδίου δράσης (project).

ιζ) Συστατικό στοιχείο ανατροφοδότησης της πρότασης θεωρείται η ποιτική αξιολόγησή της.

Στο δεύτερο και στο τρίτο μέρος του βιβλίου επιχειρείται να καταδειχτούν οι αρχές αυτές «επί χάρτου». Γι' αυτό παρουσιάζονται συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες που αναφέρονται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει τα εξής μέρη: *την εισαγωγή*, όπου παρουσιάζεται η προβληματική της ενότητας, καθώς και το φιλοσοφικό και γνωστικό υπόβαθρό της, *τη σκοποθεσία*, όπου παρουσιάζεται ο σκοπός της ενότητας, *τις δεξιότητες*, που πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές με τη διδασκαλία, *το περιεχόμενο*, όπου παρουσιάζονται τα

προτεινόμενα για τη διδασκαλία κείμενα, τη μέθοδο διδασκαλίας, όπου προτείνονται τρόποι χρήσης και διδασκαλίας των κειμένων, και τη βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό, η οποία υποστηρίζει θεωρητικά ή και πρακτικά τη διδασκαλία της ενότητας.

Η όλη θεωρητική και πρακτική σύλληψη της πρότασης που περιγράφεται στο βιβλίο στηρίζεται στην απομυθοποίηση της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου είδους λόγου και στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής σχέσης η οποία και συνέχεια και συνέπεια θα έχει κατά τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και κυρίως θα στοχεύει στην καλλιέργεια του πολιτισμικού, κοινωνικού και δευτερευόντως του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών. Και είναι πεπεισμένα τα μέλη της Ομάδας που κάνουν την πρόταση ότι αυτά δε γίνονται με αποσπασματική μελέτη των κειμένων, κάτι που αποτελεί κανόνα στη σημερινή διδακτική στο ελληνικό σχολείο, αλλά με μελέτη, σύγκριση, παραγωγή και εξακρίνωση ολοκληρωμένων κειμένων, που αποτελούν ολοκληρωμένες δημιουργίες παλαιότερων και νεότερων λογοτεχνών. Έχοντας ισχυρή πεποίθηση ότι η μεθοδολογία που προτείνεται στο βιβλίο προωθεί την καλλιέργεια –και φυσικά τη διεύρυνση– του πολιτισμικού γραμματισμού των μαθητών, θεωρώ ότι τελικά έχουμε στη διάθεσή μας ένα σύνολο επιμέρους διδακτικών προτάσεων οι οποίες, με αφορμή τη λογοτεχνία, εισάγουν τους μαθητές στις πολιτισμικές σπουδές και ανοίγουν τους δρόμους σε σχετικούς με τη λογοτεχνία χώρους, οι οποίοι θεσμικά παράγουν πολιτισμό.

Αν θέλουμε να αποτελέσει το μάθημα της λογοτεχνίας ένα μαθησιακό πόλο που θα υλοποιεί όλα αυτά, δεν έχουμε παρά να επιλέξουμε αυτή ή μια ανάλογη πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Και τελειώνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ στο επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τίθεται το μάθημα της λογοτεχνίας με την πρόταση της Ομάδας. Οι κυρίαρχοι δέκτες είναι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτές –ως ισότιμοι «ομιλητές» μέσα στη διδακτική διαδικασία– και πομποί οι άγνωστοι ή και γνωστοί συγγραφείς-παραγωγοί των λογοτεχνικών κειμένων. Κανάλι αποτελεί το ίδιο το κείμενο ή και το ίδιο το βιβλίο, στην αυθεντική τους μορφή, και η μόνη «αναπλαισίωση» που επιτελείται είναι η χρήση από τους μαθητές και το περιβάλλον χρήσης μέσα στο οποίο επιβάλλει η διδακτική διαδικασία να χρησιμοποιηθεί. Το μήνυμα βρίσκεται μέσα στο γραπτό λόγο του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά σημασιοδοτείται από πολλούς παράγοντες, όπως η αφορμή (ρατσισμός, ταξίδι κτλ.), τα συγκεκριμένα και τα παρακείμενα (άλλα βιβλία) που υποστηρίζουν το κεντρικό –ή τα κεντρικά– κείμενο, με αποτέλεσμα τα αισθητικά επεξεργασμένα κείμενα, δηλαδή τα λογοτεχνικά, να γίνονται αναγκαστικά πολυφωνικά και με τη βοήθεια της συλλογικής τους επεξεργασίας, η οποία ούτως ή άλλως διενεργείται σε μια σχολική τάξη. Το διαφορετικό αυτό επικοινωνιακό περιβάλλον δίνει πλεονεκτήματα στο μάθημα, γιατί εμπλέκει πολλούς παράγοντες, πραγματικούς και ιδεατούς, οι οποίοι

δημιουργούν ενδιαφέρον και ενεργοποίηση στους αποδέκτες των μηνυμάτων, άρα αποτελεσματική καλλιέργεια του αισθητικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και γλωσσικού τους γραμματισμού. Αυτή όμως η διάχυση και η πολυφωνικότητα που συνέχουν το μάθημα σύμφωνα με τη διδακτική πρόταση της Ομάδας ενέχει και μειονεκτήματα, καθόσον υφίσταται ο κίνδυνος της αποδυνάμωσης του κατά παράδοση βασικού χαρακτηριστικού κάθε μορφής Τέχνης –και άρα και της λογοτεχνίας– που είναι το αισθητικά ωραίο. Διακυβεύονται έτσι τα όρια της λογοτεχνίας όχι μόνο ως είδους λόγου αλλά και ως μορφής Τέχνης, όρια τα οποία έχουν σχηματιστεί στις συνειδήσεις από την παιδεία και τις πολιτισμικές σπουδές και έχουν διαμορφώσει υπο-

κειμενικότητες. Αυτό το διακύβευμα όμως αποτελεί για μένα και την ενδιαφέρουσα ουσία της διδακτικής πρότασης της Ομάδας, διακύβευμα που δεν έχει παρά να το «εγκρίνει» και να το κατακτήσει ο εκπαιδευτικός που καλείται σήμερα «ασφαλώς και ακινδύτως» να διεκπεραιώσει μια δοσμένη και προαποφασισμένη από τους μη εμπλεκόμενους στη διδασκαλία λογοτεχνική ύλη. Άλλωστε εμμέσως αυτό προτείνει προς τους εκπαιδευτικούς και η Ομάδα λέγοντας ότι: «Εάν θέλουμε να ανασυσταθεί η κριτική δημόσια σφαίρα μέσα στην τάξη, μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει πρώτα να ανασυσταθεί η κριτική δημόσια σφαίρα των εκπαιδευτικών» (σ. 35).

ΣΩΦΡΟΝΗΣ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ

Renaut, A., *Οι επαναστάσεις του Πανεπιστημίου*

Μετάφραση: Σταμέλος, Γ. και Καρανάτσης.

Gutenberg, Αθήνα 2002.

Στο παρόν δοκίμιο ο Alain Renaut, φιλόσοφος με ειδικότητα στην Πολιτική Φιλοσοφία, εξετάζει την πολιτική για το πανεπιστήμιο κάνοντας μια ιστορική αναδρομή μέσα από φιλοσοφική οπτική.

Εξετάζει το πανεπιστήμιο ως κορωνίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι δομικό στοιχείο του κράτους. Παρουσιάζει με διαυγή τρόπο τα προβλήματα που αφορούν την οργάνωση των πανεπιστημίων και αναφέρεται αναλυτικά στο σκοπό τους και στον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετώπισαν μέχρι σήμερα οι δημοκρατικές κοινωνίες.

Στην προσέγγισή του λαμβάνει υπόψη του τις αλλαγές του συγκεκριμένου θεσμού, όχι μόνο μέσα στο χρόνο αλλά και στο χώρο, και τις μεταμορφώσεις που αυτός γνώρισε στην οργάνωση και τις λειτουργίες του από τη γέννησή του. Καταδεικνύει επίσης πώς η δυναμική της Δημοκρατίας επέβαλε μια σύνθετη και βαθιά μεταβολή της παιδείας μετά το τέλος του μεσαιωνικού κόσμου, όταν ανοίχτηκε ένα ευρύτατο πεδίο ερωτημάτων.

Ωστόσο το συγκεκριμένο βιβλίο δεν έχει ως μόνο στόχο την ιστορία του θεσμού των πανεπιστημίων, αν και τη

συμπεριλαμβάνει, αλλά θέτει επιτακτικά την ανάγκη προβληματισμού σχετικά με το τι μπορούν και τι οφείλουν να είναι σήμερα τα πανεπιστήμια.

Δίνει μια ιδέα της πολυπλοκότητας που είναι συνυφασμένη με το αντικείμενο του πανεπιστημίου, θέτοντας ένα πλήθος ερωτημάτων όπως: Ποιες ήταν οι λειτουργίες που εναποθέτονταν στο πανεπιστήμιο; Ποιος του τις είχε εμπιστευτεί; Πού και πότε; Σύμφωνα με το ίδιο μοντέλο ή με διαφοροποιημένο τρόπο ανάλογα με την εποχή και τα ρεύματα; Κάτω από ποια μορφή ανέλαβε το πανεπιστήμιο τέτοιες λειτουργίες και σε ποιο μέτρο; Απέναντι σε ποιο κοινό και σε ποιο σύνολο γνώσεων;

Επιμένει όμως περισσότερο, διαμέσου μιας βαθυστόχαστης κριτικής, να ερμηνεύσει τις διαδοχικές επαναστάσεις οι οποίες τροποποίησαν την κοινωνική εικόνα των πανεπιστημίων και των λειτουργιών τους, με συνέπεια να δυσχεραίνουν τις απόπειρες μιας σαφούς ερμηνείας τους.

Αποπειράται να διαλύσει τη σύγχυση που επέφερε η χρήση των όρων που έχουν διατυπωθεί σε διαφορετικές γλώσσες σχετικά με τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ ανώτατης εκπαίδευ-

σης και πανεπιστημίου. Καταγγέλλει τη σταδιακή επικάλυψη μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και πανεπιστημίου, η οποία βαθμιαία αναιρεί το καθαρά πανεπιστημιακό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου.

Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο *Η επινόηση των πανεπιστημίων*, ο συγγραφέας εξιστορεί τη γένεση του πανεπιστημίου κατά το Μεσαίωνα ως «πράγμα της Εκκλησίας» και, στη συνέχεια, εξηγεί πώς μέσα από διεργασίες και πολιτικές συντεχνιακού χαρακτήρα αυτός ο θεσμός διεκδίκησε την αυτονομία του· μια αυτονομία που, κατά τη γνώμη του, δεν πέτυχε ολοκληρωτικά ποτέ και πουθενά.

Παρακολουθεί την ιστορία του πανεπιστημίου ως μια μακρά και επίπονη πορεία εκλογίκευσης του θείου, η οποία αντανάκλα την προσπάθεια θεμελίωσης ενός διαφορετικού συστήματος γνώσης και ερμηνείας του κόσμου. Διασαφηνίζει επίσης ότι αυτή την πορεία δεν τη διένυσαν όλοι οι λαοί ενιαία ούτε ταυτόχρονα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο *Η γερμανική αναφορά*, ο συγγραφέας περιγράφει τις συνέπειες της ανανέωσης στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή μετά τη Μεταρρύθμιση στη Γερμανία, όπως εκδηλώθηκαν στον ακαδημαϊκό χώρο όχι μόνο της Γερμανίας, αλλά και της Αγγλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Γαλλίας. Ερμηνεύει τους λόγους για τους οποίους η ίδρυση του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1810 συνέβαλε συμβολικά στη διαμόρφωση της εικόνας του γερμανικού πανεπιστημίου, όπως κυριάρχησε στα όνειρα των πανεπιστημιακών όλου του κό-

σμου, χρησιμεύοντας ως μοντέλο, το οποίο όμως δεν μπόρεσε να εκπληρωθεί παρά μόνο εν μέρει.

Θεωρεί ότι οι συζητήσεις οι οποίες εδώ και έναν αιώνα αναπτύχθηκαν, με σκοπό να ενταχθούν καλύτερα στις απαιτήσεις μιας πιο προωθημένης νεωτερικότητας κάποιες αλήθειες που αναμφισβήτητα είχε εκφράσει το ιδανικό του Humboldt μέσα από τη ανάλυση της πολύμορφης απαίτησης για αυτονομία (εσωτερική και εξωτερική), θα ήταν γόνιμο να επεκταθούν. Θα μπορούσε με αυτό τον τρόπο να επιτευχθεί ένας νεωτερικός επαναπροσδιορισμός του πανεπιστημίου μέσα από τις βασικές αρχές του γερμανικού μοντέλου: η παιδεία μέσω της επιστήμης, η αναζήτηση της επιστήμης ως αυτοσκοπός, η επιστήμη ως ηθική αγωγή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο *Ο ρεπουμπλικανικός ελιτισμός*, γίνεται ερμηνεία της «εξαφάνισης» του θεσμού του πανεπιστημίου κατά την περίοδο της Γαλλικής Επανάστασης ως κατάργησης ενός θεσμικού μηχανισμού στον οποίο εναποθέτονταν οι λειτουργίες της παραγωγής και της μετάδοσης ενός συνόλου γνώσεων που σηματοδοτούσαν την «ακαδημαϊκή» ή «υψηλή» παιδεία. Προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους εξαιτίας των οποίων στη Γαλλία για έναν αιώνα (1793-1896) δεν υπήρχαν πανεπιστήμια, με την έννοια που υπήρξαν ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης με το όνομα αυτό στη Γερμανία ή την Αγγλία. Αποδίδει έτσι την αιτία της κακοδαιμονίας των πανεπιστημίων στη Γαλλία σήμερα στα τέλη του 18ου αιώνα, όταν εμφανίστηκαν τα πρώτα ιδρύματα που προμήνυαν το σύ-

στημα των Grandes Écoles. Με μια εύστοχη ανάλυση εξηγεί πώς οι σχολές αυτές απέκτησαν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν αυτό που είναι κάθε φορά πνευματικά καινοτόμο, πράγμα που το πανεπιστήμιο δεν μπόρεσε να κάνει. Ως λόγους προβάλλει όχι μόνο την έλλειψη των απαραίτητων μέσων στον πανεπιστημιακό χώρο της Γαλλίας αλλά και την έλλειψη πολιτικής ή και εθνικής θέλησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, με τίτλο *Παιδεία ή επαγγελματοποίηση*, τίθεται, με διφυγή τρόπο το εμφανές δίλημμα μεταξύ παροχής γενικής παιδείας και παιδείας επαγγελματισμού από τα πανεπιστήμια, και εγείρεται ο προβληματισμός μήπως αυτά τα δύο αναιρούν τελικά την υψηλή επιστημονική παιδεία.

Θεωρείται βέβαια ανεύθυνο να αγνοηθεί το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στις ανώτατες σπουδές και την επαγγελματική σφαίρα. Όμως ο συγγραφέας δεν προκρίνει τη λύση της αυξανόμενης επαγγελματοποίησης των σπουδών. Θεωρεί ότι η οικονομία χρειάζεται όχι υπερεπαγγελματοποιημένους πτυχιούχους, αλλά στελέχη με επαρκή και ικανή κατάρτιση, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις πολλές καινούριες και απρόβλεπτες καταστάσεις.

Προτείνει, στο πλαίσιο της νεωτερικότητας της παιδείας, ένα στάδιο που δε θα έχει τη μορφή υποχρεωτικής φοίτησης αλλά τη μορφή ελεύθερης πρόσβασης σε μια συμπληρωματική εκπαίδευση, η οποία θα καλύπτει ζητήματα γενικής παιδείας και την οποία θα μπορούσαν να προσφέρουν, πριν

από την επαγγελματοποίηση και την εξειδίκευση, επαναπροσδιορισμένοι πρώτοι πανεπιστημιακοί κύκλοι σπουδών.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, με τίτλο *Προοπτικές*, ο συγγραφέας θέτει το ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα του πανεπιστημιακού θεσμού να προσαρμοστεί στις εξελίξεις που απαιτεί η νεωτερικότητα στην παιδεία, σύμφωνα με τη δυναμική των δημοκρατικών κοινωνιών.

Κάνει απόπειρα να προσανατολίσει τις πολιτικές της μεταρρύθμισης, όπως αναδύονται μέσα από τις νέες συνθήκες. Θεωρεί ότι η δημογραφική έκρηξη αναγκάζει το πανεπιστήμιο να επικεντρώνεται στα καθημερινά προβλήματα, προκαλώντας έτσι εμπόδια στην ανάπτυξη ενός πιθανού προβληματισμού σχετικά με τον αληθινό προορισμό που θα μπορούσε και θα όφειλε αυτό να έχει.

Ο συγγραφέας καταλήγει περιγράφοντας τις νέες συνθήκες οι οποίες χρήζουν προετοιμασίας και επιβάλλουν στο πανεπιστήμιο να κάνει αναθεωρήσεις, ορισμένες εκ των οποίων είναι επώδυνες.

Περιγράφονται δύο αντιτιθέμενες τάσεις: η μέγιστη αυτονομία που απαιτεί η πραγματικότητα της πανεπιστημιακής ζωής και η κεντρομόλος τάση του διοικητικού μηχανισμού. Προκειμένου αυτές να συγκλίνουν, κρίνεται ως απαραίτητος ένας πραγματικός διάλογος όσον αφορά το μέλλον του πανεπιστημιακού συστήματος. Ο διάλογος αυτός θα μπορούσε να οδηγήσει σε δύο επιλογές:

□ είτε στη ριζική αναμόρφωση που

θα περιλάμβανε μια διαδικασία διαδοχικών επεμβάσεων με στόχο τη βαθμιαία και προοδευτική κάλυψη των καθυστερήσεων στον πανεπιστημιακό χώρο, την επανόρθωση των αδικιών, την ελαστικοποίηση των κανόνων, τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου, τη σύγκλιση μεγάλων σχολών και πανεπιστημίων.

□ είτε στην αναζήτηση των μέσων μιας δυναμικής πολιτικής πρωτοβουλίας. Αυτή θα μπορούσε να συμπεριλάβει ένα μορατόριουμ μεταρρυθμίσεων που δε θα είχε ως στόχο να παγιώσει τον πανεπιστημιακό χώρο στη σημερινή του μορφή, αλλά να του δώσει την ευκαιρία να εξελιχθεί πραγματικά. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσε να συσταθεί μια δημόσια επιτροπή για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων.

Ο συγγραφέας τίθεται υπέρ της δεύτερης επιλογής.

Η όλη τοποθέτηση του συγγραφέα υποδηλώνει ξεκάθαρα την κρίση την οποία, σύμφωνα με την άποψή του, διέρχεται ο θεσμός και θέτει το ερώτημα αν αυτή η κρίση απορρέει από την

αμφισβήτηση της ύπαρξης κοινών, παγκόσμιων αξιών. Επίσης θέτει το ζήτημα της προσαρμογής του πανεπιστημίου στη νέα εποχή και διερευνά ποιες είναι οι νέες αξίες που πρέπει να υιοθετηθούν.

Σκιαγραφεί με διαυγή τρόπο τις ανακατατάξεις και τις μεταλλάξεις που επήλθαν στο φιλοσοφικό και πολιτικό επίπεδο του θεσμού, επιτρέποντας τη χάραξη ενός πλαισίου συζήτησης που συνδέεται με τη λειτουργία του πανεπιστημίου στις σύγχρονες κοινωνίες μας και την επίγνωση αυτού που μπορεί και οφείλει να είναι η παιδεία σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Τα ζητήματα αυτά παρέχουν μια πολύτιμη πυξίδα στον προβληματισμό για τη νεωτερικότητα της παιδείας και μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό δείκτη του τρόπου με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες αναπαρέστησαν και αναπαριστούν οι ίδιες το «αίνιγμα» της παιδείας τους.

ANNA ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ

2003: Ευρωπαϊκό Έτος Ατόμων με Αναπηρίες

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοχεύοντας στην άρση των εμποδίων και των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανακήρυξε το 2003 ως *Ευρωπαϊκό Έτος Ατόμων με αναπηρίες*. Στη διάρκεια του έτους οι χώρες μέλη καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την *καταπολέμηση των διακρίσεων* και την πρόωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες (βλ. στο www.evpd2003.org).

Το *Υ.Π.Ε.Π.Θ.* στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Ατόμων με αναπηρίες, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προγραμματίσει μια σειρά από δράσεις καθώς και μια μεγάλη *εκστρατεία ευαισθητοποίησης* της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινής γνώμης στα δικαιώματα και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες που θα υλοποιηθεί στη διάρκεια του 2003.

Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές δραστηριότητες:

1. Διεθνές συνέδριο για τα θέματα των νέων με αναπηρίες
2. Εβδομάδα ευαισθητοποίησης των μαθητών όλων των σχολείων της χώρας
3. Ημερίδες και σεμινάρια σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο
4. Παραγωγή υλικού που θα διατεθεί στα σχολεία της χώρας

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος της *Ευέλικτης Ζώνης*, το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* έχει ήδη σχεδιάσει και προτείνει στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης - πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας- την υλοποίηση δύο σχεδίων εργασίας (projects) με θέμα τα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λεπτομέρειες για τις προγραμματισθείσες δραστηριότητες θα ανακοινώνονται στη σελίδα του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στον κόμβο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου www.pi-schools.gr και στον κόμβο του Υπουργείου www.ypepth.gr.

«*Η συμβολή της ιστορίας και φιλοσοφίας των φυσικών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*», 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα 8-11 Μαΐου 2003, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
<http://2ndhpsst.primedu.uoa.gr>

«*Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*», 5ο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών, 9-11 Μαΐου 2003.
<http://www.upatras.gr/announces>.

«*Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας. 16-17 Μαΐου 2003. e-mail: atsangal@cc.uoi.gr.

Το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης οργανώνει μεταξύ 4 και 6 Ιουλίου 2003 στην Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου διεθνές συνέδριο με θέμα: «*Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς: Έρευνα και διδασκαλία*». Στόχος του συνεδρίου είναι η συζήτηση και η διασαφήνιση θεμάτων και ζητημάτων που αφορούν την ιστοριογραφία της νεοελληνικής διασποράς και τη διδασκαλία της ιστορίας της. Όσοι επιθυμούν να συμμετάσχουν στο συνέδριο ως εισηγητές πρέπει να υποβάλουν τις περιλήψεις των εισηγήσεών τους μέχρι την 21η Φεβρουαρίου 2003.

Σας ενημερώνουμε ότι την ευθύνη για τη διεξαγωγή του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας έχει αναλάβει το Εργαστήριο Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το συνέδριο θα διεξαχθεί στο Ρέθυμνο από 18 έως 21 Σεπτεμβρίου 2003. Οι γλώσσες του συνεδρίου θα είναι ελληνικά και αγγλικά.
<http://www.philology.uoc.gr/wnferenes/6th/cgL>

Το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. και η Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEP) διοργανώνουν πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «*Η “διαθεματική” προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*». 30 Μαΐου - 1 Ιουνίου 2003, Θεσσαλονίκη, νέο κτίριο Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.
www.anth.gr/research/conf/omerp

Διεθνές Συνέδριο: «*Η συμμετοχή των κωφών στην εκπαίδευση και την κοινωνία: Διεθνείς προοπτικές*». Πάτρα 21 και 22 Μαρτίου 2003, Συνεδριακό και Πολιτισμικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Οργάνωση: Μονάδα Αγωγής Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
e-mail: v.ampropoulou@upatras.gr
www.deaf.elemedu.upatras.gr
2610 997594.

ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΛΑΒΑΜΕ

Διαλεκτικοί θύλακοι της Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα 1999 (σ. 155). *Dialect enclaves of the Greek Language*, Ministry of National Education and religious affairs, Directorate of International Relations in Education – Centre for the Greek Language, Athens 1999, (p. 155).

Η Ελληνική Γλώσσα και η ιστορία της, ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2003, (σ. 133). *La Langue Grecque et son histoire*, ΥΠΕΠΘ, Ministère de l' éducation nationale et des cultes, Direction des relations internationales - Centre de la Langue Grecque, Athènes-Thessalonique 2003, (p. 133).

Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: Η Ευρώπη του νότου, ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα - Θεσσαλονίκη 2002, (σ. 84). *Langue, Société, Histoire: L'Europe du sud*, Ministère de l' éducation nationale et des cultes, Direction des relations internationales en matière d' éducation - Centre de la Langue Grecque, Athènes - Thessalonique 2002, (p. 84).

Η Γλωσσική Εκπαίδευση των ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα 1997,

(σ. 214). *Éducation Linguistique des immigrés Grecs en Europe*, Ministère de l' éducation Nationale et des cultes, Direction des relations Internationales, - Centre de la Langue Grecque, Athènes 1997, (p. 214). *Language Education and Greek immigrants in Europe*, Ministry of National Education and religious affairs, Directorate of International Relations in Education – Centre for the Greek Language, Athens 1997, (p. 214).

Η Ελληνική Γλώσσα, ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα 1996, (σ. 223). *The Greek Language*, Ministry of National Education and Religions, Directorate of International Relations in Education – Centre for the Greek Language, Athens 1996, (p. 223). *La Langue Grecque*, République Hellénique, Ministère de l' éducation Nationale et des cultes, Direction des relations Internationales, - Centre de la Langue Grecque, Athènes 1996, (p. 223).

Η Ελληνική Γλώσσα και οι Διάλεκτοί της, ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα 2000, (σ. 141). *La Langue Grecque et ses Dialectes*, Ministère de l' éducation Nationale et des cultes, Direction des relations Internationales, - Centre de la Langue Grecque, Athènes 2000, (p. 141).

Τα Νέα Ελληνικά στη Γαλλική Εκπαίδευση, ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων - ΚΕΓ, Αθήνα - Θεσσαλονίκη 1997, (σ. 55). *Le Grec Moderne dans le système éducatif Français*, Ministère de l' éducation Nationale et des cultes, Direction des relations Internationales, - Centre de la Langue Grecque, Athènes 1997, (p. 55).

Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. η τεχνική της κοόρτης, β. μακροσκοπική ανάλυση από το Δημοτικό στο Λύκειο, γ. μαθητική διαρροή- εκπαιδευτικός αποκλεισμός - κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο ΜΕΠΑΕΘ, Γιώργος Σταμέλος, Υπεύθυνος επικ. καθ. ΠΤΔΕ - Παν/μίου Πατρών, Ψηφίδα Εκδοτική, Αθήνα 2002, (σ. 111).

Μέντορας

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών
του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, εκδίδεται δύο φορές το 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 περίληψη (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. Η βιβλιογραφία παρατίθεται στο τέλος της εργασίας και περιλαμβάνει τις παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν. Συνιστάται στους συγγραφείς, τόσο για τη βιβλιογραφία όσο και για τη συγγραφή του άρθρου τους γενικότερα, να ακολουθούν τις οδηγίες συγγραφής επιστημονικών εργασιών του Α.Ρ.Α. (*Publication Manual of the American Psychological Association*), 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.

Οι σημειώσεις είναι προτιμότερο να αποφεύγονται ή να 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.

Copyright © 2002 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ