

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

HELLENIC PEDAGOGICAL INSTITUTE

---

# ΜΕΝΤΟΡΑΣ

*Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*

---

# MENTOR

*A Journal of Scientific and Educational Research*



---

ΤΕΥΧΟΣ 11

2009

ISSUE 11

---

Αθήνα / Athens

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

*ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΓΚΛΑΒΑΣ, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*ΗΛΙΑΣ ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Πρόεδρος του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι.*

*ΝΑΠΟΛΕΩΝ ΜΗΤΣΗΣ, Πρόεδρος του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι.*

*ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΑΝΑΠΟΛΙΤΑΝΟΣ, Πρόεδρος του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι.*

*ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, Πρόεδρος του Τμήματος Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Π.Ι.*

*ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΧΑΛΙΝΟΣ, Πρόεδρος του Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Π.Ι.*

*ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΗΛΙΑΔΗΣ, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΓΚΙΖΕΛΗ, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

*ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΓΚΛΑΒΑΣ, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*ΝΑΠΟΛΕΩΝ ΜΗΤΣΗΣ, Πρόεδρος του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι.*

*ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΓΚΙΖΕΛΗ, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

---

## **ΜΕΝΤΟΡΑΣ**

### **Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Ο *ΜΕΝΤΟΡΑΣ* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), ειδικότερα του Προέδρου και του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία.

Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο.

Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Περιοδικό *ΜΕΝΤΟΡΑΣ*

Λεωφ. Μεσογείων 396, Αγ. Παρασκευή 153 41, τηλ. & fax: 210 -6016371

E-mail: [mentor@pi-schools.gr](mailto:mentor@pi-schools.gr) <http://www.pi-schools.gr>

# Μέντορας/Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 11

2009

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΚΑΡΑΤΑΣΙΟΣ κ.ά.	3	<i>Η συμβολή της τηλεκπαίδευσης στα Προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης</i>
ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΤΟΥΡΑΣ κ.ά.	27	<i>Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ κ.ά.	42	<i>Αυτοεκτίμηση και Κέντρο Ελέγχου των ενηλίκων με πρόβλημα όρασης</i>
ΜΑΡΙΑ Δ. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ	56	<i>Αξιολόγηση της αντίληψης ψυχοπαιστικών παραγόντων μητέρων με παιδιά του αυτιστικού φάσματος</i>
ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΚΑΡΑΝΤΖΗΣ κ.ά.	69	<i>Οι εννοιολογικοί χάρτες ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο</i>
ΜΙΧΑΗΛΣ ΓΡ. ΒΟΣΚΟΓΛΟΥ	83	<i>Χρήση των Ασαφών Συνόλων για τη μελέτη της διαδικασίας της μάθησης</i>
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ	93	<i>Η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού: Προς μία «Συνδεδετική Επιστήμη»</i>
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΥΡΙΤΣΗΣ	112	<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του</i>
ΑΘΑΝΑΣΙΑ Α. ΔΑΚΟΠΟΥΛΟΥ	126	<i>Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης: Συγκριτική και κριτική προσέγγιση των Οδηγών Σπουδών τους</i>
ΙΩΑΝΝΑ ΚΟΨΙΔΟΥ	145	<i>Παρεμπόδιση επικοινωνίας σε πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους: Ο ρόλος της συνεργασίας</i>
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΠΕΝΕΚΟΣ κ.ά.	156	<i>Αποτίμηση της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τοιγανόπαιδες με βάση τα εγχειρίδια που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ένταξη Τοιγανοπαίδων στο Σχολείο»</i>

- ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΚΑΜΤΣΙΟΣ 177 *Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου: Προκαταρκτικές μελέτες*
- ΕΛΕΝΗ ΛΕΟΝΤΑΡΙΔΗ 197 *Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

# Η συμβολή της τηλεκπαίδευσης στα Προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

**Γεώργιος Δ. Καρατάσιος**

*Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κεντρικής Μακεδονίας*

**Νίκος Π. Μιχαηλίδης**

*Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κεντρικής Μακεδονίας*

## Περίληψη

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί πλέον τη θεμελιώδη αρχή, η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες και ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, και περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εν γένει ικανοτήτων του, μέσα από μια οπτική γωνία ατομική, πολιτική ή κοινωνική.

Η εργασία αυτή επισημαίνει αρχικά τη σημαντική συμβολή της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιχειρεί να ορίσει το εννοιολογικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τις νέες μορφές εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από την τηλεκπαίδευση. Αναφέρονται οι διάφορες μορφές τηλεκπαίδευσης και συνοψίζονται τα κυριότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της, όπως αυτή εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια αναλύεται ο ρόλος της τηλεκπαίδευσης και γίνεται προσπάθεια αναγνώρισης των νέων χαρακτηριστικών και της καινούριας δυναμικής που προσλαμβάνει η συνεχιζόμενη εκπαίδευση με την εισαγωγή και συμβολή της τηλεκπαίδευσης. Αποδεικνύεται ότι καθίσταται

---

*Ο κ. Γ. Καρατάσιος είναι μαθηματικός, δρ Πολυτεχνικής Σχολής ΑΠΘ, Περιφερειακός Δ/ντής Α'θμιας και Β'θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας. Ο κ. Ν. Μιχαηλίδης είναι ηλεκτρονικός μηχανικός και μηχανικός Η/Υ, καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ-19, μεταπτυχιακός φοιτητής ΑΠΘ με κατεύθυνση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.*

επιτακτική η αναθεώρηση του τρόπου, που είναι δυνατό να προσφέρεται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στο μέλλον και γι' αυτό το σκοπό αξίζει να εφαρμοστεί η τηλεεκπαίδευση. Τέλος υποστηρίζεται η άποψη ότι η υβριδική οργάνωση της εκπαίδευσης (συνδυασμός παραδοσιακής μορφής εκπαίδευσης και δραστηριοτήτων τηλεεκπαίδευσης) μπορεί να αποτελέσει κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση σε σχέση με τις ανάγκες που γεννά και τις δεξιότητες που απαιτεί η συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Προς το σκοπό αυτό παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της υβριδικής οργάνωσης της εκπαίδευσης συνδέοντάς τα με τις ανάγκες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, διά βίου εκπαίδευση, νέες μορφές μάθησης, τηλεεκπαίδευση, υβριδικό μοντέλο εκπαίδευσης.

## Abstract

Continuous education is the foundation that drives all actions of the educational politics and it includes every activity that takes place during the life of a person and that is aimed at promoting knowledge and skills through a personal, political or social point of view. This paper initially pinpoints the important contribution of ICT in continuous education and tries to define the semantic frame that is formed by the new methods of education and in particular e-learning. The different forms of e-learning are mentioned and the principal advantages and disadvantages in the educational application are summarized.

The role of e-learning is analyzed and there is an attempt to acknowledge the new characteristics and the dynamics that the continuous education accommodates through the introduction and the contribution of e-learning. It is proven that it is imperative to revise the way that continuous education will be offered in the future and for this purpose e-learning should be applied.

Finally, it is advocated that the blended organizing of education (combination of traditional forms of education and e-learning activities) may constitute the appropriate educational approach in relation with the needs and the skills that e-learning demands. The basic characteristics of the blended education are presented by associating them with the needs of continuous education.

## Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

Στη μετάβαση προς την «Κοινωνία της Γνώσης», ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στις διαδικασίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ως ένα μέσο που θα εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που χρειάζονται οι πολίτες για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Οι ραγδαίες εξελίξεις στον οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας και κυρίως στην εκπαίδευση. Η αρχική εκπαίδευση<sup>1</sup> που παρέχεται στις νεαρές ηλικίες δεν κρίνεται πλέον επαρκής, αφού η ταχύρρυθμη παλαιώση και ανανέωση των γνώσεων στη μεταβαλλόμενη κοινωνία που βιώνουμε επιβάλλει την περιοδική επανάληψη της εκπαίδευσης σε συνεχή βάση καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Κελπανιδης & Βρυνιώτη, 2004). Η τάση αποκέντρωσης και η λειτουργία βιομηχανικών μονάδων στην περιφέρεια φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη εκπαίδευσης των ενηλίκων (εργαζομένων και μη) που λόγω γεωγραφικής θέσης είναι απομονωμένοι από τα κέντρα μάθησης. Η ανάπτυξη των επιστημών και η εξέλιξη του ευρύτερου τεχνολογικού τομέα με γρήγορους ρυθμούς έχουν ως αποτέλεσμα την απαξίωση γνώσεων που αποκτήθηκαν στο παρελθόν και επιβάλλουν την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση του επιστημονικού δυναμικού. Επομένως, όπως διαπιστώνει και η Αράπη (2005), η αποτελεσματική διά βίου εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί σήμερα τον αναγκαίο εκείνο όρο, για να εξασφαλισθούν θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών, όπως το δικαίωμά τους στην εργασία, καθώς και η αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, αφού οι δεξιότητες χρήσης των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών γίνονται απαραίτητες για όλους.

Είναι γενικώς παραδεκτό ότι καινούριες πραγματικότητες αναδύονται με ταχύτατο ρυθμό και μεγάλες πρόοδοι σημειώνονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στη σημερινή Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚτΠ) οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν εισχωρήσει σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή μας ζωή. Τα δίκτυα υπολογιστών έχουν εκμηδενίσει τις αποστάσεις και προσφέρουν καινούριους τρόπους επικοινωνίας. Η χωρητικότητα των γραμμών διασύνδεσης έχει αυξηθεί πολύ τα τελευταία χρόνια δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη καινούριων τεχνολογιών. Γενικότερα, σύμφωνα με τον Καρούλη

---

1. Το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει προφανώς το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου, αλλά θα μπορούσε να συνεχιστεί με πλήρη ή μερική παρακολούθηση έως τα μέσα της τρίτης δεκαετίας της ζωής. (Advisory Council for Adult and Continuing Education – ACACE, 1979).

(2002), με τον όρο ΤΠΕ εννοούμε το σύνολο των τεχνολογιών διαχείρισης της πληροφορίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές και οι εφαρμογές τους) και των τεχνολογιών τηλεματικής (όλων των τεχνολογιών επικοινωνίας).

Σήμερα η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια εξαιρετικά σημαντική πρόκληση, αφού μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ποτέ άλλοτε, σε σχετικά τόσο μικρό χρονικό διάστημα, δεν είχε στη διάθεσή της τόσο δυναμικές τεχνολογίες όσο τα τελευταία 20 χρόνια. Οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού και της κουλτούρας του σύγχρονου κόσμου και δημιουργούν νέες απαιτήσεις και προκλήσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, εφόσον προσφέρουν νέους τρόπους μάθησης, πληροφόρησης, επικοινωνίας και εργασίας (Καλογιαννάκης κ.ά., 2005). Η αλματώδης ανάπτυξη του Διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού, που έχει διασυνδέσει περισσότερες από 193 χώρες και αποτελεί μία ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών, σε συνδυασμό με την εμφάνιση προτύπων διαλειτουργικότητας για ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους δημιουργεί πλέον νέες δυνατότητες και ανοίγει νέες ευκαιρίες για το μέλλον της χρήσης των ΤΠΕ στις διαδικασίες διά βίου εκπαίδευσης, (Αράπη κ.ά., 2005). Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία συνεχώς αυξάνεται και παρατηρείται διεθνώς μια προσπάθεια ένταξης και αξιοποίησής τους σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η σημασία τους έγκειται στο ότι προσφέρουν εκπαιδευτικά μέσα, που μπορούν να καταργήσουν χρονικούς και χωροταξικούς περιορισμούς και να μετατρέψουν τον εκπαιδευόμενο σε ενεργό συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία (Λιώτσος Κ., 2007). Δεν περιορίζονται δηλαδή σε ένα ρόλο καθορισμένο εκ των προτέρων και δεν αποτελούν απλώς ένα νέο διδακτικό εργαλείο. Συχνά λειτουργούν και ως νέο επικοινωνιακό μέσο, αλλά προσφέρονται και για νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης που επιτρέπουν να ξεφύγουμε από τους περιορισμούς του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου. Ο σημαντικότερος από τους λόγους που συνθέτουν την αδυναμία του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου να καλύψει τις ανάγκες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι η αδυναμία ταυτόχρονης φυσικής παρουσίας των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού στον ίδιο χώρο. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων. Η μέθοδος της τηλεκπαίδευσης είναι η επικρατέστερη.

Αυτή η δυνατότητα των ΤΠΕ να δώσουν μια άλλη διάσταση στη μάθηση έχει ήδη αναγνωριστεί και αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες υποστήριξης σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο των νέων μοντέλων μάθησης και συγκεκριμένα της τηλεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται τεράστιες επενδύσεις στην ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων, εκπαιδευτικού υλικού, όπως επίσης και στη δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων που φέρνουν κοντά εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους.



## Νέες μορφές εκπαίδευσης και εννοιολογικό πλαίσιο

Ξεκινώντας μια προσπάθεια ανάλυσης των νέων μορφών εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της τηλεκπαίδευσης, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια αποσαφήνιση των όρων που σχετίζονται με το θέμα, για την αποφυγή της σύγχυσης που παρατηρείται στη χρήση τους. Πραγματικά διαπιστώνεται μια σημασιολογική σύγχυση στην ορολογία (OCLC, 2003, σ. 6) τόσο στην τεχνολογική όσο και στην παιδαγωγική. Οι όροι που θα συναντήσει κανείς κατά τη διάρκεια ενασχόλησής του με τη θεματική περιοχή της τηλεκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα των μορφών μάθησης που βασίζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στο διαδίκτυο είναι, κυρίως, οι εξής:

*Διά Βίου Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανοικτή Εκπαίδευση, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τηλεκπαίδευση, Υποστηριζόμενη Εκπαίδευση*

Η *Διά Βίου Εκπαίδευση* ορίζεται από τη Σεμερτζάκη (2004) και τον Κόκκινο (2005) ως ο πλήρης κύκλος μάθησης, ο οποίος συμπεριλαμβάνει τη μάθηση από την παιδική ηλικία, την επίσημη εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα αλλά και την ανεξάρτητη εκπαίδευση των ενηλίκων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Στη διά βίου εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται επίσης και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εμπεριέχονται όροι όπως η επιμόρφωση και η κατάρτιση. Η διά βίου εκπαίδευση πολλές φορές εμφανίζεται και ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ακριβώς γιατί δίνει τη διάσταση της παροχής κύκλων μάθησης πέραν της αρχικής ή της προαπαιτούμενης. Είναι προφανές ότι χρειάζεται να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε, γιατί δεν είναι εφικτό να μάθουμε εφάπαξ όλα όσα θα χρειαστούμε κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Επομένως η εκπαίδευση συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και μάλιστα αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ίδιας της ζωής.

Άμεση σχέση με τη διά βίου εκπαίδευση έχει η εκπαίδευση ενηλίκων, με την έννοια ότι πολλές φορές συμπίπτουν, μια και η διά βίου εκπαίδευση συνήθως απευθύνεται σε ενήλικους, έχουν δηλαδή το ίδιο πεδίο εφαρμογής. Ως *Εκπαίδευση Ενηλίκων* ορίζεται «η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε ώριμα άτομα με κριτήρια την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους» (Κόκκος, 1999, σ. 33).

Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2005), η *Ανοικτή Εκπαίδευση* ή και *ανοικτή παιδεία* θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα ιδεώδες ή ως μια φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Κόκκινος, 2005). Η ανοικτή εκπαίδευση βέβαια δεν θα πρέπει να συγχέεται με μια

«εκπαίδευση ανοικτή σε όλους». Η εκπαίδευση που παρέχεται από ένα ανοικτό πανεπιστήμιο, για παράδειγμα, δεν μπορεί να απευθύνεται σε όλους αλλά σε εκείνους που έχουν προηγουμένως ολοκληρώσει κάποια προαπαιτούμενα προγράμματα (Race, 1999, σ. 28).

Η *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* ορίζεται από τον Λιοναράκη (2001) ως η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από το διδάσκοντα και το φυσικό φορέα εκπαίδευσης. Δίνοντας όμως και μια παιδαγωγική διάσταση, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τη διαδικασία που διδάσκει και ενεργοποιεί το σπουδαστή με στόχο να μαθαίνει αυτόνομα, ακολουθώντας μια ευρετική πορεία προς τη γνώση (Κόκκινος, 2005).

Η *Τηλεκπαίδευση*, όπως διαπιστώνει ο Τσαμασφύρος (1998), αφορά στην εκπαίδευση που πραγματοποιείται και από απόσταση και με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ο όρος τηλεκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση της τηλεματικής τεχνολογίας (τηλεπικοινωνίες και υπολογιστές) για την παροχή εκπαίδευσης. Πολλές φορές συναντάται και με τον όρο *Ηλεκτρονική Εκπαίδευση*.

Τέλος, η *Υποστηριζόμενη Εκπαίδευση*, σύμφωνα με τη Ζαρβαλά (2005), περιλαμβάνει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, υποστηριζόμενο από ασύγχρονες πηγές παροχής εκπαιδευτικού υλικού όπως είναι το Computer-Based Learning ή το Online Learning. Ο όρος Computer-Based Learning αναφέρεται στη μορφή της μάθησης που βασίζεται στην τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όχι απαραίτητα και του διαδικτύου, όπως για παράδειγμα ένα εκπαιδευτικό cd-rom. Στη μορφή μάθησης Online Learning το υλικό φτάνει στον εκπαιδευόμενο μέσω του διαδικτύου. Υπάρχει η δυνατότητα χρήσης εφαρμογών, όπως e-mail, chat rooms και forums, για την επικοινωνία με το διδάσκοντα και τους άλλους εκπαιδευομένους.

Εννοιολογικά, όλες οι παραπάνω μορφές μάθησης που βασίζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στο διαδίκτυο δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά βρίσκονται σε μία ιεραρχία που η καθεμία εμπεριέχεται στην ανώτερή της. Αυτό που είναι σημαντικό να παρατηρήσει κανείς είναι πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή μάθησης που περιέχει, λίγο ως πολύ, όλες τις άλλες μορφές. Είναι ένα σύστημα, μια μέθοδος εκπαίδευσης και ως έννοια είναι ευρύτερη από την τηλεκπαίδευση.

## Γενικά για την τηλεκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε ήδη πιο πάνω, η τηλεκπαίδευση μπορεί να ορισθεί ως η εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται από απόσταση με τη χρήση

σύγχρονων τεχνολογιών μέσω του διαδικτύου. Βασικό της γνώρισμα – πλεονέκτημα είναι ότι δεν απαιτεί την παρουσία του εκπαιδευτή και του εκπαιδευομένου στον ίδιο χώρο. Ο εκπαιδευτής επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους με κάποιο μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας σύγχρονης ή ασύγχρονης. Ο εκπαιδευόμενος έχει συνήθως πλήρη έλεγχο του ρυθμού προόδου, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει διαθέσιμη η κατά βούληση υποστήριξη από τον εκπαιδευτή ή ειδικό του θέματος. Η υποστήριξη είναι απαραίτητη, αφού στην αντίθετη περίπτωση θα μιλούσαμε μόνο για αυτο-εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να γίνει με άλλα μέσα, π.χ. με ένα βιβλίο.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Βασιλάκης (2006), όταν αναφερόμαστε στην τηλεκπαίδευση εννοούμε κυρίως την εκπαίδευση που υλοποιείται με τη χρήση των ΤΠΕ, οι οποίες καθιστούν εφικτή την επικοινωνία των συμμετεχόντων και δίνουν νέες διαστάσεις στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού. Με άλλα λόγια, η τηλεκπαίδευση εμπεριέχει συνεργατική εκπαίδευση και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών, καθώς και μεταξύ μαθητών, όπως δηλαδή συμβαίνει στην κλασική εκπαίδευση, π.χ. σε παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Εξάλλου τα ηλεκτρονικά σεμινάρια γίνονται σε μια «εικονική τάξη». Δηλαδή αυτό που συμβαίνει είναι ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους και η έννοια της «τάξης» δημιουργείται εικονικά από τα κατάλληλα υπολογιστικά συστήματα με τη βοήθεια δικτυακής υποδομής. Σύμφωνα με την Καπετανάκη (2005), η τηλεκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη και προώθηση μεθόδων και τεχνικών ειδικά σχεδιασμένων για την αύξηση της ποιότητας, αποτελεσματικότητας και ευελιξίας της εκπαίδευσης. Μπορεί να γίνει αντιληπτή με δυο τρόπους: από τη μία η βελτίωση των ήδη υπαρχόντων και η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και από την άλλη η παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης από απόσταση με χρήση υπολογιστικών και διαδικτυακών τεχνολογιών.

Η Καπετανάκη (2005) αναφέρει ότι, ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας, οι μορφές τηλεκπαίδευσης κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες:

*Η τηλεκπαίδευση σε εξατομικευμένο ρυθμό (self-paced training).* Σε αυτή την περίπτωση προσφέρονται στον εκπαιδευόμενο συνδυασμός εκπαιδευτικών υλικών (βιβλία, αναφορές στο δίκτυο, μαγνητοσκοπημένα μαθήματα, σημειώσεις κτλ.), συνήθως χωρισμένα σε ενότητες, τα οποία χρησιμοποιεί με το δικό του ρυθμό, αποφασίζει δηλαδή ο ίδιος πότε και πού θα τα χρησιμοποιήσει. Δεν υπάρχει επικοινωνία με διδάσκοντα ή με άλλους μαθητές. Με τη μορφή αυτή διδασκαλίας όμως ο εκπαιδευόμενος στερείται τη δυνατότητα συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων με συμφοιτητές ή με τον εκπαιδευτή. Εφαρμοζόταν πριν την εμφάνιση του διαδικτύου.

*Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση.* Η περίπτωση αυτή μοιάζει αρκετά με την

προηγούμενη. Παρέχεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να εργαστούν με το υλικό προς διδασκαλία οπουδήποτε και οποτεδήποτε, έχοντας όμως παράλληλα τη δυνατότητα ασύγχρονης (μη άμεσης) επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και με τον εκπαιδευτή. Το υλικό διδασκαλίας δεν είναι απαραίτητο να έχει δοθεί όλο από την έναρξη του μαθήματος, αλλά μπορεί να προσφέρεται στους εκπαιδευομένους σταδιακά. Ο ρυθμός διεξαγωγής καθορίζεται από τον εκπαιδευτή σε συνεργασία πάντα με τους εκπαιδευομένους.

*Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση.* Σε αυτή την περίπτωση το μάθημα γίνεται κανονικά αλλά οι μαθητές και ο καθηγητής μπορούν να βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο ο καθένας και χρησιμοποιώντας τεχνολογίες τηλεδιάσκεψης (άμεση επικοινωνία) να βρίσκονται όλοι σε μια εικονική αίθουσα διδασκαλίας. Η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσφέρει τις ίδιες ή και παραπάνω δυνατότητες με αυτές που προσφέρονται σε μία κανονική αίθουσα.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί φαίνονται οι διαφορές μεταξύ των δυο κυριότερων μορφών τηλεκπαίδευσης και της παραδοσιακής εκπαίδευσης αναφορικά με το χώρο, το χρόνο και το εκπαιδευτικό υλικό.

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ διάφορων μορφών εκπαίδευσης (Βασιλάκης, 2006)

	Χώρος	Χρόνος	Εκπαιδευτικό υλικό
Ασύγχρονη εκπαίδευση	διαφορετικός	διαφορετικός	ψηφιακό
Σύγχρονη εκπαίδευση	διαφορετικός	ίδιος	ψηφιακό
Παραδοσιακή εκπαίδευση	ίδιος	ίδιος	έντυπο & ψηφιακό

Ο Βασιλάκης (2006) πρεσβεύει ότι η ασύγχρονη και η σύγχρονη τηλεκπαίδευση δεν εφαρμόζονται απαραίτητα ανεξάρτητα μεταξύ τους για την υλοποίηση μιας σειράς μαθημάτων, καθώς δε λειτουργούν ανταγωνιστικά η μία προς την άλλη. Αντίθετα, συχνά χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και οι δυο αυτές τεχνολογίες, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται και να γίνεται εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων και των δυο. Για παράδειγμα, μια εισήγηση θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση υπηρεσιών τηλεδιάσκεψης και στη συνέχεια το εκπαιδευτικό υλικό (σημειώσεις, ασκήσεις κτλ) ή και το video του μαθήματος να διανεμηθεί από υποδομές της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Επίσης, σε μαθήματα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης είναι δυνατόν (αν όχι απαραίτητο) κατά καιρούς να υλοποιούνται κάποιες ώρες τηλεδιάσκεψης, για την άμεση επικοινωνία εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων.

Κρίσιμη για την επιτυχία ενός προγράμματος τηλεκπαίδευσης είναι η παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθείται. Η μη ύπαρξη φυσικής παρουσίας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων στον ίδιο χώρο κατά τη διάρκεια «παράδοσης» μιας θεματικής ενότητας πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπ' όψιν τόσο κατά τη φάση σχεδιασμού του μαθησιακού υλικού όσο και στην περίοδο που το μάθημα είναι σε εξέλιξη. Παραδοσιακές μέθοδοι, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτής μεταδίδει τη γνώση μέσω διαλέξεων στους εκπαιδευομένους, οδηγούν συνήθως σε περιορισμένα αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται στην τηλεκπαίδευση. Η αδυναμία διατήρησης του ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευομένων, η γεωγραφική τους διασπορά και η δυσκολία συντονισμού τους με το ρυθμό εξέλιξης του μαθήματος είναι κάποιες από τις αιτίες που στοιχειοθετούν την αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής του παραδοσιακού μοντέλου.

Ο Holmberg (1989) επισημαίνει ότι το λογισμικό τηλεκπαίδευσης πρέπει να υπακούει στις απαιτήσεις που εξυπηρετούν την εκπαίδευση από απόσταση. Αυτές συνοψίζονται στις παρακάτω επτά προϋποθέσεις:

*Διευκόλυνση ανάπτυξης προσωπικής σχέσης μεταξύ του παροχέα και του αποδέκτη του εκπαιδευτικού προϊόντος.*

*Προσφορά ιδιαίτερα προσεγμένων από κάθε άποψη εκπαιδευτικού υλικού.*

*Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που προτείνονται να αποβλέπουν και στη διανοητική ευχαρίστηση του εκπαιδευομένου.*

*Παροχή οδηγιών για την αποδοτικότερη οργάνωση του υλικού και της μελέτης.*

*Η δόμηση της επικοινωνίας να αποπνέει φιλική σχέση.*

*Η διατύπωση των μηνυμάτων να γίνεται με εύληπτο τρόπο που δε θ' αφήνει περιθώρια παρερμηνείας.*

*Να ενθαρρύνεται η συζήτηση που οδηγεί στη δημιουργική ανταλλαγή απόψεων.*

Συγκεκριμένα ο Σταχτέας (2005) αναφέρει ότι το λογισμικό που μέχρι σήμερα αναπτύχθηκε προκειμένου να αξιοποιηθεί ο δυναμικός χαρακτήρας του διαδικτύου, ώστε να επιτευχθεί ικανοποιητικά η τηλεκπαίδευση, έχει πάρει διάφορες μορφές. Καθεμία από αυτές εστιάζει περισσότερο σε συγκεκριμένη κατεύθυνση (π.χ. παρουσίαση ύλης, παρακολούθηση πορείας μάθησης, οργάνωση μαθήματος κ.λπ.). Απ' όλες αυτές τις μορφές τα λεγόμενα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (*Virtual Learning Environments*) εκμεταλλεύονται τη λειτουργικότητα που προσφέρουν τα υπολογιστικά μέσα επικοινωνίας (*Computer Mediated Communications*) και διαπιστώνεται ότι παρουσιάζουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο παροχής τηλεκπαίδευσης σε βαθμό που

μελλοντικά φαίνεται ότι θα κυριαρχήσει. Μεγάλο μερίδιο στην αγορά καταλαμβάνουν κατά σειρά τα λογισμικά WebCT, WebCourse in a Box, Blackboard CourseInfo, Intralearn κτλ. Όλα όμως απαρτίζονται από επιμέρους συγκεκριμένα τμήματα που περίπου είναι τα ίδια.

Οι δράσεις που έχουν αναπτυχθεί και αναπτύσσονται στην Ελλάδα στον τομέα της τηλεκπαίδευσης ακολουθούν τους στόχους που έχουνε χαραχθεί σε ευρωπαϊκό κυρίως επίπεδο από το Πρόγραμμα «Τεχνολογίες της Κοινωνίας των Πληροφοριών» (IST – Information Society Technologies) και του θέματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση» (Education and Training). Η Ρωμαΐδου (2005) αναφέρει ότι οι δράσεις αυτές αναπτύσσονται κυρίως από Πανεπιστήμια και χρηματοδοτούνται κυρίως από το Γ΄ ΚΠΣ (Κοινωνία της Πληροφορίας, Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση), την Ευρωπαϊκή Ένωση (5<sup>ο</sup>-6<sup>ο</sup> πλαίσιο στήριξης, SOCRATES, DG Education & Culture, κτλ), και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αφορούν την ανάπτυξη εργαλείων και υποδομών εκπαίδευσης και την ανάπτυξη και διαχείριση εκπαιδευτικού περιεχομένου για χρήση από απόσταση.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί η σημαντική προσφορά του *Πανεπιστημιακού Μητροπολιτικού Δικτύου Υψηλών Ταχυτήτων «GUNet»* (Greek Universities Network), που αποτελεί το διαμεσολαβητικό λογισμικό πλαίσιο των ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο επιτρέπει την παρουσία τους και στο χώρο της διά βίου εκπαίδευσης με τη μορφή της τηλεκπαίδευσης. Ο Σταχτέας (2005) διαπιστώνει ότι βασική κατευθυντήρια γραμμή του GUNet αποτελεί η ανάπτυξη, προαγωγή και διάχυση προηγμένων δικτυακών υπηρεσιών και εργαλείων που θα διευκολύνουν τη χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι εδώ ακριβώς βρίσκεται το σημείο τομής με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Όπως διαβάζουμε στην Καπετανάκη (2005), στην Ελλάδα το *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)* αποτελεί καινοτόμο θεσμό στα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά. Κύριος στόχος του Ε.Α.Π. είναι η από απόσταση παροχή εκπαίδευσης πανεπιστημιακού επιπέδου, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Στους πρωταρχικούς στόχους του Ε.Α.Π. περιλαμβάνεται επίσης η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση. Επίσης, προγράμματα τηλεκπαίδευσης υλοποιούνται από το *Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, ενώ στο *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* λειτουργεί Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σήμερα, στο πλαίσιο της πρόσκλησης 7 της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» (ΚτΠ) και του ΥΠΕΠΘ, είναι σε εξέλιξη η δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων και εξοπλισμένων χώρων τηλεκπαίδευσης σε κάθε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, προκειμένου να υποστηρίξουν τόσο οριζόντιες εκπαιδευτικές



δράσεις για τις ανάγκες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η διά βίου εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αυτή τη στιγμή, εκτός του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, λειτουργούν ειδικά κέντρα τηλεκπαίδευσης σε άλλα δέκα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα: στο *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, στο *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, στο *Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο*, στο *Πανεπιστήμιο Πατρών*, στο *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*, στο *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*, στο *Πανεπιστήμιο Κρήτης*, στο *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, στο *Τ.Ε.Ι. Πειραιά* και στο *Τ.Ε.Ι. Κρήτης*. Ωστόσο, η μέχρι τώρα αξιοποίηση της υποδομής τηλεκπαίδευσης αφορά στα μέλη Δ.Ε.Π. και στους σπουδαστές, καθώς και σε δραστηριότητες σχετικές με την κάλυψη πανελλήνιων συνεδρίων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών από απόσταση, διαλέξεις στα πλαίσια των τμημάτων των πανεπιστημίων, ενώ δεν έχουν δημιουργηθεί ακόμη προγράμματα ανοικτής εκπαίδευσης για όλους τους ενδιαφερομένους, με τη δυνατότητα λήψης Πιστοποιημένης Βεβαίωσης Σπουδών.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα παροχής υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης εκτός των ακαδημαϊκών χώρων και μάλιστα στα πλαίσια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το *Κέντρο Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση (Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.) – Αρχιμήδης*, το οποίο ιδρύθηκε, συγκροτήθηκε και τέθηκε σε λειτουργία το 2006 από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. (<http://www.keeenap.gr/keeenap/>), είναι ένα σύγχρονο σύστημα διά βίου εκπαίδευσης, που σε επίπεδο ατόμου αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στη βελτίωση της απασχολησιμότητας και της ενεργού συμμετοχής στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι ενώ σε επίπεδο κοινωνίας-κράτους στην προώθηση της ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Με το Κέντρο Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση (Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.) συμπληρώνεται το παραδοσιακό (διά ζώσης) μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων της Γ.Γ.Ε.Ε. αξιοποιώντας τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, δημιουργώντας ένα μοντέλο ηλεκτρονικής μάθησης ενηλίκων.

## Πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα τηλεκπαίδευσης

Ένα τέτοιο καινούριο διδακτικό και κατ' επέκταση μαθησιακό περιβάλλον προσφέρει η τηλεκπαίδευση με την εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στη σχέση διδασκόμενου και διδάσκοντα αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση.

Ο Λιώτσος (2007) τονίζει ότι η εκπαιδευτική μέθοδος της τηλεκπαίδευσης χαρακτηρίζεται κυρίως από ευελιξία στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της παραδοσιακής εκπαίδευσης από εκπαιδευομένους – εκπαιδευτές και παρουσιάζει *πλεονεκτήματα* που σχετίζονται με:

*Το κόστος:* η παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης απαιτεί τη διάθεση ενός σεβαστού ποσού χρημάτων για αγορά μαθησιακού υλικού, έξοδα για μετακινήσεις, για ενοίκιο κατοικίας. Με την τηλεκπαίδευση δεν υπάρχει η ανάγκη μετακίνησης και αποτελεί μια προσιτή λύση για όλους εκείνους που επιθυμούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς να εγκαταλείψουν την εργασία τους και το χώρο διαμονή τους.

*Το διαθέσιμο χρόνο:* ο εκπαιδευόμενος έχει την ευχέρεια επιλογής του χρόνου και του ρυθμού της μάθησης. Επιλέγει μόνος του τον τόπο και το χρόνο που θα μάθει.

*Τη μετακίνηση:* η διεθνής εμπειρία απέδειξε ότι τα προγράμματα που εφαρμόζουν μεθόδους τηλεκπαίδευσης είναι περισσότερο δημοφιλή σε απομακρυσμένες και απομονωμένες περιοχές, γιατί αποφεύγονται ή περιορίζονται σημαντικά οι χρονοβόρες και δαπανηρές μετακινήσεις στους παραδοσιακούς χώρους εκπαίδευσης.

*Τον αριθμό των εκπαιδευομένων:* στα προγράμματα τηλεκπαίδευσης τα όρια που σχετίζονται με τον αριθμό των συμμετεχόντων είναι ελαστικότερα, γιατί δεν υπάρχουν προβλήματα διάθεσης συγκεκριμένων χώρων διδασκαλίας. Έτσι, σε δημοφιλή θεματικά αντικείμενα μπορεί να υπερκεραστεί ο περιορισμός του διαθέσιμου χώρου που αντιμετωπίζουν οι συμβατικές τάξεις, ενώ σε εξειδικευμένα και μη δημοφιλή θεματικά αντικείμενα μπορεί να συμπληρωθεί ευκολότερα ο αριθμός συμμετεχόντων από πολύ ευρύτερες και γεωγραφικά πολύ διασκορπισμένες περιοχές, που θα καθιστούν οικονομικά εφικτή την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης.

*Την ειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο:* παρέχεται η δυνατότητα επιλογής και παρακολούθησης συγκεκριμένων κύκλων μαθημάτων ειδίκευσης προσαρμοσμένων ατομικά στις ανάγκες, στις απαιτήσεις αλλά και στις δυνατότητες κάθε εκπαιδευομένου. Έτσι η δυνατότητα κατάρτισης εξειδικευμένων κύκλων σπουδών περιορίζει τις «διαρροές» (drop out) και οδηγεί στην ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών.

Αλλά βέβαια υπάρχουν και *μειονεκτήματα* της τηλεκπαίδευσης. Τα περισσότερα οφείλονται στη μη φυσική «ζωντανή» παρουσία εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων στον ίδιο χώρο αλλά και στη χρονική καθυστέρηση που δημιουργούν στην επικοινωνία οι υπηρεσίες των ασύγχρονων τεχνολογικά υποστηριζόμενων μορφών επικοινωνίας. Όπως αναφέρονται στον Λιώτσο (2007) και



Κρητικού (2006), μερικά χαρακτηριστικά από αυτά τα μειονεκτήματα είναι τα εξής:

*Περιορισμένη επικοινωνία:* Η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή δεν είναι άμεση με φυσική παρουσία, με αποτέλεσμα να μη δημιουργούνται κίνητρα και όρεξη για μάθηση που ένας καλός εκπαιδευτής συνήθως δημιουργεί στους εκπαιδευόμενους. Ακόμα και στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση η οθόνη είναι πολύ δύσκολο να αντικαταστήσει τη φυσική παρουσία του καθηγητή στην αίθουσα. Στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση το πρόβλημα αυτό είναι μεγαλύτερο, καθώς η μόνη επικοινωνία γίνεται μέσω γραπτών μηνυμάτων και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η έλλειψη εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τη χρησιμοποιούμενη τεχνολογία δημιουργεί μια αμηχανία και κάνει τις σχέσεις πιο «τυπικές». Χαρακτηριστικά η Καπετανάκη (2005) αναφέρει ότι, σύμφωνα με έρευνα που έγινε στο χώρο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με θέμα την τηλεκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που ήταν αντίθετοι, γιατί θεωρούσαν ότι χάνεται η ανθρώπινη επικοινωνία.

*Υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα άμεσης διάδρασης:* Ο εκπαιδευόμενος μελετά μόνος του και δεν έχει τη δυνατότητα άμεσης υποβολής ερωτήσεων για επίλυση αποριών ή παροχή βοήθειας.

*Δε δημιουργείται κλίμα κοινότητας:* Οι εκπαιδευόμενοι διασκορπισμένοι σε μεγάλες γεωγραφικά αποστάσεις δεν έχουν φυσική επαφή μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινότητα μάθησης. Έτσι, δε γνωρίζουν τη δική τους πρόοδο σε σύγκριση με την πρόοδο των συναδέλφων τους και δεν αναπτύσσεται ο παραγωγικός ανταγωνισμός που συνήθως επικρατεί στα πλαίσια μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης.

*Μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης:* Λόγω των παραπάνω προβλημάτων στις διαδικασίες τηλεκπαίδευσης, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευομένων απογοητεύεται, κουράζεται και εγκαταλείπει (drop out) τις σπουδές του πριν τις ολοκληρώσει.

*Το υψηλό αρχικό κόστος:* Η δημιουργία περιβαλλόντων τηλεκπαίδευσης συνεπάγεται μια αρχική επένδυση εκ μέρους των φορέων που προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό στη δημιουργία, συντήρηση, ανανέωση και λειτουργία υπολογιστικών και δικτυακών συστημάτων. Η απόκτηση του αναγκαίου εξοπλισμού για την πρόσβαση σε υπηρεσίες τηλεκπαίδευσης απαιτείται και για τον εκπαιδευόμενο. Πολλές φορές τα κόστη που υπεισέρχονται σε αυτή τη διαδικασία είναι αρκετά μεγάλα και έξω από τις προθέσεις για επενδύσεις που έχουν εκπαιδευτικοί οργανισμοί αλλά και μεμονωμένα άτομα.

*Οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτή αυξάνονται πολύ:* Ο καθηγητής υποχρεώνεται εκτός από το χρόνο του μαθήματος να αφιερώνει και άλλο χρόνο για τη

σωστότερη προετοιμασία του μαθήματος, για τη δημιουργία και συντήρηση του ψηφιακού υλικού, καθώς και για την ασύγχρονη επικοινωνία με τους μαθητές.

## Η τηλεκπαίδευση στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

Είναι γεγονός, ότι η πρόοδος της τεχνολογίας και η συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα της γνώσης και εξειδίκευσης στην παραγωγή έχουν αλλάξει τις συνθήκες εργασίας και το προφίλ του εργαζομένου. Η νέα κατάσταση απαιτεί από τον εργαζόμενο να προσαρμοστεί στις συνθήκες αυτές, οι οποίες δημιουργούνται ταχύτατα, με το συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεών του. Κάτι τέτοιο όμως δεν του το επιτρέπουν οι σημερινές συνθήκες, καθώς η μέχρι πρότινος παρεχόμενη εκπαίδευση δε συμβάδιζε με τις δημιουργικές απαιτήσεις. Γι' αυτό το λόγο λοιπόν επιβάλλεται η νέα μορφή μάθησης της τηλεκπαίδευσης, η οποία θα παρέχει σύγχρονες πληροφορίες και γνώσεις, θα είναι προσιτή σε όλους, θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά, θα συμβάλει αποφασιστικά στην αύξηση της παραγωγικότητας της εκπαίδευσης και θα διαρκεί διά βίου.

Η τηλεκπαίδευση αποτελεί την αιχμή του δόρατος για το παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, μια και καλύπτει τις νέες ανάγκες και απαιτήσεις της εποχής. Οι ανάγκες αυτές είναι οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικοπολιτικές και τεχνολογικές. Η αναμφισβήτητη αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση από ανθρώπους κάθε ηλικίας και κοινωνικής τάξης, σε συνδυασμό με τη μεγάλη ποσότητα γνώσης που παράγεται συνεχώς, πιέζει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης σπουδών από απόσταση (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2001). Επίσης, σύμφωνα με τον Κόκκινο (2005), η αυξημένη ζήτηση για εκπαίδευση και για εξειδικευμένη γνώση συνδυάζεται με ταυτόχρονη μείωση του χρόνου που διατίθεται για μάθηση. Η τηλεκπαίδευση αποκτά μια ενισχυμένη δυναμική και γίνεται ευρύτερα αποδεκτή. Το ισχυρό όπλο της τηλεκπαίδευσης είναι ότι αποτελεί τη μόνη μορφή και μέθοδο εκπαίδευσης που φιλοδοξεί και μπορεί να προσφέρει ταυτόχρονα «την κατάλληλη πληροφορία, στους κατάλληλους ανθρώπους, την κατάλληλη στιγμή».

Η τηλεκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει την αρχική εκπαίδευση, που ορίζεται ως η εκπαίδευση πέραν της υποχρεωτικής<sup>2</sup>, αλλά ουσιαστικής σημασίας

---

2. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ορίζεται, γενικά, ως εκείνη η απαραίτητη (συνήθως, εντός του τυπικού συστήματος) εκπαίδευση που απαιτείται, προκειμένου το άτομο να θεωρηθεί ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας και να προσφέρει στοιχειώδεις υπηρεσίες εντός αυτής (Advisory Council for Adult and Continuing Education – ACACE, 1979).

για την απόκτηση εφοδίων επιτυχούς εξάσκησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, αλλά και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται σ' εκείνες τις μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες είναι δυνατό να αξιοποιηθούν μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της υποχρεωτικής ή αρχικής εκπαίδευσης (Σταχτέας, 2005).

Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Καπετανάκη στην εργασία της (2005, σ. 7), η διά βίου εκπαίδευση ή αλλιώς συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί την κατεξοχήν εφαρμογή της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητος παράγοντας στην πραγματοποίηση πολλών κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών σκοπών. Βέβαια, για να επιτευχθεί η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στο μέγιστο δυνατό, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μια εξελικτική διαδικασία που να αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και να διαρκέσει μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Έτσι συντηρούνται και ανανεώνονται διαρκώς οι γνώσεις του ανθρώπου και του παρέχονται τα απαραίτητα προσόντα για την ομαλή και επιτυχημένη ένταξή του στην αγορά εργασίας. Ως χώρος μάθησης εκτός από το σχολείο μπορεί να είναι το εργασιακό περιβάλλον ή κάθε άλλο μέρος κατάλληλο για εκπαίδευση. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις συνθήκες πρόσβασης στη διά βίου εκπαίδευση για τα ηλικιωμένα άτομα και άτομα με ειδικά προβλήματα, ανέργους, υποαπασχολούμενους και ανειδίκευτους, μειονότητες, γυναίκες και γεωγραφικά απομακρυσμένα άτομα. Να δημιουργηθούν δηλαδή συνθήκες παροχής ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη διά βίου εκπαίδευση για όλους. Συνεχίζοντας η Καπετανάκη (2005, σ. 7) τονίζει ότι η διά βίου εκπαίδευση, είτε παρέχεται σε παιδιά, νέους, ενηλίκους ή ηλικιωμένους, πρέπει να αποβλέπει στην ιδέα της ανανέωσης, της δημιουργίας και ανταπόκρισης και να στοχεύει στην ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, τη δραστηριοποίηση της κοινωνίας και την επικράτηση της κοινωνικής συνοχής. Για την προώθηση λοιπόν, την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της διά βίου εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να υπάρξει συμμετοχή από τα ίδια τα άτομα, τις οικογένειες, τα σχολεία, τους εργαζομένους και τους εργοδότες, την κοινωνία και την κυβέρνηση, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Η συνεργασία σε διεθνές επίπεδο, αναμφίβολα, είναι δυνατόν να συμβάλει στην παραγωγική ανταλλαγή ιδεών, στη δημιουργία διεθνών εκπαιδευτικών μέτρων και αξιών και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τονίζεται επίσης ότι για την αντιμετώπιση των δαπανών της διά βίου εκπαίδευσης επιβάλλεται η λήψη ευνοϊκών μέτρων και η παροχή κινήτρων για επιχειρήσεις και εργοδότες που θα αυξήσουν τις δωρεές και τις επενδύσεις στους τομείς της παιδείας, έρευνας και επαγγελματικής κατάρτισης (Καπετανάκη, 2005).

Η δημιουργική επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην ισχυροποίηση και επέκταση της διά βίου εκπαίδευσης οφείλεται αφενός μεν στην κατασκευή

επιτυχημένου διαδραστικού εκπαιδευτικού λογισμικού και αφετέρου στην παροχή διδακτικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών με τη βοήθεια της δικτυακής τεχνολογίας. Η τηλεκπαίδευση δίνει μια τελείως διαφορετική διάσταση στην έννοια της μάθησης. Επιχειρείται μια κατά κάποιον τρόπο ελεύθερη μάθηση, όπου ο εκπαιδευόμενος ρυθμίζει μόνος του χωρο-χρονικά τον τρόπο εκπαίδευσής του και, ακόμη, επιλέγει μόνος του τα κέντρα συνεργασίας και πληροφόρησής του με προσωπικά κριτήρια.

Επιπλέον, ο Σταχτέας (2005) διαπιστώνει ότι πολύ σπάνια στη διεθνή πρακτική η εκπαιδευτική τηλεδιάσκεψη γίνεται με τη μορφή σύγχρονης επικοινωνίας. Σ' αυτή την περίπτωση προκύπτει μία εξ αποστάσεως συμβατική διδασκαλία. Τότε λέμε ότι γίνεται *τηλεδιδασκαλία* και υλοποιείται τις περισσότερες φορές μέσα από ειδικά προς τούτο διαμορφωμένα στούντιο. Η τηλεδιδασκαλία μπορεί να φανεί ωφέλιμη μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις, όπως π.χ. όταν είναι το αντικείμενο διδασκαλίας πρωτόγνωρο, ο διδάσκων μοναδικός, το ακροατήριο μεγάλο και δεν υπάρχει δυνατότητα επανάληψης. Τις πιο πολλές φορές, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δε χρησιμοποιείται για τηλεδιδασκαλία, αλλά λειτουργεί σαν ένας τεράστιος πίνακας ανακοινώσεων. Καθένας μπορεί να αφήσει απόψεις, σχόλια ή ερωτήματα επάνω σε ένα θέμα και να διαβάσει, όποτε θελήσει, τα μηνύματα των άλλων. Στην πραγματικότητα, με τα μέχρι σήμερα δεδομένα, όταν λέμε τηλεκπαίδευση εννοούμε εκπαιδευτική τηλεδιάσκεψη με τη μορφή ασύγχρονης επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς λόγους. Η ασύγχρονη εκδοχή της τηλεκπαίδευσης είναι περισσότερο δημοφιλής, ευρέως διαδεδομένη και με λιγότερες οικονομικές απαιτήσεις. Για την υλοποίησή της από διάφορους οργανισμούς, που εξειδικεύονται προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, έχουν αναπτυχθεί αρκετές πλατφόρμες λογισμικού που διευκολύνουν την επικοινωνία και την οργάνωση της ύλης διδασκαλίας.

Ο Σταχτέας (2005), συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία του, υποστηρίζει ότι η τηλεκπαίδευση, είτε είναι σύγχρονη είτε ασύγχρονη, μπορεί να εφαρμοστεί υπηρετώντας διαφορετικές μεθόδους (π.χ. εξατομικευμένη, συνεργατική κ.ά.) και εξυπηρετώντας διαφορετικές κάθε φορά –και ανάλογα με την ομάδα στόχο– παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές μάθησης. Πρέπει να σχεδιάζεται με περισσή φροντίδα, ώστε να μην απογοητεύει τους συμμετέχοντες, αλλά να τους ενθαρρύνει στην προσπάθεια επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Είναι κοινώς παραδεκτό ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα δεν προσφέρονται στον ίδιο βαθμό να παρουσιαστούν στους εκπαιδευόμενους με τη χρήση τηλεκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η επιτυχία εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, ως ένας τρόπος παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, θα εξαρτηθεί από γενικότερους παράγοντες σχεδιασμού του ίδιου του έργου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Την ίδια άποψη υιοθετεί και ο Κυνηγός (2002), ο οποίος επισημαίνει

ότι είναι απαραίτητο να αναδειχθεί σε κυρίαρχο στοιχείο η αντίληψη ότι ο εκπαιδευόμενος δε θα παραμένει παθητικός αποδέκτης διάφορων πληροφοριακών στοιχείων, αλλά θα αντιμετωπίζεται ως υποκείμενο, φορέας και συνδιαμορφωτής της καινοτομίας που προσφέρει η συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Και βέβαια, η ψηφιογραφική διαχείριση του κειμένου<sup>3</sup>, ως του βασικότερου μέσου μετάδοσης μηνυμάτων (West, 1996) με τη χρήση τηλεκπαίδευσης, αναδεικνύεται σε ιδιάζουσας σημασίας παράγοντα που θα επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητά της και γι' αυτό χρήζει ιδιαίτερης μέριμνας. Ακόμα, ο Corrigan (1986) διαπιστώνει ότι η δημιουργία διδακτικής ατμόσφαιρας κατά τη διάρκεια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελεί συντελεστή που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Μ' αυτό το σκεπτικό, η τηλεκπαίδευση επιβάλλεται ν' αντιμετωπίζεται ως ένας εναλλακτικός τρόπος στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, για την παροχή μέρους θεματικών ενοτήτων, ο οποίος δε στοχεύει στην πλήρη αντικατάσταση του συμβατικού τρόπου εκπαίδευσης που απαιτεί φυσική παρουσία σε συγκεκριμένο χωροχρόνο. Πιθανότατα ένας συνδυασμός στη βάση ικανοποίησης κριτηρίων που υπαγορεύονται από την ομάδα διοίκησης του έργου της επιμόρφωσης, αποτελεί την ιδανικότερη σύγχρονη προσέγγιση η οποία εκμεταλλεύεται και τα πλεονεκτήματα των νέων τεχνολογιών.

Συμπερασματικά, όπως τονίζει ο Σταχτέας (2005), η πιλοτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης για την υλοποίηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης χρειάζεται να ενθαρρυνθεί και τα αποτελέσματά της να διαχυθούν πολλαπλασιαστικά στον κλάδο που συνεχίζει να ενδιαφέρεται να συνεισφέρει στην αύξηση της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση. Βέβαια η επέκταση και ισχυροποίησή της χρειάζεται να συνδυαστεί και με άλλα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που θα εξυψώνουν το έργο των εκπαιδευτικών και θα βελτιώνουν την οικονομική τους θέση. Με βάση τα όσα αναφέρει ο Collis (1996), διαπιστώνεται ότι η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης συνήθως πραγματοποιείται στη βάση κυρίως οικονομικών, τεχνολογικών και οργανωτικών κριτηρίων. Η παιδαγωγική αποτίμηση φαίνεται να επιχειρείται με τρόπους που μάλλον δεν επιδέχονται σύγκριση, ενώ η εκπαιδευτική τους απόδοση εμφανίζεται με δείκτες που ταιριάζουν περισσότερο στο συμβατικό σύστημα. Όμως, εξαιτίας της ιδιομορφίας του συγκεκριμένου τύπου ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως λόγω παρεμβολής του Η/Υ, απαιτούνται πολλές ακόμα ειδικές μελέτες, αφού διαμορφωθούν πρώτα τα κατάλληλα κριτήρια.

---

3. Αφορά όλες τις μορφές κειμένων, δηλαδή το μετακείμενο, το περικείμενο, το συγκείμενο, το παρακείμενο, το υπερκείμενο, το ανακείμενο και κυρίως το πυρηνικό κείμενο που περιλαμβάνει το ουσιαστικότερο μαθησιακό υλικό (West, 1996).

## *Μέντορας*

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει την τηλεκπαίδευση μέσα από την πρωτοβουλία e-Learning του προγράμματος e-Europe. Η πρωτοβουλία e-Learning, η οποία υιοθετήθηκε από όλα τα κράτη-μέλη, αποσκοπεί να προσαρμόσει τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να είναι σε θέση ν' αντιμετωπίσουν όλοι οι πολίτες τις προκλήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ) που σε λίγο θα δώσει τη θέση της στην Κοινωνία της Γνώσης.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα της Παγγέ (2006), σήμερα υπάρχουν τόσο τα ελεύθερα όσο και τα επ' αμοιβή εκπαιδευτικά κέντρα στο διαδίκτυο που προσφέρουν υπηρεσίες διά βίου εκπαίδευσης. Το θέμα που προκύπτει, όμως, είναι το να μπορέσει να επιλέξει ο εκπαιδευόμενος το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το οποίο θα αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητές του. Έτσι, προκύπτει άμεση ανάγκη αξιολόγησης των μεθόδων διδασκαλίας που προσφέρονται σύγχρονα ή ασύγχρονα στα πλαίσια της διά βίου εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό αρκετά προγράμματα της ΕΕ με θέμα eEUROPE αξιολογούν την ύπαρξη και τις παρεχόμενες υπηρεσίες από εκπαιδευτικά δίκτυα και τις αναβαθμίζουν. Το πρόγραμμα eEUROPE 2005 πρότεινε τη δημιουργία online υπηρεσιών σε θέματα εξυπηρέτησης πολιτών, εκπαίδευσης και υγείας, όπως για παράδειγμα:

E-government

<http://www.qlinks.net/quicklinks/egov.htm>

E-learning

[http://www.esa.int/SPECIALS/Telemedicine\\_Alliance/ESAZHP7708D\\_0.html](http://www.esa.int/SPECIALS/Telemedicine_Alliance/ESAZHP7708D_0.html)

E-health

<http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/europe.htm>

παρέχοντας Online βοήθεια σε θέματα υγείας, αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα σε θέματα δημοσίου τομέα, εκπαίδευσης κ.ά.

Επιπλέον, το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Δίκτυο (EUCEN) παρέχει αξιολόγηση αρκετών προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης με αναφορές σε υπάρχοντα εκπαιδευτικά δίκτυα και προγράμματα σε όλη την ΕΕ ([www.eucen.org](http://www.eucen.org)). Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι στη διά βίου εκπαίδευση τρεις είναι οι βασικές συνιστώσες:

*Δημιουργία αποτελεσματικής καθοδήγησης*

*Δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων και υποδομής*



*Συνεχής επέκταση των προγραμμάτων με την πρόσληψη νέων εκπαιδευομένων*

## Προοπτικές εξέλιξης της τηλεκπαίδευσης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έλλειψη ανθρώπινης επικοινωνίας και ζωντανής επαφής του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο έχει ως αποτέλεσμα να μη δημιουργείται η απαραίτητη, για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, κοινότητα μάθησης. Δεδομένου του γεγονότος ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, η λύση που φαίνεται να επικρατεί είναι ο συνδυασμός παραδοσιακής διδασκαλίας και διδασκαλίας με τηλεκπαίδευση, το λεγόμενο υβριδικό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Μια προσπάθεια ορισμού του υβριδικού εκπαιδευτικού μοντέλου περιλαμβάνεται στην έρευνα των Δημητριάδη και Λιώτσου (2005), στην οποία ο όρος «υβριδική» (hybrid ή blended learning) αναφέρεται σε μορφές εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες που διεξάγονται στους παραδοσιακούς χώρους εκπαίδευσης (αίθουσα, εργαστήριο) με σύγχρονες ή ασύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρονται από απόσταση και με την υποστήριξη σύγχρονης τεχνολογίας (δραστηριότητες τηλεκπαίδευσης). Είναι σημαντικό να ξεχωριστεί η έννοια της υβριδικής εκπαίδευσης από άλλους τύπους εκπαίδευσης που επίσης περιλαμβάνουν τεχνολογικά υποστηριζόμενες (online) εμπειρίες, όπως η παραδοσιακή εκπαίδευση που απλά υποστηρίζεται online με ασύγχρονες υπηρεσίες παροχής εκπαιδευτικού υλικού ή η εκπαίδευση που παρέχεται ολοκληρωτικά από απόσταση (τηλεκπαίδευση). Η μέχρι σήμερα διαθέσιμη έρευνα παρέχει αποδείξεις ότι η υβριδική μάθηση μπορεί να είναι το ίδιο ή περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική σε σχέση με το μοντέλο της πλήρους τηλεκπαίδευσης και της ολοκληρωτικά παραδοσιακής εκπαίδευσης. Οι σπουδαστές σε προγράμματα υβριδικής εκπαίδευσης επιτυγχάνουν τα ίδια ή καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και επιπλέον εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνδυαστική προσέγγιση. Οι Δημητριάδης και Λιώτσος (2005) τονίζουν ότι η υβριδική εκπαίδευση δε στοχεύει απλώς στο να παραθέσει δίπλα παραδοσιακές και online δραστηριότητες, αλλά να τις ολοκληρώσει σε μία αποδοτική ολότητα στην οποία να γίνεται βέλτιστη εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων και των δύο προσεγγίσεων. Έτσι φαίνεται ότι η υβριδική εκπαίδευση προβάλλει ως ένα ενδιαφέρον μοντέλο εκπαίδευσης που θα μπορούσε να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να προσαρμόσουν τους σπουδαστές από την παραδοσιακή εκπαιδευτική εμπειρία προς την ηλεκτρονική μάθηση σε μικρά, σταδιακά βήματα, ώστε αυτή η αλλαγή να είναι ευκολότερα διαχειρίσιμη και κατανοητή από αυτούς.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί η συμβολή του υβριδικού μοντέλου εκπαίδευσης και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνουν οι Δημητριάδης και Λιώτσος (2005), αυτό μπορεί να γίνει, αφού εξεταστούν τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες μάθησης των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η κατηγορία αυτών των εκπαιδευόμενων χαρακτηρίζεται συνήθως από:

*Περιορισμό διαθέσιμου χρόνου ειδικά τις πρωινές ώρες (εργαζόμενοι επαγγελματίες).*

*Περιορισμένη δυνατότητα μετακίνησης (εργαζόμενοι, οικογενειάρχες).*

Ενώ οι ανάγκες μάθησής τους μπορεί να χαρακτηριστούν ως:

*Άμεσες (ενημέρωση/εξειδίκευση που να ανταποκρίνεται σε τρέχουσες ανάγκες).*

*Επίκαιρες (μάθηση προσφερόμενη τη στιγμή που είναι απαραίτητη).*

*Εστιασμένες (σε σχέση συνήθως με το επάγγελμα-εργασία που ήδη ασκούν).*

*Βραχύβιες (περιορισμένης διάρκειας ταχύρρυθμη εκπαίδευση).*

*Ευέλικτες (προσαρμοσμένες σε ατομικές ανάγκες & ρυθμούς μάθησης).*

Επομένως, οι Δημητριάδης και Λιώτσος (2005), συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία τους υποστηρίζουν ότι η διά βίου μάθηση στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας εμφανίζεται ως αναπόφευκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη για ευέλικτη και επίκαιρη (just in time) προσφορά εκπαίδευσης σε θέματα που μπορεί να είναι υψηλά εστιασμένου ενδιαφέροντος. Από την άλλη, η υβριδική εκπαίδευση μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ευελιξίας που θέτει η διά βίου εκπαίδευση (λόγω της συνιστώσας της τηλεεκπαίδευσης), μπορεί να προσφέρει εστιασμένη και αυτο-ρυθμιζόμενη εκπαίδευση (επίσης λόγω της συνιστώσας της τηλεεκπαίδευσης) και ακόμη μπορεί να δημιουργήσει και να συντηρήσει πολύ αποτελεσματικότερα την αίσθηση της κοινότητας μάθησης (λόγω της συνιστώσας της παραδοσιακής εκπαίδευσης). Ακόμη μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό περιβάλλον εισαγωγής στις ρυθμίσεις και καλλιέργειας των δεξιοτήτων που απαιτεί η παρακολούθηση προγραμμάτων διά βίου μάθησης από απόσταση, όπως η εξοικείωση με την τεχνολογία και η δεξιότητα διαχείρισης χρόνου (λόγω της συνιστώσας της τηλεεκπαίδευσης). Με βάση τη μέχρι στιγμής εμπειρία, υποστηρίζεται δηλαδή ότι η υβριδική σχεδίαση μπορεί να αποτελέσει το κυρίαρχο παράδειγμα οργάνωσης της εκπαίδευσης στην Κοινωνία της Πληροφορίας καθώς αντιμετωπίζει με αυξημένη ευελιξία προβλήματα κινητικότητας εκπαιδευομένων και διαχείρισης πόρων από πλευράς εκπαιδευτή. Ακόμη προσφέρει ένα ιδανικό περιβάλλον για τη βαθμιαία εισαγωγή των εκπαιδευομένων στις ρυθμίσεις και τις δεξιότητες που απαιτούν οι δραστηριότητες τηλεεκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι τα



χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν, κατ' αρχάς, την υβριδική σχεδίαση ένα ενδιαφέρον και αποδοτικό μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της διά βίου μάθησης.

## Συμπεράσματα

Η τηλεκπαίδευση αποτελεί το νέο θεσμό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που φιλοδοξεί να βελτιώσει τα ποιοτικά της δεδομένα. Στόχος θα πρέπει να είναι εκτός από τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με υψηλά ποιοτικά κριτήρια, η βελτίωση και αναβάθμιση και του συμβατικού τύπου εκπαίδευσης. Τέλος, ίσως η μεγαλύτερη συμβολή της είναι το δικαίωμα που δίνει στους πολίτες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση χωρίς φραγμούς και όρια και χωρίς να τους αποσπά από άλλες δραστηριότητες (επαγγελματικές, προσωπικές κ.ά.).

Αναμφισβήτητα, όπως διαπιστώνει και η Καπετανάκη (2005) στην εργασία της, η τηλεκπαίδευση είναι μια υπηρεσία που επικεντρώνεται στον ίδιο τον άνθρωπο. Η ανάπτυξη συστημάτων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης είναι πλέον εφικτή στη χώρα μας, καθώς η αλματώδης ανάπτυξη των δικτύων τα τελευταία χρόνια και η παροχή υψηλών ταχυτήτων πρόσβασης και προηγμένων υπηρεσιών τηλεματικής έχουν δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες. Είναι γεγονός ότι τα πλεονεκτήματα που προσφέρει είναι τεράστια τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα στη μόρφωση. Διαφυλάσσοντας αυτό το δικαίωμα η τηλεκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα παροχής παιδείας σε άτομα που για διάφορους λόγους δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα με τον παραδοσιακό τρόπο. Ειδικά στην Ελλάδα δεν είναι λίγα τα παραδείγματα απομακρυσμένων περιοχών ή νησιών των οποίων οι κάτοικοι στερούνται ακόμα και τη βασική εκπαίδευση λόγω έλλειψης εκπαιδευτών. Η τηλεκπαίδευση όχι μόνο δίνει τη δυνατότητα να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα, αλλά συνιστά και ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς τρόπους μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες στη διαδικασία της εκπαίδευσης με καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας,

Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η τηλεκπαίδευση δεν έρχεται να αντικαταστήσει τον τωρινό τρόπο διδασκαλίας. Έρχεται να συμπληρώσει την παρούσα εκπαιδευτική διαδικασία, να βοηθήσει τον εκπαιδευτή να προσφέρει περισσότερη, πιο πλήρη και σφαιρική γνώση στους εκπαιδευόμενους. Αυτό δε θα πρέπει να φοβίζει τον εκπαιδευτή και να βλέπει την τεχνολογία σαν «εχθρό» που έρχεται να τον επιφορτίσει με επιπλέον ευθύνες, αλλά σαν εργαλείο

χρήσιμο και αποτελεσματικό για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος. Έτσι οι νέες τεχνολογίες θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θα την κάνουν πιο ενδιαφέρουσα. Επιπλέον, εξαιτίας της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς, απαιτούνται άτομα άρτια καταρτισμένα και πλήρως ενημερωμένα σε ό,τι πιο σύγχρονο υπάρχει. Η σύγχρονη μορφή της εργασίας επιβάλλει από μόνη της τη διά βίου εκπαίδευση των εργαζομένων. Αυτή η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια της τηλεκπαίδευσης μαζί με όλες τις υπηρεσίες που τη συνοδεύουν. Αποτελεί απαίτηση της κοινωνίας η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση της τηλεκπαίδευσης.

Εκτός βέβαια από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει έχει και μειονεκτήματα. Όπως αναφέρθηκε, το πιο σημαντικό από αυτά είναι η έλλειψη ανθρωπίνης επικοινωνίας και ζωντανής επαφής του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τον Καμπουράκη (2006), η λύση την οποία εφαρμόζουν ή και πειραματίζονται τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και επιχειρήσεις είναι το λεγόμενο υβριδικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να συνδυάσει την παραδοσιακή, πρόσωπο με πρόσωπο, διδασκαλία με τη διδασκαλία που βασίζεται στην τηλεκπαίδευση. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι έχουν το πλεονέκτημα της παρακολούθησης προγραμματισμένων μαθημάτων σε αίθουσες διδασκαλίας (π.χ. μια φορά την εβδομάδα στην αρχή ή / και στο τέλος μιας ενότητας), ενώ παράλληλα μπορούν να συνεχίσουν τη συνεργασία τους και τις δραστηριότητές τους χρησιμοποιώντας τις υπηρεσίες της τηλεκπαίδευσης.

Οι διεθνείς τάσεις και εξελίξεις καταδεικνύουν ότι η τεχνολογία έχει εισβάλει παντού και η εξοικείωση με αυτή είναι απαραίτητη για όλους και ειδικά για τους αυριανούς πολίτες και εργαζομένους. Μέσα από την τηλεκπαίδευση, η επαφή και η εξοικείωση με αυτή γίνεται με τρόπο φυσικό και ευχάριστο για όλους. Η Πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει και να επιλύσει τα θεσμικά κενά που υπάρχουν αυτή τη στιγμή και που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην ανάπτυξη νέων εφαρμογών τηλεκπαίδευσης, καθώς επίσης και να βρεθεί οικονομική λύση για τη συντήρηση και υποστήριξη των υποδομών που δημιουργούνται. Γίνεται λοιπόν προφανές, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στην Καπετανάκη (2005), ότι ο ρόλος της Πολιτείας στα θέματα της τηλεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός. Η ευθύνη που έχει απέναντι στον πολίτη για την καλύτερη εκπαίδευσή του και την καλύτερευση της ποιότητας ζωής του καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη της τηλεκπαίδευσης στην Ελλάδα, η οποία πρέπει να γίνει με υπεύθυνα και σταθερά βήματα αλλά και γρήγορα, αφού οι εξελίξεις στο διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο είναι ραγδαίες.

## Βιβλιογραφία

- Αράπη Π., Μουμουτζής Ν., Μαραγκουδάκης Ι., Χριστοδουλάκης Σ., (2005). «Το έργο KNOSOS: Ένα καταναμεμημένο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης που χρησιμοποιεί το πρότυπο SCORM για την υποστήριξη διαλειτουργικότητας ανάμεσα σε τοπικά κέντρα ηλεκτρονικής μάθησης», *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση», Λαμία, 16-17 Απριλίου 2005.*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P4.doc>)
- Βαλαούρας Π., (2002). «Τεχνικές Ηλεκτρονικής Μάθησης. Η εμπειρία του έργου Τηλεκαίδευσης των Ε.Μ.Π., Παν. Αθηνών, Οικονομικού Παν. Αθηνών», *Ε.Μ.Π., Νοέμβριος 2002*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [www.telelearning.gr/e-learning.doc](http://www.telelearning.gr/e-learning.doc))
- Βασιλάκης Κ., «Υπηρεσίες Τηλεκαίδευσης στο ΤΕΙ Κρήτης», *ΤΕΙ Κρήτης, Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών, Άνοιξη 2006*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [http://teledu.teicrete.gr/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=19&Itemid=34](http://teledu.teicrete.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=19&Itemid=34))
- Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., (2001). «Η Διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η ανάδειξη νέων ρόλων και οι τρόποι διαχείρισής τους». Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- Collis B., (1996). «*Tele-learning in a digital world – The future of distance learning*», London: International Thompson Computer Press.
- Corrigan D., (1986). «*Inservice training and educational development: An International Survey*», 100-112, London: Croom Helm.
- Δημητριάδης Σ., & Λιώτσος Κ., (2005). «Η υβριδική οργάνωση της εκπαίδευσης ως διαδικασία προσαρμογής στις ανάγκες της δια βίου μάθησης», *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση», Λαμία, 16-17 Απριλίου 2005.*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P2.doc>)
- Ζαρβαλά Χ., (2005). «Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης και Βιβλιοθήκες», *Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος Ψηφιακές Βιβλιοθήκες, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Ιανουάριος 2005*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [dlib.ionio.gr/theses/0405tab522k/Zarvala\\_VLE.ppt](http://dlib.ionio.gr/theses/0405tab522k/Zarvala_VLE.ppt))
- Holmberg B, (1989). «*Theory and Practice of Distance Education*», London: Routledge
- Καλογιαννάκης Μ., & Βασιλάκης Κ., & Ψαρρός Μ., (2005). «Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και παιδαγωγικό πλαίσιο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)», 3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές», Πάτρα 11-13 Νοεμβρίου 2005  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [http://www2.e-yliko.gr/epimorf/articles/kalogiannakis\\_et\\_al\\_7122005.pdf](http://www2.e-yliko.gr/epimorf/articles/kalogiannakis_et_al_7122005.pdf))
- Καμπουράκης Γ., & Λουκής Ε., (2005). «*Ηλεκτρονική Μάθηση*», Εκδόσεις Κλειδάριθμος, 2006, ISBN: 960-209-880-5
- Καπετανάκη Κ., (2005). «Υποδομές Τηλεμάθησης», *Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων, Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Φεβρουάριος 2005.*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [http://teledu.teicrete.gr/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=13&Itemid=34](http://teledu.teicrete.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=13&Itemid=34))
- Καρούλης Α., (2002). «*Ανοικτή και Από Αποστάση Εκπαίδευση – Η Θεωρία και η Εφαρμογή της*», Εκδόσεις Τζιόλα, Θεσσαλονίκη 2002
- Κελπανίδης Μ. & Βρυνιώτη Κ., (2004). «*Δια Βίου Μάθηση*», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.
- Κόκκινος Δ., (2005). «Πολιτικές παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στον Ευρωπαϊκό χώρο», *Διπλωματική εργασία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Ιούλιος 2005*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [dlib.ionio.gr/mtheses/kokkinos\\_elearning.doc](http://dlib.ionio.gr/mtheses/kokkinos_elearning.doc))
- Κόκκος, Α. (1999). «*Εκπαίδευση ενηλίκων, τ. Α', Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*», Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κρητικού Γ., & Σταυρουλάκη Β., & Κατιδιώτης Α., (2006). «Η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης e-class για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς», *Διάλεξη, Ιούνιος 2006*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [epikouros.unipi.gr/eclass/tmp/e-class\\_notes.pdf](http://epikouros.unipi.gr/eclass/tmp/e-class_notes.pdf))
- Κυνηγός Χ., (2002). «Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στη τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο» στο Κυνηγός Χ. (επιμ.), «*Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα*», 27-53, Αθήνα: Καστανιώτης
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;», *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πάτρα, 2001*
- Λιώτσος, Κ. (2007). «Υβριδική Οργάνωση της Εκπαίδευσης με χρήση Τεχνολογιών Διαδικτύου», *Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη 2007.*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://cdis.lib.auth.gr/archive.shtml?base=Griza&id=gri-2007-566>)
- OCLC, E-learning Task Force (2003). Libraries and the Enhancement of e-learning  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www5.oclc.org/downloads/community/elearning.pdf>)
- Παγγέ, Τ., (2006). «Ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) και Εκπαίδευση από Απόσταση Ενηλίκων», *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιούλιος 2006.*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [www.edc.uoc.gr/Therino%202006/Keimena%20pdf/PAGE.pdf](http://www.edc.uoc.gr/Therino%202006/Keimena%20pdf/PAGE.pdf))
- Παναγιωτακόπουλος Χ. & Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α. & Ματραλής Χ., (1999). «*Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*», Τόμος Γ', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Race, Ph. (1999). «*Το εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης*», μετάφραση Ελ. Ζέη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρωμαΐδου Κ., Χουλιαράς Φ., (2005). Μονογραφία Γ.6 «*Η Εκπαίδευση των Συντελεστών της Παραγωγής*», (Κεφ.5 – *Δια Βίου Εκπαίδευση*), *Συνέδριο ΤΕΕ – Δημόσια Έργα, Αθήνα 19-21 Απριλίου 2005.*
- Σεμερτζάκη, Ε. (επιμ.), (2004). «*Κατευθυντήριες Οδηγίες για Βιβλιοθήκες, Αρχεία και Μουσεία*», Βέροια: Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Βέροιας.
- Σταχτέας Χ., (2005). «*Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Μέρος της Δια Βίου Εκπαίδευσης που Εξυπηρετείται από την Τηλεκπαίδευση*», *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση*», *Λαμία, 16-17 Απριλίου 2005.*  
(Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P44.doc>)
- Τσαμασφύρος, Γ. (1998). «*Η Τηλεκπαίδευση στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο*», στο: Τσαμασφύρος, Γ. (επιμ.), «*Τηλεκπαίδευση: η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα*», Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Αθήνα.
- West R., (1996). «*Concepts of text in distance education*» in «*Distance education for language teachers*» 62-72, University of Manchester

# Σχέσεις σχολείου και οικογένειας

## Συγκριτική παράθεση απόψεων

## εκπαιδευτικών και γονέων

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

*Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Μαρία Σ. Πούλου

*Πανεπιστήμιο Πατρών*

### Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στα πλαίσια συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς και τις μορφές και τους τομείς αυτής της συνεργασίας. Εκατόν ενενήντα εννέα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και πεντακόσιοι ογδόντα ένας γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αντιλήψεων. Η μελέτη φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οριοθετούν και κατανέμουν με σαφήνεια τους ρόλους τους, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούνται υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και τους γονείς υπεύθυνοι για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Κοινός ρόλος εκπαιδευτικών και γονέων είναι η ενημέρωση της πορείας των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι αντίστοιχα. Η μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων στοχεύει στη βελτίωση των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προώθηση εποικοδομητικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχέση σχολείου-οικογένειας.

---

*Ο κ. Ηλ. Ματσαγγούρας είναι καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η κ. Μ. Πούλου είναι λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών.*

## Abstract

This study addressed Greek teachers and parents' perceptions of their role and responsibilities, as well as the types and areas of co-operation. Analysis of 199 questionnaires to in-service teachers and 581 questionnaires to parents revealed that teachers were perceived as "experts" in academic domains, while parents were perceived as "guardians" of children's social and emotional growth. Both teachers and parents' role was to keep each other informed about children's achievement in school and home setting respectively. Results of the study are discussed in terms of implications for initiatives to develop school-family relations in teacher training programmes.

Key words: Family-school relations, teachers, parents, perceptions.

## Εισαγωγή

Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών (Laloumi-Vidali, 1997. Coleman, 1998), στην αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών στη σχέση σχολείου-οικογένειας (Beveridge, 2004), στην αυξημένη παρακολούθηση στο σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991), στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις εργασίες στο σπίτι (Epstein & Lee, 1995), στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989) και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Rich, 1988).

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξή της. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται, εκτός των άλλων, στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004). Η σχέση εκπαιδευτικών-γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις



προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002). Αυτό σημαίνει ότι καθώς αλλάζουν οι παραπάνω παράμετροι αλλάζουν οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις σχολείου και οικογένειας, το είδος των σχέσεων μεταξύ των δύο φορέων, τα αντικείμενα συνεργασίας και οι αμοιβαίες προσδοκίες.

### Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζει μοντέλα συνεργασίας που διαφοροποιούν τόσο το αντικείμενο όσο και το πλαίσιο της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Case, 2000. Γεωργίου, 2000. Dowling & Osborne, 2001. Greenwood & Hickman, 1991. Ματσαγγούρας & Βέρδης 2003. Ματσαγγούρας, 2005. Συμεού, 2003). Από αυτά ιδιαίτερης σημασίας είναι το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986), που τονίζει τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας, το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Getzels, 1978), που ερμηνεύει τη δυναμική αλληλεπίδραση του σχολείου μέσα στην κοινωνία, με βάση τους ρόλους και τις προσδοκίες των ατόμων που λειτουργούν μέσα στο σχολείο, και το μοντέλο των συναισθηματικών επιδράσεων (Hargreaves, 1998), το οποίο αντιμετωπίζει τις αλληλεπιδράσεις γονέων-εκπαιδευτικών ως συναισθηματικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα υπό την επίδραση συγκεκριμένου πολιτιστικού πλαισίου, ηθικών επιδιώξεων και κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και των αντιλήψεων κοινωνικής δύναμης και επαγγελματικού status των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάζοντας τις πρακτικές και θεωρητικές προτάσεις των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες εκπαιδευτικών και γονέων, ο Ματσαγγούρας (2005) επισημαίνει ότι ιστορικο-κοινωνικές παράμετροι, οι οργανωτικές πρακτικές οργανισμών και οι επαγγελματικές παραδοχές διαμόρφωσαν τέσσερα διακριτά μοντέλα: α) το σχολειο-κεντρικό μοντέλο, που υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων, β) το συνεργατικό μοντέλο που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φορέων, με σαφή όμως υπεροχή υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών στους εκπαιδευτικούς, γ) το διαπραγματευτικό μοντέλο, το οποίο, θέτει τους ρόλους των δύο φορέων σε ισότιμες βάσεις και δ) το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο, που ενδυναμώνει το ρόλο των γονέων και καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη αποφάσεων για το παιδί.

Ειδικότερα με το αντικείμενο της γονεϊκής εμπλοκής, η τυπολογία της Epstein (1995) προβλέπει έξι επίπεδα αυτόνομης γονεϊκής εμπλοκής: (1) συστηματική και παιδαγωγικά ορθή αγωγή των παιδιών στο σπίτι με την

καθοδήγηση του σχολείου, (2) συμμετοχή στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας για ενημέρωση αναφορικά με το πρόγραμμα του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών τους, (3) εθελοντική εργασία των γονέων για τη στήριξη της λειτουργίας του σχολείου, (4) εποπτεία και φροντιστηριακή στήριξη παιδιών κατά τις κατ' οίκον εργασίες, (5) συμμετοχή στα συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων του συλλόγου των γονέων και των σχολικών επιτρόπων και (6) προσέγγιση και αξιοποίηση φορέων της τοπικής κοινότητας για τη στήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου.

### Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις αρμοδιότητες τόσο των ιδίων των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, διακρίνονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το διαχωρισμό ρόλων και λειτουργιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να εργάζονται ο ένας στο πλευρό του άλλου, σε μια προσπάθεια «ισχυροποίησης» των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων. Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Katz, 1984). Αυτή η διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών οφείλεται σε γενικότερες ιδεολογικές στάσεις τους, στο είδος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έτυχαν, στο είδος της επαγγελματικής αυτοεικόνας που ανέπτυξαν και στις εμπειρίες από τέτοιες συνεργασίες που έχουν από το παρελθόν. Σε κάθε περίπτωση, όμως, καθίσταται απαραίτητη η συστηματικότερη διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολείου, σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεξάρτησης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.

Από την οπτική των γονέων τώρα, έχει διαπιστωθεί ότι ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο δεν καθορίζεται μόνο από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον των γονέων ή το γενικότερο προσανατολισμό τους για το σχολείο, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μαζί τους (Diamond & Gomez, 2004). Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις οι γονείς αναπτύσσουν προσδοκίες που αφορούν τη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο και τις πρακτικές που ακολουθούν με βάση αυτές τις προσδοκίες (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).



Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο το σχολείο μπορεί να αναπτύξει σχέσεις με την οικογένεια έτσι ώστε να διασφαλίζει τις ανάγκες, τα δικαιώματα και τις προσδοκίες των γονέων και των παιδιών και να ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή. Η μελέτη αντιλήψεων των ίδιων των γονέων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα.

## Παρούσα έρευνα

Όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από την εθνικότητα, ή τη φυλή τους ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Η έλλειψη γνώσεων, όμως, για τους αποτελεσματικούς τρόπους συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ικανοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών, αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο αυτής της συνεργασίας. Γι' αυτό οι γονείς χρειάζονται την ενημέρωση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, και οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν τη συνεργασία με τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες ή γνώσεις συνεργασίας, τις οποίες δεν κατέχουν όλοι σε ικανοποιητικό βαθμό, λόγω της απουσίας τους από τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Leitch & Tangri, 1988. Morris & Taylor, 1998. Μπρούζος, 1999). Μία προσπάθεια προετοιμασίας γονέων και εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει αρχικά τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, για την έννοια, το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τα όρια της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Μέχρι τώρα δεν έχει επιχειρηθεί προσπάθεια οριοθέτησης του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων και του πλαισίου δικαιοδοσιών και υποχρεώσεων που πρέπει να διέπει τη συνεργασία τους, έτσι όπως αυτά γίνονται αντιληπτά και από τις δύο ομάδες. Μία πρόσφατη έρευνα στην Κύπρο σκιαγραφεί τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τα καθήκοντα γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αλλά τα δεδομένα της προέρχονται από μόνο δύο νηπιαγωγεία και από συνεντεύξεις με 5 γονείς και 5 εκπαιδευτικούς από το κάθε σχολείο (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006). Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σε σχέση με:

## *Μέντορας*

- α) τα παιδιά ευθύνης του εκπαιδευτικού
- β) τα παιδιά ευθύνης των γονέων,
- γ) τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων
- δ) τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων.

## *Μέθοδος*

### *Συμμετέχοντες*

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν ανωνύμως 199 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του λεκανοπεδίου Αττικής, οι οποίοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με διδάσκοντα τον πρώτο από τους συγγραφείς της εργασίας. Στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (145, 72.9%, άντρες=54, 27.1%), είχαν 15-29 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (132, 66.7%, 1-14 χρόνια=63, 31.8% και 30 χρόνια και πάνω=3, 1.5%), δίδασκαν στην τετάρτη τάξη (20, 15.0%, πρώτη=17, 12.8%, δεύτερα=13, 9.8%, τρίτη=16, 12.0%, πέμπτη=18, 13.5%, έκτη=18, 13.5%, διευθυντής/τρια= 7, 5.4%, ολοήμερο=11, 8.5% και τάξεις ένταξης= 9, 6.9%), ενώ όλοι είχαν 2ιετή φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (199, 100%). Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 581 γονείς. Η πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (201 άντρες, 34.7%, 379 γυναίκες, 65.3%, 1 δεν απάντησε), είχαν αποφοιτήσει από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (258, 45.2%, 69 υποχρεωτική εκπαίδευση, 12.1%, 201 δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 35.2%, και 43 τεχνολογική εκπαίδευση, 7.5%) και είχαν δύο ανήλικα παιδιά (261, 47.2%, 189 είχαν ένα παιδί, 34.2%, 81 τρία παιδιά, 14.6%, 15 τέσσερα παιδιά, 2.7%, 4 πέντε παιδιά, 0.7% και 2 επτά παιδιά, 0.4%).

### *Εργαλείο έρευνας*

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας μελετούν κυρίως τους τρόπους επικοινωνίας των δύο φορέων (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002. Hughes & MacNaughton, 2001) και την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων εκπαίδευσης για τη βελτίωση σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων (Fero & Bush, 1994. Hoover-Dempsey et al., 2002. Morris & Taylor, 1998. Tichenor, 1997). Οι έρευνες αυτές, στην πλειονότητά τους, υιοθετούν ποιοτικές προσεγγίσεις, μελετώντας ένα περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, ενώ οι έρευνες σε μεγαλύτερη κλίμακα εκπαιδευτικών με αυτό το στόχο είναι περιορισμένες (Fero & Bush, 1994). Οι έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις των γονέων, επίσης, υιοθετούν ποιοτικές προσεγγίσεις και κατά συνέπεια

δεν παρουσιάζουν μια γενικευμένη εικόνα αυτών των αντιλήψεων (Attanucci, 2004, Martinez et al, 2004, McBride et al, 2003).

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθώς και η ανάλυση ελεύθερων συνεντεύξεων με τρεις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου οικογένειας, εξασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις εξής ενότητες: Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει 18 προτάσεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων, οργανωμένες στις εξής κλίμακες: μαθησιακή διαδικασία, προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, σχέση σχολείου-κοινότητας, κοινές για γονείς και εκπαιδευτικούς. Για το ρόλο των γονέων ειδικότερα, υπάρχει μια επιπλέον κατηγορία με 5 προτάσεις που αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή σε θέματα του σχολείου. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 8 προτάσεις για τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων και η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 10 προτάσεις για τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Οι προτάσεις αυτές προήλθαν από τη μεθοδολογική ανασκόπηση ερευνών με αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και από την ανάλυση περιεχομένου τριών συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που προηγήθηκαν της κατασκευής του ερωτηματολογίου, προσδίδοντας έτσι στο εργαλείο εγκυρότητα περιεχομένου. Σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει (με 0 την απόλυτη άρνηση της πρότασης και 4 την απόλυτη αποδοχή της πρότασης)<sup>1</sup>.

## Αποτελέσματα

### *α) Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το ρόλο των εκπαιδευτικών*

Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι «η ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους» στο χώρο του σχολείου είναι η κυρίαρχη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, ενώ «η μαθησιακή διαδικασία» και η «προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης» ακολουθούν ως τομείς ευθύνης των εκπαιδευτικών.

---

1. Για την κατασκευή του εργαλείου περισσότερες πληροφορίες υπάρχουν στο: Πούλου και Ματσαργούρας (2009).

Η ανάπτυξη «σχέσεων σχολείου-κοινότητας» θεωρείται η λιγότερο σημαντική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που αφορούν «στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης» και τη «σχέση σχολείου-κοινότητας», οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά, με τους εκπαιδευτικούς να τις αποδίδουν στο ρόλο των γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι στον ίδιο τους τον εαυτό (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες αξιοπιστίας alpha και t-test (για ανεξάρτητα δείγματα), απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων.

	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών						Αντιλήψεις γονέων							
	Εκπαιδευτικοί			Γονείς			t-test	Εκπαιδευτικοί			Γονείς			
Πεδία αναφοράς	M	sd	alpha	M	sd	alpha		M	sd	alpha	M	sd	alpha	t-test
Μαθησιακή διαδικασία	3.49	0.49	0.71	3.39	0.60	0.78	1.86	1.37	0.84	0.69	1.96	0.97	0.74	-4.08**
Προσαρμογή διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης	3.29	0.50	0.59	3.43	0.55	0.83	-2.53*	1.07	0.60	0.66	1.35	1.01	0.79	-1.80
Σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	3.02	0.51	0.72	3.08	0.59	0.85	-0.95	2.18	0.97	0.73	2.60	0.91	0.64	-2.55*
Σχέση σχολείου-κοινότητας	2.50	0.82	0.59	2.85	0.85	0.62	-3.94**	1.13	0.96	0.66	2.35	2.74	0.66	-2.34**
Γονεϊκή εμπλοκή					0.68		1.79	0.78		2.28	0.97	0.64		-1.57
Ενημέρωση γονέων/δασκάλων	3.82	0.43		3.81	0.49		0.23	2.88	1.35		2.90	1.40		-0.09

\* $p \leq 0.05$ , \*\* $p \leq 0.01$

### β) Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων

Παράλληλα, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι «η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά» στο χώρο του σπιτιού είναι η κυρίαρχη αρμοδιότητα των γονέων. Οι αρμοδιότητες που σχετίζονται με «τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών» και «τη γονεϊκή εμπλοκή» ακολουθούν στη σειρά προτεραιοτήτων των γονέων, με τελευταία «την προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης». Σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο των γονέων βρέθηκαν στους τομείς που σχετίζονται με «τη μαθησιακή διαδικασία», «τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών» καθώς και «τη σχέση σχολείου-κοινότητας», στα οποία οι γονείς αντιλαμβάνονται να έχουν ισχυρότερο ρόλο από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 1).

γ) *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων*

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν στις κυριότερες μορφές συνεργασίας, οι οποίες είναι «συναντήσεις στο χώρο του σχολείου» και «προσκλήσεις των γονέων για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους», δηλ. με την ενεργό παρουσία τους στα δρώμενα της τάξης, καθώς και στη λιγότερο επιθυμητή μορφή συνεργασίας που αφορά σε «επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι των μαθητών». Οι αντιλήψεις γονέων-εκπαιδευτικών δεν αποκλίνουν σημαντικά, με εξαίρεση τη συνεργασία μέσω «τηλεφωνημάτων από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς», μορφή συνεργασίας την οποία δήλωσαν να επιθυμούν οι γονείς σε σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, και τις «προσκλήσεις των γονέων για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους», την οποία προκύπτει ότι προτιμούν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς.

Πίνακας 2: *Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αντιλήψεων και t-test (για ανεξάρτητα δείγματα), απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τις μορφές συνεργασίας τους*

Μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων	Εκπαιδευτικοί		Γονείς		t-test
	M	sd	M	sd	
με συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο	3.82	0.45	3.85	0.49	-0.75
με τηλεφωνήματα του εκπαιδευτικού στο σπίτι	1.46	1.24	1.85	1.51	-2.67**
με ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς από τον εκπαιδευτικό	2.03	1.27	2.23	1.52	-1.33
με πρόσκληση των γονέων για συνεργασία στην τάξη του παιδιού	3.15	1.00	2.75	1.42	3.22**
με ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης του παιδιού	2.34	1.19	2.46	1.44	-0.83
με καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο	1.72	1.23	1.59	1.41	0.90
με συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό εκτός σχολικού ωραρίου	1.39	1.38	1.37	1.47	0.07
με επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι	0.66	0.93	0.87	1.25	-1.70

\* $p \leq 0.05$ , \*\* $p \leq 0.01$

δ) *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων*

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, παρ' όλο που γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τους κυριότερους τομείς συνεργασίας, οι οποίοι αφορούν στην «παροχή πληροφοριών για το παιδί» και στην «αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού» στο σχολείο, σε γενικές γραμμές οι αντιλήψεις τους διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό. Έτσι, σε τομείς σχετικά με τη «συμμετοχή των γονέων στις κατ'οίκον εργασίες των παιδιών», στη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες

που αφορούν «την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου», στη «διεξαγωγή της διδασκαλίας με το γονέα στο ρόλο βοηθού δασκάλου» και στη «συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου», οι αντιλήψεις γονέων-εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση με τους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν τη συνεργασία σε αυτούς τους τομείς σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς. Αντίθετα, στους τομείς σχετικά με «την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο» και τη «συνεργασία του σχολείου με φορείς της κοινότητας», οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ίδιους τους γονείς.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αντιλήψεων και t-test (για ανεξάρτητα δείγματα), απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τους τομείς συνεργασίας τους

Τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων	Εκπαιδευτικοί		Γονείς		t-test
	M	sd	M	sd	
στην παροχή πληροφοριών για το παιδί	3.79	0.57	3.68	0.69	1.74
στη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού	2.11	1.02	2.55	1.49	-3.13**
στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο	3.62	0.62	3.55	0.82	1.01
στην ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή γνώσεων των γονέων	2.30	1.10	2.31	1.27	-0.09
στη συμμετοχή γονέων για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου	1.63	1.27	2.28	1.35	-4.56**
στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με τον γονέα σε ρόλο «βοηθού δασκάλου»	1.10	1.22	1.65	1.36	-3.89**
στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση σχολικού ταμείου	2.87	1.26	2.65	1.21	1.66
στην εθελοντική βοήθεια γονέων στο σχολείο	3.12	1.01	2.85	1.24	2.41*
στη συμμετοχή γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου	1.27	1.26	2.13	1.36	-5.85**
στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας	3.09	0.94	2.71	1.24	3.22**

\*p≤0.05, \*\*p≤0.01

## Συζήτηση

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια προαπαιτεί την αποσαφήνιση ρόλων του κάθε παράγοντα, των μορφών και των τρόπων συνεργασίας τους καθώς και την αναθεώρηση λανθασμένων αντιλήψεων είτε των εκπαιδευτικών είτε των γονέων που παρεμποδίζουν την ειλικρινή συνεργασία τους και ενισχύουν την παλαιότερη αντίληψη που τους ήθελε «φυσικούς εχθρούς» (Waller, 1932). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει με τη χρήση ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων, συμπληρώνοντας έτσι τα ευρήματα ερευνών που προήλθαν από τη χρήση ποιοτικών μεθόδων.

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν στον τρόπο που διαφοροποιούνται οι ρόλοι τους, γεγονός που προκύπτει από σχετικές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Attanucci, 2004. Epstein & Lee, 1995. Graue & Brown, 2003. Hughes & MacNaughton, 1999. Lawson, 2003. Mc Bride, 2003) και επαληθεύει τις αρχικές μας υποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται, υπεύθυνοι, κυρίως, για την ενημέρωση των γονέων για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο και, γενικά, για την μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι γονείς θεωρούνται, υπεύθυνοι, κυρίως, για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πορεία του παιδιού τους στο σπίτι αντίστοιχα, καθώς και για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, γενικότερα. Αυτές οι διαφοροποιήσεις στους ρόλους των δύο φορέων υποδηλώνουν ότι το βασικό ζήτημα στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας είναι το ζήτημα κατοχής «γνώσης-υπεροχής» (Hughes & MacNaughton, 1999) ή η «περιοχή εξειδίκευσης» (Phtiaka, 1999). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι «ειδικοί» στα ακαδημαϊκά θέματα, ενώ οι γονείς οι «συνήγοροι» και «φύλακες» της συναισθηματικής υγείας των παιδιών τους (Attanucci, 2004).

Σε απόλυτη συμφωνία με την κατανομή ρόλων βρίσκονται να είναι οι προτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές της συνεργασίας τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας προτιμούν τις επισήμως προγραμματισμένες ημέρες και ώρες συνεργασίας, όπως είναι οι «συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο» και «προσκλήσεις των γονέων στην τάξη του παιδιού τους», για να μιλήσουν για θέματα της ειδικότητάς τους. Διαφορετικές προτιμήσεις βρέθηκε να έχουν οι γονείς στη μελέτη των Lindle και Lowe Boyd (1991), όπου ενώ όλοι οι γονείς ανέφεραν τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως την κυρίαρχη μέθοδο γονεικής συμμετοχής, έδειξαν όμως μεγαλύτερη προτίμηση σε ανεπίσημους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σε συμφωνία βρίσκονται και οι προτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τους τομείς συνεργασίας, οι οποίοι αφορούν κυρίως «στην παροχή πληροφοριών για το παιδί» και «στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο». Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και ο Μπρούζος (2003), στην έρευνα του οποίου, ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, στην πραγματικότητα επιζητούσαν τη συνεργασία εκείνη από την οποία θα αντλούσαν πληροφορίες για τους μαθητές. Οι δυσκολίες στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μετανάστες γονείς των μαθητών τους επιπλέον ενισχύει την έλλειψη ποιοτικής και ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Μαυροπούλου & Στογιαννίδου, 2006). Η μεγαλύτερη προτίμηση των γονέων και των εκπαιδευτικών στις τυπικές μάλλον μορφές συνεργασίας με το σχολείο και σε τομείς συνεργασίας που αφορούν κυρίως την ανταλλαγή



πληροφοριών και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, υποδηλώνει την επιθυμία γονέων και εκπαιδευτικών για αποστασιοποιημένη σχέση και μάλιστα, στις περιπτώσεις που υπάρχει ανάγκη, όπως είναι οι δυσκολίες συμπεριφοράς των μαθητών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία με τους γονείς με περιορισμένο τρόπο, επιδιώκοντας τη γονεϊκή εμπλοκή με τους δικούς τους όρους, δεδομένου ότι θεωρούν τον εαυτόν τους ειδικό για τα εκπαιδευτικά θέματα (Γεωργίου, 2000). Από την άλλη μεριά, ενώ οι απόψεις των γονέων φαίνονται να κινούνται παράλληλα με αυτές των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα ενισχύουν την αποστασιοποίηση και την απόλυτη διάκριση ρόλων. Για τους γονείς, οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές στο βαθμό που καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών όμως δεν είναι απλές, τυπικές αλληλεπιδράσεις με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών, όπως οι περισσότερες «ex officio» ή «από ανάθεση» σχέσεις, ενώ η κατανομή απόλυτα διακριτών αρμοδιοτήτων δεν προωθεί τη συνεργασία. Βέβαια, από την άλλη μεριά, αυτή η αποδοχή ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι γνώσεων και πληροφοριών για το παιδί, με μόνη διαφορά τον τομέα της εξειδίκευσής τους μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση για την επιτυχημένη συνεργασίας τους (Phtiaka, 1999). Κι αυτό διότι οι γονείς έχουν την πλήρη γνώση του παιδιού τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν πληρέστερη και συγκριτική εικόνα για θέματα ανάπτυξης των παιδιών γενικότερα.

Κατά την Epstein (1992), το μέλλον στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έγκειται στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η άποψη πολλών ειδικών ότι αποτελεί χρέος του σχολείου να κάνει την πρώτη κίνηση προσέγγισης της οικογένειας (Harris, Kagay & Ross, 1987. Patrikakou & Weissberg, 2000) κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού των προγραμμάτων κατάρτισης σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και την καλλιέργεια της «κοινωνικής εμπιστοσύνης» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Bryk & Schneider, 2002).

Πριν ολοκληρωθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να επισημανθούν οι περιορισμοί της μελέτης. Το δείγμα προήλθε από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σχολείων της Αθήνας, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης, και από γονείς που συμμετείχαν εθελοντικά. Κατά συνέπεια, τα πορίσματα της μελέτης πρέπει να χρησιμοποιηθούν με προσοχή. Η μελέτη σε βάθος των απόψεων μικρότερης κλίμακας εκπαιδευτικών και γονέων, με τη χρήση συνεντεύξεων θα μπορούσε να συμπληρώσει την παρούσα μελέτη. Ωστόσο, η μελέτη αυτή αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων



σχολείου-οικογένειας, έτσι όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τις αντιλαμβάνονται και τις οριοθετούν, με απώτερο στόχο τη βελτίωση και αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Attanucci, J. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33 (1), 57-69.
- Beveridge, S. (2004). Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 3-16.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 273-742.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent. *Disability and Society*, 15(2), 271-292.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.
- Diamond, J.B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations. The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36 (4), 383-427.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. Μτφ. Ι. Μπίμπου-Νάκου. Επιμ. Μτφ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp.1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg and R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (pp. 108-154). London: Sage Publications.
- Fero, G. J., & Bush, B. J. (1994). *Beginning teacher perceptions of parent role in education setting*. Paper presented at the Annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA, February.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Getzels, J. W. (1978). The communities of education. *Teachers College Record*, 79, 659-682.
- Graue, E., & Brown, C. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735.
- Greenwood, G., & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Harris, L., Kagay, M., & Ross, J. (1987). *The Metropolitan life survey of the American teacher: Strengthening links between home and school*. N.York: Louis Harris and Associates.

- Haynes, N., Comer, J., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27* (1), 87-90.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional politics of teaching and teacher development: With implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education, 1* (4), 315-336.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97* (2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18* (7), 1-25.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (1999). Who's the expert: Reconceptualizing parent-staff relations in early education. *Australian Journal of Early Childhood, 24* (4), 27-32.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (2001). Building equitable staff-parent communication in early childhood settings: An Australian case study. *Early Childhood Research and Practice, 3*. Retrieved July 17, 2006, from [ecrp.uiuc.edu/v3n2/hughes.html](http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/hughes.html).
- Katz, L. G. (1984). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In *More Talks with Teachers* (pp. 1-26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED250099).
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education, 10* (3), 177-191.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood, 29* (1), 19-25.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38* (1), 77-133.
- Leitch, M., & Tangri, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons, 66* (2), 70-74.
- Lindle, J., & Lowe Boyd, W. (1991). Parents, professionalism, and partnership in school-community relations. *International Journal of Educational Research, 15* (3, 4), 323-337.
- Martinez, R.A., Martinez, R. & Perez, M.H. (2004). Children's School Assessment: Implications for Family-School Partnerships. *International Journal of Educational Research, 41*, 24-39.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέροδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 2*, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005, Μάρτιος). *Η Συνεργασία Σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις της γονεϊκής εμπλοκής*. Προσκεκλημένη κύρια ομιλία στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολείο και Οικογένεια», Ιωάννινα.
- Μαυροπούλου, Ε., & Στογιαννίδου, Α. (2006). Πολιτισμικές παράμετροι της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Εκδ.) *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός (σελ. 73-79).
- McBride, B. A., Bae, Ji-Hi., & Blatchford, K. (2003). Family-school-community partnerships in rural prek at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research, 1* (1), 49-72.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14* (2), 219-231.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 64-65*, 68-86.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parent's perceptions of teacher outreach and

- parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.
- Phtiaka, H. (1999). Parental education in Cyprus: Past, present and future. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 95-107.
- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 41-56.
- Rich, D. (1988). Bridging the parent gap in education reform. *Educational Horizons*, 66 (2), 90-92.
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Tichenor, M. (1997). Teacher education and parent involvement: Reflections from preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 24, 233-239.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. N.York: Wiley and Sons.

# Αυτοεκτίμηση και Κέντρο Ελέγχου των ενηλίκων με πρόβλημα όρασης

Κωνσταντίνος Παπαδόπουλος

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Δημήτριος Γουδήρας

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Κατερίνα Αγγελάκη

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

## Περίληψη

Αρκετοί συγγραφείς έχουν υποστηρίξει ότι η απώλεια της όρασης προκαλεί ένα σοβαρό πλήγμα στην αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρουσιάζει ξεκάθαρα την απουσία συμφωνίας μεταξύ των ερευνητικών αποτελεσμάτων, που αφορούν την αυτοεκτίμηση των ατόμων με πρόβλημα όρασης. Από την άλλη πλευρά, παρόλο που υποστηρίζεται ότι το κέντρο ελέγχου παίζει βασικό ρόλο στη διαδικασία προσαρμογής και διαβίωσης με την απώλεια όρασης, είναι λίγες οι έρευνες που διερευνούν το κέντρο ελέγχου των ατόμων με πρόβλημα όρασης, ενώ τα αποτελέσματα τους παρουσιάζουν ασυμφωνία. Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο διερευνά τη σχέση της αυτοεκτίμησης και του κέντρου ελέγχου των συμμετεχόντων με τα ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, καθώς επίσης και τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και κέντρου ελέγχου. Στην έρευνα συμμετείχαν 37 ενήλικοι με πρόβλημα όρασης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής των δημογραφικών/ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg και η κλίμακα Εσωτερικού/Εξωτερικού Κέντρου Ελέγχου του Rotter. Τα αποτελέσματα

---

*Ο κ. Κ. Παπαδόπουλος είναι επίκουρος καθηγητής στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Ο κ. Δ. Γουδήρας είναι αναπληρωτής καθηγητής στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Η κ. Κ. Αγγελάκη είναι απόφοιτος του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.*

της μελέτης έδειξαν ότι οι τιμές στις δύο κλίμακες (Αυτοεκτίμησης και Κέντρο Ελέγχου) παρουσιάζουν μεταξύ τους αρνητική συσχέτιση - τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Λέξεις-κλειδιά: οπτική αναπηρία, κέντρο ελέγχου, αυτοεκτίμηση.

## Abstract

Several researchers have argued that vision loss has a detrimental effect on a person's self-esteem. Nevertheless, the review of relevant literature demonstrates a dissonance among research results pertaining to the self-esteem of people with visual impairments. On the other hand, despite the attributed importance of locus of control in the living and adaptation process of people with visual impairments, there are only few studies investigating the locus of control of these individuals. Moreover, it is remarkable that such results do not always converge. The study presented in this article looks into the relation between self-esteem and locus of control to the demographic and personal characteristics of adults with visual impairments. It also investigates the relation between self-esteem and locus of control. Overall, 37 adults with visual impairments participated in the study. The research project was based upon a questionnaire on the demographic and personal characteristics of the participants, the Rosenberg self-esteem scale and Rotter's Internal - External Locus of Control Scale. The results showed that self-esteem and locus of control are negatively correlated; individuals with internal locus of control scored higher in the self-esteem scale.

Key words: visual impairment, locus of control, self-esteem.

## Εισαγωγή

Η έννοια του εαυτού (self-concept) είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, ή οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές. Σήμερα, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι οι δύο βασικές συνιστώσες του εαυτού είναι α) η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και β) η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 19).

Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αξία που αποδίδουν τα άτομα στα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες, τις ικανότητες και τις ενέργειές τους (Griffin-

Shirley & Nes, 2005). Είναι το μέτρο των εσωτερικών συναισθημάτων για τον εαυτό και προϊόν των αλληλεπιδράσεων με τους σημαντικούς άλλους (Alexander, 1996)..

Τα ενήλικα άτομα διαμορφώνουν μια σφαιρική άποψη για την αξία τους ως άτομα, πέραν των αυτοπεριγραφών και των αυτοαξιολογήσεών τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους. Αυτή η σφαιρική άποψη είναι η αυτοεκτίμησή τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 21, αναφορά σε James, 1890/1963).

Η έννοια του εαυτού είναι το θεμελιώδες πλαίσιο αναφοράς του ατόμου και η βάση στην οποία στηρίζονται όλες οι ενέργειες του ατόμου. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1979, σελ. 59) «οι αποφάσεις του ατόμου βασίζονται όχι σ' αυτό που είναι πραγματικά, αλλά σ' αυτό που πιστεύει ότι είναι», ενώ η αυτοεκτίμηση είναι το κυρίαρχο κίνητρο στο σύστημα παρακίνησης του ατόμου (Rosenberg, 1979). Η αυτοεκτίμηση και η έννοια του εαυτού σχετίζονται και λειτουργούν συμπληρωματικά. Θετική έννοια του εαυτού συνεπάγεται και θετική αυτοεκτίμηση και αντίστροφα (Burns, 1982, Lopez-Justicia & Pichardo, 2001). Κατά την Gold (Gold, 2002), η αυτοεκτίμηση μεταβάλλεται σε συνάρτηση με τις αλλαγές του ατόμου στον χρόνο και στον χώρο και τις απαιτήσεις που προκύπτουν στη διάρκεια της ζωής του. Η αίσθηση της ανεπάρκειας μπορεί να μεταβάλλει το επίπεδο αυτοεκτίμησης ενός ατόμου (Gold, 2002). Η επιτυχής αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ζωής εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται τα βιώματα του και από την αίσθηση της προσωπικής του επάρκειας (Tuttle, 1987). Η συνολική αποτίμηση ενός ατόμου για την εξωτερική του εικόνα, τις ικανότητες και τα υπάρχοντά του, τις στάσεις και τα συναισθήματα του, αποτελεί την κατευθυντήρια δύναμη της συμπεριφοράς του (Gold, 2002, αναφορά σε LaBenne & Greene, 1969).

Διάφοροι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα παιδιά με πρόβλημα όρασης εμφανίζουν συχνά εγωκεντρισμό και μεγαλύτερη κοινωνική ανωριμότητα από τα βλέποντα παιδιά, ενώ η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην παρατήρηση και τη μίμηση των συνομηλίκων τους, ίσως να δυσχεραίνει την ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης (Tuttle & Tuttle, 2004, Warren, 1994). Πολλά άτομα με πρόβλημα όρασης περιγράφονται ως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικότητα ή περιορισμένη διεκδικητικότητα (Webster & Roe, 1998).

Αρκετοί μελετητές περιγράφουν τη διαδικασία προσαρμογής στην απώλεια της όρασης ως σύνολο διαδοχικών φάσεων από τις οποίες περνά το άτομο με πρόβλημα όρασης. Θεωρούν ότι η απώλεια της όρασης προκαλεί ένα σοβαρό πλήγμα στην αυτοεκτίμηση (Coopersmith, 1967, Ponchillia & Ponchillia, 1996). Η απώλεια της όρασης κάνει ακόμη και τους απλούστερους καθημερινούς στόχους να φαντάζονται δύσκολοι ή αδύνατοι, προκαλεί μια



υποτίμηση του εαυτού, ενώ ο οίκτος και η συμπόνια που εκφράζονται από τους καλοπροαίρετους συνανθρώπους συντελούν στην εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ponchillia & Ponchillia, 1996). Ορισμένοι μελετητές θεωρούν (Carroll, 1961) ότι η αποδοχή του προβλήματος σημαίνει ταυτόχρονα πως το άτομο «παύει να υφίσταται ως βλέπων» και ότι η αυτοεκτίμησή του αναδιοργανώνεται εντελώς. Άλλοι υποστηρίζουν ότι το άτομο αποδέχεται την τύφλωση ως μια από τις ιδιότητές του (χαρακτηριστικά του) και η αυτοεκτίμηση υφίσταται μικρότερες αλλαγές (Tuttle, 1984). Σε κάθε περίπτωση, όμως, θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποκατάστασης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική χωρίς την αποδοχή της απώλειας από το ίδιο το άτομο (Ponchillia & Ponchillia, 1996).

Σύμφωνα με τους Wortman και Silver (1989) η διαδικασία προσαρμογής στην απώλεια της όρασης μπορεί να διαρκέσει περισσότερο από όσο αναμένεται. Οι Fitzgerald, Ebert και Chambers (1987) διεξήγαγαν μια τετραετή έρευνα με ενήλικους που είχαν τυφλωθεί πρόσφατα. Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν ήδη το πρόβλημα όρασης για διάστημα περίπου πέντε ετών (κατά μέσο όρο). Περισσότεροι από το 50% των συμμετεχόντων εμφάνιζαν κατάθλιψη και άγχος ακόμη και μετά την πάροδο τεσσάρων ετών και περισσότεροι από το 20% εμφάνιζαν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τους Tuttle και Tuttle (2004, σελ. 73), «οι ψυχολογικές αρχές που συμπεριλαμβάνονται στη δυναμική της ανάπτυξης της έννοιας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης ενός βλέποντα, ισχύουν εξίσου και για κάποιο τυφλό άτομο». Ωστόσο, οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης ίσως να εμφανίσουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, λόγω του δυσανάλογου αριθμού αρνητικών αλληλεπιδράσεων, που μπορεί να βιώσουν σε σχέση με τους βλέποντες συνομηλίκους τους. Η αίσθηση της εξάρτησης, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με πρόβλημα όρασης, όταν τους είναι απαραίτητη η βοήθεια από τους άλλους, μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ακόμα και όταν ένας μαθητής με πρόβλημα όρασης δέχεται μόνο κάποια βοήθεια για να εκτελέσει καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης (Tuttle & Tuttle, 2004).

Ωστόσο, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ξεκάθαρα την έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Huurre, Komulainen & Aro, 1999) που σχετίζονται με την έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμηση των ατόμων με πρόβλημα όρασης (παιδιών, εφήβων και ενηλίκων). Συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες ή αναφορές που υποδεικνύουν ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης (τύφλωση ή μειωμένη όραση) διαμορφώνουν θετική έννοια του εαυτού (Coker, 1979) ή ότι οι διαφορές στην έννοια του εαυτού, μεταξύ των ατόμων με πρόβλημα όρασης και των ατόμων με κανονική

όραση, είναι μικρές και ασήμαντες (Alexander, 1996, Head, 1979, Jervis, 1959, Martinez & Sewell, 1996, Obiakor & Stile, 1990). Επίσης, υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης διαμορφώνουν θετικότερη έννοια του εαυτού σε σχέση με τους βλέποντες (Loeb & Sarigiani, 1986), καθώς και έρευνες που υποδεικνύουν ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης διαμορφώνουν αρνητικότερη έννοια του εαυτού (Meighan, 1971, Beaty, 1991). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τριών μελετών που πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία από τους Lopez-Justicia, Pichardo, Amezcua, και Fernandez (2001), τα παιδιά με χαμηλή όραση είχαν αρνητικότερη έννοια του εαυτού από τα βλέποντα παιδιά.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, υπάρχουν έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων υποδεικνύουν ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης (παιδιά, έφηβοι ή ενήλικοι), εμφανίζουν ένα μέτριο επίπεδο αυτοεκτίμησης (Cardinali & D'Allura, 2001), έρευνες που υποστηρίζουν ότι εμφανίζουν θετικότερη αυτοεκτίμηση από τα άτομα με κανονική όραση (Kef, 2002), καθώς και έρευνες που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (Beaty, 1994, Griffin-Shirley & Nes, 2005, Huurre, Komulainen & Aro, 1999, Pierce & Wardle, 1996).

Υποστηρίζεται ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων με πρόβλημα όρασης σχετίζεται θετικά: α) με την κοινωνική στήριξη (social support), ιδιαίτερα την κοινωνική στήριξη από τους συνομηλίκους και τους φίλους (Huurre & Aro, 1998, Huurre, Komulainen & Aro, 1999, Huurre, 2000), β) με την ανεξαρτησία στην εκτέλεση δραστηριοτήτων καθημερινής διαβίωσης (Beach, Robinet & Hakim-Larson, 1995), την αντιλαμβανόμενη ανεξαρτησία (Tuttle, 1984) και δ) με τον αθλητισμό (Ponchillia, Strause & Ponchillia, 2002).

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συμπεραίνουμε ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης είναι σε θέση να διαμορφώσουν θετική έννοια του εαυτού (Martinez & Sewell, 1996). Αν και υπάρχουν αποδείξεις ότι η αναπηρία μπορεί να δημιουργήσει ψυχοκοινωνικά προβλήματα στα παιδιά και τους εφήβους με πρόβλημα όρασης, ωστόσο, δεν είναι δεδομένο ότι θα επιδράσει αρνητικά στην αυτοεκτίμησή τους (Pierce & Wardle, 1996).

Η έννοια του εαυτού σχετίζεται με το «κέντρο ελέγχου» (Webster & Roe, 1998). «Κέντρο ελέγχου» (locus of control) είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αίσθηση ενός ατόμου σχετικά με το εάν ελέγχει τα γεγονότα που έχουν επιπτώσεις στη ζωή του. Υπό αυτήν την έννοια σχετίζεται με την έννοια του εαυτού (Warren, 1984). Ο Rotter (1966, σελ. 1) ορίζει το κέντρο ελέγχου ως «το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι μια ανταμοιβή προκύπτει ή εξαρτάται από τη δική του συμπεριφορά ή τη δική του στάση, σε αντίθεση με το βαθμό στον οποίο αισθάνεται ότι η ανταμοιβή

*ελέγχεται από εξωτερικές δυνάμεις και ίσως εμφανιστεί ανεξάρτητα από τις ενέργειές του».*

Το κέντρο ελέγχου έχει βαθιές ρίζες στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία όταν ενισχύεται μια συμπεριφορά, ενισχύεται και η προσδοκία ότι αυτή η συμπεριφορά θα ενισχυθεί ομοίως στο μέλλον (Beretvas, Suizzo, Durham και Yarnell, 2008).

Η αντίληψη ότι ένα γεγονός προέκυψε ως συνέπεια της προσπάθειας ή της ικανότητας του ατόμου χαρακτηρίζει το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Rotter, 1966), το οποίο προσδιορίζει ένα άτομο που βλέπει τον εαυτό του να ασκεί ουσιαστικό έλεγχο στη ζωή του (Warren, 1984). Τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους, είναι περισσότερο σίγουρα και ενεργά κατά τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων και θεωρούν ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών τους (Webster & Roe, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι ένα γεγονός προέκυψε ως ενδεχόμενο της τύχης, της πιθανότητας, της μοίρας ή του ελέγχου που ασκούν οι «ισχυροί άλλοι» χαρακτηρίζει το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Rotter, 1966). Το εξωτερικό κέντρο ελέγχου προσδιορίζει ένα άτομο που αισθάνεται ότι ο εαυτός του ελέγχεται από άλλους ανθρώπους ή από περιστασιακές μεταβλητές (Warren, 1984). Τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι «εξωτερικές δυνάμεις» είναι υπεύθυνες για τα γεγονότα και ότι ο εαυτός τους είναι ανήμπορος να ασκήσει επιρροή (Webster & Roe, 1998).

Το εσωτερικό ή το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, μπορούν να καθορίζει, ως ένα βαθμό, τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου. Ωστόσο, η επαναλαμβανόμενη επιτυχία ή αποτυχία μπορεί να μετατοπίσει το κέντρο ελέγχου προς κάθε κατεύθυνση (Roy & MacKay, 2002).

Όπως έχει υποστηριχθεί (Dodds, 1993), το κέντρο ελέγχου καταλαμβάνει βασικό ρόλο κατά τη διαδικασία προσαρμογής στην απώλεια της όρασης, καθώς επίσης και κατά την καθημερινή διαβίωση με τη συνύπαρξη του προβλήματος όρασης. Ωστόσο, είναι σχετικά λίγες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη διερεύνηση του κέντρου ελέγχου των ατόμων με πρόβλημα όρασης.

Οι Land and Vineberg (1965), καθώς και ο Tuttle (1984) υποστήριξαν ότι τα παιδιά με πρόβλημα όρασης, είτε φοιτούν στα ειδικά είτε στα τυπικά σχολεία, αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό ότι ελέγχουν τη ζωή τους και εμφανίζουν υψηλότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου από τα βλέποντα παιδιά. Στην έρευνα των Land and Vineberg, συμμετείχαν τυφλά παιδιά, ηλικίας 6-14 ετών, που είχαν τυφλωθεί πριν από την ηλικία των πέντε ετών.

Οι Roy και MacKay (2002) υποστήριξαν ότι η ισχύς των ευρημάτων αυτών πρέπει να διερευνηθεί σε ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας, για να διαπιστωθεί

εάν υπάρχει αύξηση του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με την άνοδο της ηλικίας, ειδικά για τα άτομα με πρόβλημα όρασης που εμφανίζονται ως πετυχημένα στη ζωή τους (Roy & MacKay, 2002).

Στην μελέτη των Roy και MacKay (2002), χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Rotter (1966). Το δείγμα αποτελούνταν από 16 φοιτητές με πρόβλημα όρασης, ηλικίας 19-34 ετών, με μέσο όρο ηλικίας περίπου τα 24 έτη. Οι τιμές ήταν γενικά υψηλές (mean= 14.2), γεγονός που δείχνει ότι υπήρχε ένα εξωτερικό κέντρο ελέγχου – ήταν σημαντικά υψηλότερες από τις τιμές που έχουν προκύψει σε άλλες μελέτες, στις οποίες μετείχαν διάφορες ομάδες βλεπόντων (Roy και MacKay, 2002). Αντίθετα, οι έφηβοι με πρόβλημα όρασης που συμμετείχαν στην έρευνα της Kef (2002) παρουσίασαν εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ δεν προέκυψαν διαφορές ως προς το κέντρο ελέγχου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (έφηβοι με κανονική όραση). Αλλά και στη μελέτη των Klinkosz, Sekowski & Brambring (2006) διαφάνηκε μια τάση των φοιτητών με πρόβλημα όρασης να εμφανίζουν περισσότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου από τους φοιτητές με κανονική όραση.

## Μελέτη

Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια στοχεύει: α) στη διερεύνηση της πιθανής σχέσης του κέντρου ελέγχου (locus of control) των συμμετεχόντων με τα ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, ηλικία απώλειας της όρασης, βαθμός αναπηρίας, αυτόνομη μετακίνηση και μορφωτικό επίπεδο), β) στη διερεύνηση της πιθανής σχέσης της αυτοεκτίμησης (self-esteem) των συμμετεχόντων με τα ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και γ) στη διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του κέντρου ελέγχου των συμμετεχόντων.

## Μεθοδολογία

Για τη διενέργεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και τα εξής τρία ερωτηματολόγια: α) άτυπο ερωτηματολόγιο δημογραφικών/ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές και περιείχε 11 ερωτήσεις, β) το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) και γ) η κλίμακα Εσωτερικού/Εξωτερικού Κέντρου Ελέγχου του Rotter (Rotter's Internal-External Locus of Control Scale, Rotter, 1966). Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων διαβάζονταν από τον ερευνητή και οι συμμετέχοντες απαντούσαν σ' αυτές προφορικά.

Το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα Κέντρου Ελέγχου του Rotter, περιλαμβάνει 29 διπλές προτάσεις/δηλώσεις. Το υποκείμενο καλείται να επιλέξει τη μία από τις δύο προτάσεις που του παρουσιάζονται κάθε φορά, με την οποία συμφωνεί περισσότερο. Το συνολικό σκορ υπολογίζεται με βάση μόνο τις 23 από τις 29 ερωτήσεις/στοιχεία (μέγιστο σκορ= 23), καθώς οι 6 υπόλοιπες ερωτήσεις προστέθηκαν από τον Rotter για να μην είναι σαφές τι μετράει το τεστ (Beretvas, και λοιποί., 2008).

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για την καταγραφή των δημογραφικών/ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων περιείχε τις εξής παραμέτρους: φύλο, ηλικία, κατάσταση της όρασης (βαθμός αναπηρίας), ηλικία απώλειας της όρασης, μέσο ανάγνωσης, ικανότητα αυτόνομης κίνησης, μορφωτικό επίπεδο.

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 37 ενήλικοι με πρόβλημα όρασης (τυφλοί και άτομα με μειωμένη όραση), ηλικίας από 18-65 ετών (mean= 35.35, SD= 12.590). Το δείγμα αποτελείται από 22 άνδρες (59.5%) και 15 γυναίκες (40.5%). Οι άνδρες ήταν ηλικίας 20-64 ετών (mean= 34.32, SD=12.662) και οι γυναίκες ηλικίας 18-65 ετών (mean = 36.87, SD=12.766).

Με βάση το βαθμό οπτικής αναπηρίας, οι ερωτώμενοι κατατάχθηκαν σε δύο κατηγορίες: α. άτομα με ολική τύφλωση ή βαριά οπτική αναπηρία και β. άτομα με μειωμένη όραση. Για την κατάταξη στην μια ή άλλη κατηγορία χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτήσεις. Απαντώντας στην πρώτη ερώτηση οι ερωτώμενοι κατέταξαν τον εαυτό τους σε μία από τις δύο κατηγορίες, αναφέροντας και κάποια στοιχεία σχετικά με την κατάσταση της όρασής τους (οπτική οξύτητα, οπτικό πεδίο). Στη δεύτερη ερώτηση απάντησαν εάν ως μέσο ανάγνωσης χρησιμοποιούν α) τη μπράιγ ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με λογισμικό ανάγνωσης οθόνης (δηλαδή, αδυνατούν να διαβάσουν οπτικά χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε βοήθημα χαμηλής όρασης) ή β) κείμενα των βλεπόντων, τα οποία διαβάζουν με τη χρήση βοηθημάτων χαμηλής όρασης.

Από τους 37 συμμετέχοντες, οι 21 (56.8%) είναι άτομα με τύφλωση ή σοβαρά μειωμένη όραση (αδυνατούσαν να διαβάσουν οπτικά, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε βοήθημα χαμηλής όρασης) και οι 16 (43.2%) είναι άτομα με μειωμένη όραση. Στους 9 από τους 21 συμμετέχοντες με τύφλωση ή σοβαρά μειωμένη όραση η απώλεια της όρασης υπήρχε εκ γενετής και στους

## Μέντορας

υπόλοιπους 12 εμφανίστηκε σε μεγαλύτερη ηλικία. Στους 10 από τους 16 συμμετέχοντες με μειωμένη όραση το πρόβλημα όρασης υπήρχε εκ γενετής ενώ στους υπόλοιπους 6 εμφανίστηκε σε μεγαλύτερη ηλικία. Από τους 22 άνδρες, οι 13 (59.1%) είναι τυφλοί ή έχουν βαριά οπτική αναπηρία και οι 9 (40.9%) έχουν μέτρια οπτική αναπηρία. Από τις 15 γυναίκες, οι 8 (53.3%) έχουν τύφλωση ή βαριά οπτική αναπηρία και οι 7 (46.7%) έχουν μέτρια οπτική αναπηρία.

Όσον αφορά την ικανότητα αυτόνομης κίνησης οι συμμετέχοντες απάντησαν εάν κινούνται μόνοι (αυτόνομα), με τη βοήθεια συνοδού ή και με τους δύο τρόπους (κινούνται με συνοδό, αλλά και αυτόνομα κυρίως σε γνωστά μέρη). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (n=29, 78.4%) δήλωσαν ότι κινούνται αυτόνομα. Πέντε άτομα (13.5%) δήλωσαν ότι κινούνται χωρίς συνοδό μόνο σε γνωστά μέρη και 3 άτομα (8.1%) ότι κινούνται με τη βοήθεια συνοδού. Στη συνέχεια, για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης, δημιουργήθηκαν 2 ομάδες, η ομάδα-A, στην οποία εντάχθηκαν τα άτομα που κινούνται πάντα αυτόνομα (n=29) και η ομάδα-B, την οποία εντάχθηκαν τα άτομα που κινούνται πάντα ή κάποιες φορές με τη βοήθεια συνοδού (n=8).

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων διαμορφώθηκε με βάση τα στοιχεία του δείγματος σε τέσσερις κατηγορίες: 1) απόφοιτος γυμνασίου, 2) απόφοιτος λυκείου, 3) φοιτητής και 4) απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τους 37 συμμετέχοντες, οι 4 (10.8%) ήταν απόφοιτοι γυμνασίου, οι 18 (48.6%) ήταν απόφοιτοι λυκείου, οι 7 (18.9%) ήταν φοιτητές, και 8 (21.6%) απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα στοιχείο του δείγματος που πρέπει να τονιστεί είναι ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό (n=15, 40.5%) ατόμων που είναι φοιτητές ή απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## Αποτελέσματα

Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους στα δύο ερωτηματολόγια - αυτοεκτίμησης και κέντρου ελέγχου. Επίσης, υπολογίστηκαν ξεχωριστά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις με βάση το φύλο, την κατάσταση της όρασης, την ικανότητα αυτόνομης κίνησης και το μορφωτικό επίπεδο. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.



Πίνακας 1. Αυτοεκτίμηση και Κέντρο Ελέγχου – Αριθμός συμμετεχόντων κάθε ομάδας (N), μέσος όρος (Mean) και τυπική απόκλιση (SD).

	Αυτοεκτίμηση		Κέντρο Ελέγχου		
	(N)	(Mean)	(SD)	(Mean)	(SD)
<i>Συνολικό δείγμα</i>	37	20.27	3.956	10.43	2.599
<i>Φύλο</i>					
Άνδρες	22	19.91	3.407	10.18	2.822
Γυναίκες	15	20.80	4.724	10.80	2.274
<i>Κατάσταση όρασης</i>					
Τύφλωση ή σοβαρά μειωμένη όραση	21	20.00	3.782	10.29	3.085
Μειωμένη όραση	16	20.63	4.272	10.63	1.857
<i>Ικανότητα αυτόνομης κίνησης</i>					
Κινούνται αυτόνομα	29	20.69	3.929	9.69	2.392
Με συνοδό ή κάποιες φορές με συνοδό	8	18.75	3.919	13.13	1.126
<i>Μορφωτικό επίπεδο</i>					
Απόφοιτος γυμνασίου	4	19.00	2.582	11.75	0.957
Απόφοιτος λυκείου	18	19.44	4.246	10.50	2.854
Φοιτητής	7	21.57	3.259	9.71	2.984
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	8	21.63	4.274	10.25	2.315

Πέρα από τον υπολογισμό των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων, διερευνήθηκε εάν υπάρχει *στατιστικά σημαντική συσχέτιση* των τιμών στις 2 κλίμακες (Κέντρο ελέγχου και Αυτοεκτίμηση), τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους εξής παράγοντες: φύλο, κατάσταση της όρασης, ηλικία, ηλικία απώλειας της όρασης, ικανότητα αυτόνομης κίνησης και μορφωτικό επίπεδο.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι τιμές στις δύο κλίμακες (Αυτοεκτίμησης και Κέντρο Ελέγχου) παρουσιάζουν μεταξύ τους μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ( $r=-0.363$ ,  $p<0.05$ ).

Οι τιμές στην κλίμακα του Κέντρου Ελέγχου σχετίζονται αρνητικά με την ικανότητα αυτόνομης κίνησης ( $t= -3.914$ ,  $df=35$ ,  $p<0.001$ ). Τα άτομα που κινούνται αυτόνομα έχουν χαμηλότερες τιμές (περισσότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου) στην κλίμακα του Κέντρου Ελέγχου, τόσο από τα άτομα που κινούνται με τη βοήθεια συνοδού, όσο και από τα άτομα που κινούνται και με τους δύο τρόπους.

Οι τιμές στην κλίμακα της Αυτοεκτίμησης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο, την κατάσταση της όρασης, την ηλικία, την ηλικία απώλειας της όρασης, το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και

την ικανότητα αυτόνομης κίνησης. Επίσης, οι τιμές στην κλίμακα του Κέντρου Ελέγχου δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο, την κατάσταση της όρασης, την ηλικία, την ηλικία απώλειας της όρασης και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

## Συζήτηση

Σύμφωνα με τους Webster and Roe (1998) η έννοια του εαυτού σχετίζεται με το κέντρο ελέγχου. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση και η έννοια του εαυτού σχετίζονται και δρουν συμπληρωματικά – θετική έννοια του εαυτού συνεπάγεται και θετική αυτοεκτίμηση (Burns, 1982, Lopez-Justicia & Pichardo, 2001). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τις παραπάνω αναφορές. Συγκεκριμένα, οι τιμές στις δύο κλίμακες (Αυτοεκτίμησης και Κέντρο Ελέγχου) παρουσιάζουν μεταξύ τους αρνητική συσχέτιση - τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Στην παρούσα μελέτη τα άτομα με πρόβλημα όρασης που κινούνται αυτόνομα έχουν χαμηλότερες τιμές στην κλίμακα του Κέντρου Ελέγχου (περισσότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου), τόσο από τα άτομα που κινούνται με τη βοήθεια συνοδού, όσο και από τα άτομα που κινούνται και με τους δύο τρόπους. Φαίνεται ότι η ικανότητα αυτόνομης κίνησης είναι μια σημαντική δεξιότητα, που βοηθάει τα άτομα με πρόβλημα όρασης να αισθάνονται γενικότερα μεγαλύτερη αυτονομία και σιγουριά. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή του άρθρου, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου χαρακτηρίζει τα άτομα που αντιλαμβάνονται ότι ένα γεγονός προκύπτει ως συνέπεια της προσπάθειας ή της ικανότητάς τους (Rotter, 1966), προσδιορίζει τα άτομα που αντιλαμβάνονται ότι ασκούν ουσιαστικό έλεγχο στη ζωή τους (Warren, 1984), αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους και είναι περισσότερο σίγουρα και ενεργά κατά τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων (Webster & Roe, 1998).

Όσον αφορά τις διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των δύο φύλων, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν μ' αυτά προγενέστερων μελετών (βλέπε, Lopez-Justicia & Pichardo, 2001, Meghan, 1971), σύμφωνα με τα οποία δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες με πρόβλημα όρασης. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν επίσης μ' αυτά άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση με βάση τον βαθμό απώλειας της όρασης (Huurte, Komulainen & Aro, 1999, Meghan, 1971) και την ηλικία απώλειας της όρασης (Huurte, Komulainen & Aro, 1999).

Υπάρχουν αναφορές (Tuttle, 1984, Roy & MacKay, 2002) που υποστηρίζουν ότι η προσαρμογή σε μια οπτική αναπηρία είναι σχετικά ευκολότερη όταν η έναρξη της οπτικής απώλειας εντοπίζεται στην παιδική ή την πρώιμη παιδική ηλικία, παρά όταν η έναρξή της εντοπίζεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας ή της ενηλικίωσης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν συμφωνούν απόλυτα μ' αυτές τις αναφορές. Τα άτομα που η απώλεια της όρασης επήλθε μέχρι και την ηλικία των 12 ετών εμφανίζουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (mean= 20.50) συγκριτικά με τα άτομα που η απώλεια της όρασης προσδιορίζεται μετά το 12<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους (mean= 19.56), παρόλο αυτά, οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Η Sacks (1996) αναφέρει ότι οι ενήλικοι με χαμηλή όραση (μειωμένη όραση) εμφανίζουν περισσότερο αρνητική αυτοαντίληψη (self-perception) σε σχέση με τους τυφλούς ή τους βλέποντες ενήλικους. Η μελέτη των Roy & MacKay (2002), αν και το μέγεθος του δείγματός τους ήταν μικρό, υποδεικνύει, σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Baus, 1999) ότι η μειωμένη όραση είναι πιθανό να επιφέρει περισσότερο αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη σε σχέση με την τύφλωση. Στην παρούσα έρευνα η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων με μειωμένη όραση είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από αυτήν των συμμετεχόντων με τύφλωση ή σοβαρά μειωμένη όραση, χωρίς ωστόσο να προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στην παρούσα έρευνα οι τιμές στην κλίμακα του Κέντρου Ελέγχου δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο και την κατάσταση της όρασης. Παρόλο που οι άνδρες παρουσιάζουν περισσότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου από τις γυναίκες και οι συμμετέχοντες με μειωμένη όραση περισσότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου από τους συμμετέχοντες με τύφλωση ή σοβαρά μειωμένη όραση, ωστόσο, οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στη μελέτη των Roy και MacKay (2002) οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου (mean= 15.78) σε σχέση με τους άνδρες (mean= 12.00), ενώ στη μελέτη των Land και Vineberg (1965) δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές βάσει του βαθμού της οπτικής εξασθένησης.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο μικρός σχετικά αριθμός των συμμετεχόντων. Σίγουρα, η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων θα επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Ωστόσο, το πρόβλημα με τα μικρά σχετικά δείγματα είναι γνωστό σε όσους ασχολούνται με την έρευνα που σχετίζεται με τα οπτικά ανάπηρα άτομα, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες παγκοσμίως.

## Βιβλιογραφία

- Alexander, F. E. (1996). Self-concepts of children with visual impairments. *Re:view*, 28 (1), 35-43.
- Baus, S. (1999). Commentary: Psychological aspects of visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 17, 41-44.
- Beach, J. D., Robinet, J. M., & Hakim-Larson, J. (1995). Self-esteem and independent living skills of adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 531-540.
- Beaty, L. A. (1991). The effects of visual impairment on adolescent self-concept. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 129-130.
- Beaty, L. A. (1994). Psychological factors and academic success of visually impaired college students. *RE:view*, 26, 131-139.
- Beretvas, N. S., Suizzo, M., Durham, J. A., & Yarnell, L. M. (2008). A Reliability Generalization Study of Scores on Rotter's and Nowicki-Strickland's Locus of Control Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 68(1), 97-119.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cardinali, G., & D'Allura, T. (2001). Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(5), 261-271.
- Carroll, T. J. (1961). *Blindness: What it is, what it does and how to live with it*. Boston: Little, Brown.
- Coker, G. (1979). A comparison of self-concepts and academic achievement of visually-handicapped children enrolled in a regular school and in a residential school. *Education of the Visually Handicapped*, 11, 67-74.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dodds, A. (1993). *Rehabilitating blind and visually impaired people: A psychological approach*. London: Chapman & Hall.
- Fitzgerald, R. G., Ebert, J. N., & Chambers, M. (1987). Reactions to blindness: A four-year follow-up study. *Perceptual & Motor Skills*, 64, 363-378.
- Gold, M. E. (2002). The effects of the physical features associated with albinism on the self-esteem of African American youths. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 133-142.
- Griffin-Shirley, N. & Nes, S. L. (2005). Self-Esteem and Empathy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(5) 276-285.
- Head D. (1979). A comparison of self-concept scores for visually-impaired adolescents in several class settings. *Education of the Visually Handicapped*, 11, 51-55.
- Huurre, T. M. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Huurre, T. M., & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(2), 73-78.
- Huurre, T. M., Komulainen, E. J., & Aro, H. M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1), 26-37.
- Jervis, F. M. (1959). A comparison of self-concepts of blind and sighted children in guidance programs for blind children. In C. J. Davis (Ed.), *Guidance programs for blind children* (pp.19-25). Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 22-37.
- Klinkosz, W., Sekowski, A. & Brambring, M. (2006). Academic Achievement and Personality in University Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(11), 666-675.
- Land, S. L., & Vineberg, S. E. (1965). Locus of control in blind children. *Exceptional Children*, 31, 257-260.

- Loeb, R. & Sarigiani, P. (1986). The impact of hearing impairment on self-perceptions of children. *Volta Review*, 88, 89-100.
- Lopez-Justicia M. D., Pichardo M. C. (2001). Self-concept and gender in Spanish low-vision adolescents. *Visual Impairment Research*, 3(1), 7-16.
- Lopez-Justicia M. D., Pichardo M. C., Amezcua J. A., & Fernandez E. (2001). The self-concepts of Spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(3), 150-160.
- Martinez, R., & Sewell, K. W. (1996). Self-concept of adults with visual impairments. *Journal of Rehabilitation*, 62, 55-58.
- Meighan, T. (1971). *An investigation of the self-concept of blind and visually handicapped adolescents*. New York: American Foundation for the Blind.
- Obiakor, F. E., & Stile, S. W. (1990). The self-concepts of visually impaired and normally sighted middle school children. *Journal of Psychology*, 124, 199-206.
- Pierce J. W. & Wardle J. (1996) Body size, parental appraisal, and self esteem in blind children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 205-212.
- Ponchillia, P. E. & Ponchillia, S. V. (1996). *Foundations of Rehabilitation Teaching with Persons who are Blind or Visually Impaired*. NY: AFB Press.
- Ponchillia, P. E., Strause, B, & Ponchillia, S. V. (2002). Athletes with Visual Impairments: Attributes and Sports Participation. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(4), 267-272.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Roy, A. W. N. & MacKay, G. F. (2002). Self-Perception and Locus of Control in Visually Impaired College Students with Different Types of Vision Loss. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(4), 254-266.
- Sacks, S. Z. (1996). Psychological and social implications of low vision. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 26-42). New York: AFB.
- Tuttle, D.W. (1984). *Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Tuttle, D. W. (1987). The role of the special education teacher-counselor in meeting students' self-esteem needs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 81, 156-161.
- Tuttle, D. W., & Tuttle, N. R. (2004). *Self-esteem and adjusting with blindness* (3rd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Warren, D. H. (1984). *Blindness and Early Childhood Development* (2<sup>nd</sup> ed.). American Foundation for the Blind.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual difference approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Webster, A. & Roe, J. (1998). *Children with Visual Impairments*. London: Routledge.
- Wortman, C. B., & Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 349-357.
- Μακροή-Μπίτσωση, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση – μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Αξιολόγηση της αντίληψης ψυχοπιεστικών παραγόντων μητέρων με παιδιά του αυτιστικού φάσματος

Μαρία Δ. Σινανίδου

*Εξαθέσιο Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Μαρασλείου, Π.Τ.Δ.Ε.Π.Α.*

## Περίληψη

Στην έρευνα αυτή γίνεται διερεύνηση και συσχέτιση ψυχοπιεστικών παραγόντων σε μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος (N=54), παιδιών με νοητική υστέρηση (N=54) και παιδιών με τυπική εξέλιξη (N=46). Με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου εκτιμήθηκαν ψυχοπιεστικοί παράγοντες. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μητέρες των παιδιών του αυτιστικού φάσματος έδωσαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, βιώνουν πιο έντονα τους ψυχοπιεστικούς παράγοντες σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου. Το εύρημα εξηγεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις ανάγκες που έχουν οι μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος. Πρέπει να επιδιωχθεί η συμμετοχή της κοινότητας για την υποστήριξη ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, για την εξασφάλιση βοήθειας στο σπίτι, ώστε να αντισταθμίζεται έτσι η έλλειψη υποστήριξης στις οικογένειες αυτών των παιδιών.

## Abstract

The aim of this study was to investigate and to correlate stress factors to mothers with children of autistic spectrum (N=54), to mothers of children with mental retardation (N=54) and to mothers of typical children (N=46). The statistical analysis of the data showed that mothers with children of autistic spectrum exhibited significant in higher levels of stress factors than the

---

*Η κ. Μ. Σινανίδου είναι Σχολική και Κλινική Ψυχολόγος.*



groups control. This finding explains probably the effect of mothers with children of autistic spectrum for increasing the probability of stress factors than the controls. The findings lead us to a general thought about the connection between mothers with children of autistic spectrum and the exhibition in higher levels of stress factors. It is considering necessary the aspiring the community to support school activities and home activities, to secure the support in order to compensate so the omission of support to families of these children.

## Εισαγωγή

Ο ερχομός ενός παιδιού με αυτισμό σε μια οικογένεια σηματοδοτεί μια νέα κατάσταση και την απαρχή μιας σειράς προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ζωής της. Δεδομένης της σοβαρότητας της αυτιστικής διαταραχής δεν μπορεί παρά η παρουσία ενός παιδιού με αυτισμό να διαταράξει όλες τις ενδο-οικογενειακές σχέσεις. Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που δεν υπάρχουν σε οικογένειες παιδιών με άλλες δυσλειτουργίες, όπως για παράδειγμα τα πολύ υψηλά ποσοστά χωρισμών και διαζυγίων που παρατηρούνται στις οικογένειες των παιδιών αυτών (Σινανίδου, 2006, 2004).

Μέχρι τη δεκαετία του 80 θεωρούσαν δεδομένο ότι σχεδόν όλες οι οικογένειες των παιδιών με αυτισμό βίωναν ισχυρές ψυχολογικές πιέσεις, οι οποίες αναπόφευκτα προκαλούσαν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα σ' ένα ή περισσότερα μέλη τους. Σήμερα μελέτες δείχνουν ότι αυτό δε συμβαίνει πάντοτε και ότι συχνά άλλοι παράγοντες είναι σημαντικότεροι στη δημιουργία ψυχοπαιστικών καταστάσεων (Νότας, 2006). Οι επικρατέστερες θεωρητικές απόψεις για το αυξημένο στρες των οικογενειών παιδιών του αυτιστικού φάσματος αποδίδουν το στρες, κατεξοχήν, στην έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών, στον τρόπο που η οικογένεια αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς και στην αλληλεπίδραση παραγόντων που αφορούν αφενός τα χαρακτηριστικά της οικογένειας ως προς την αντιμετώπιση του στρες και αφετέρου την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει επιπτώσεις στον τρόπο προσαρμογής της οικογένειας (Μπαλαμώτης & Γενά, 2007).

Στον ελληνικό χώρο έρευνες σε γονείς παιδιών με αυτισμό, έδειξαν ότι μια από τις σημαντικότερες ανάγκες των γονέων ήταν να έχουν επίσημη και ανεπίσημη κοινωνική υποστήριξη. Η κοινωνική υποστήριξη, καθώς και η προσωπική και η οικογενειακή ευημερία συνδέονταν στενά με τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του παιδιού με αυτισμό, καθώς και με την πρόοδο

του (Μπαλαμώτης & Γενά, 2007). Άλλοι ερευνητές έδειξαν ότι τα χαμηλότερης λειτουργικότητας αντιστικά παιδιά, υπερκινητικά, με χαμηλή προσαρμοστικότητα και χαμηλό επίπεδο διάθεσης επιδρούν περισσότερο στρεσογόνα στις μητέρες. Οι μητέρες παιδιών χωρίς ανάπτυξη λόγου ήταν περισσότερο εκτεθειμένες στο στρες σε σχέση με τις μητέρες παιδιών που είχαν αναπτύξει δεξιότητες λόγου (Konstantarea & Papageorgiou, 2006). Σε μια άλλη μελέτη μας σε μητέρες αντιστικών και νοητικά καθυστερημένων παιδιών διερευνήθηκαν ψυχολογικοί παράγοντες (στρες, κατάθλιψη), και συσχετίστηκαν με την Εστία ελέγχου της υγείας. Οι μητέρες των αντιστικών παιδιών ήταν εκτεθειμένες σε υψηλά επίπεδα στρες, κατάθλιψης και έδωσαν χαμηλές τιμές στην Εστία ελέγχου της υγείας σε σχέση με τις μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση (Σινανίδου, 2006).

Διερευνήθηκε το στρες μητέρων παιδιών με αυτισμό και μητέρων παιδιών με τυπική ανάπτυξη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρουσία του στρες ήταν συνδεδεμένη πρωτίστως με τις μητέρες που είχαν παιδί με αυτισμό. Η ομάδα μητέρων παιδιών με αυτισμό ήταν περισσότερο επιρρεπής σε εμπειρίες στρες (Duarte, Bordin, Yazigi & Mooney 2005). Έρευνες σε οικογένειες, παιδιών με αυτισμό σε σχέση με οικογένειες παιδιών με άλλου τύπου δυσλειτουργίες, καθώς και σε οικογένειες παιδιών με τυπική εξέλιξη, έδειξαν ότι οι γονείς παιδιών με αυτισμό ήταν περισσότερο αναστατωμένοι, απογοητευμένοι, από την εξάρτηση και τις ανάγκες του παιδιού τους σε σχέση με τους γονείς των υπόλοιπων ομάδων παιδιών (Seltzer, Abbodoto, Krauss, Greeberg & Swe, 2004). Το στρες των γονέων κατά την παιδική ηλικία των παιδιών τους, σε ένα μεγάλο βαθμό σχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Οι δυσκολίες που η δυσλειτουργία συνιστά για την καθημερινή ζωή της οικογένειας, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την εκτίμηση και αντιμετώπιση των αναγκών του παιδιού και των γονέων (Γενά & Γαλάνης, 2007).

Σε γονείς και φροντιστές παιδιών του αυτιστικού φάσματος εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών και της λειτουργικότητας της οικογένειας. Βρέθηκε ότι η ύπαρξη ενός παιδιού του αυτιστικού φάσματος επιβαρύνει με σημαντικό στρες την οικογένεια. Τονίστηκε η ανάγκη για προγράμματα στήριξης εστιασμένα στην οικογένεια.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μητέρες αντιστικών παιδιών έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν στρες και αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα ζητήματα υγείας των παιδιών τους, φαίνεται να πλήττουν την ψυχική υγεία των γονέων (Higgins, Baley & Pearce, 2005).

Υπάρχει πλήθος μελετών που διερευνά την επιβάρυνση που υφίστανται οι γονείς από την έλευση ενός παιδιού με αυτισμό. Το σοκ, το στρες, η κατάθλιψη

και πλήθος ψυχοσωματικών προβλημάτων αποτελούν τις συνηθέστερες ψυχολογικές αντιδράσεις που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία. Όπως είναι αναμενόμενο, οι αντιδράσεις αυτές επιβαρύνουν το οικογενειακό κλίμα με δυσμενείς συνέπειες σε όλα τα μέλη της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με αυτισμό. Όμως, υπάρχει πλήθος παραγόντων και παρεμβάσεων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή των γονέων και στην συν τω χρόνω αποδοχή του παιδιού τους (Γενά & Γαλάνης, 2007). Η αξιολόγηση της αντίληψης ψυχοπαιστικών παραγόντων μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος, για την εκτίμηση και αντιμετώπιση των αναγκών του παιδιού και των γονέων, θεωρείται σημαντική από πολλούς ερευνητές, επειδή μπορεί να συμβάλλει σε παρεμβάσεις στις οποίες θα συμμετέχουν και οι γονείς, με αποτέλεσμα τη μείωση του στρες που βιώνουν (Krantz, MacDuff, & McClannahan, 1993, McClannahan, Krantz & McGee, 1982, Koegel, Bimbela & Shreibman, 1996).

Στην παρούσα μελέτη εστιάζομαστε στην διερεύνηση στρεσογόνων παραγόντων που βιώνουν οι μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος σε σχέση με μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση και με μητέρες παιδιών με τυπική εξέλιξη για την εκτίμηση και αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών και των γονέων και τη μείωση του στρες που βιώνουν.

### Μεθοδολογία (Μέθοδος-Δείγμα-Τεχνικές)

*Δείγμα:* Το δείγμα αποτέλεσαν μητέρες παιδιών ηλικίας από 7 ετών και 5 μηνών έως 12 ετών του αυτιστικού φάσματος (N=54), (ηλικίες μητέρων 29-42 ετών, Μ.Ο. =35 έτη, S.d.=7,4) που φοιτούσαν και φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία, από όλα σχεδόν τα μορφωτικά-κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, του Νομού Αττικής, μητέρες παιδιών ηλικίας 7 ετών έως 13 ετών με νοητική υστέρηση (N=54), (ηλικίες μητέρων 30-45 ετών, Μ.Ο.=36,3 έτη, S.d.=3,5) που φοιτούσαν και φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία, από όλα σχεδόν τα μορφωτικά-κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, του Νομού Αττικής και μητέρες παιδιών ηλικίας 7 ετών έως 11 ετών με τυπική εξέλιξη (N=46), (ηλικίες μητέρων 28-38 ετών, Μ.Ο.=33, 1 έτη, S.d.= 2,4) που φοιτούσαν και φοιτούν σε δημοτικά σχολεία συστεγαζόμενα με ειδικά δημοτικά σχολεία, από όλα σχεδόν τα μορφωτικά-κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, του Νομού Αττικής, στις οποίες εκτιμήθηκε η αντίληψη ψυχοπαιστικών παραγόντων. Στον Πίνακα 1 δίνονται δημογραφικά χαρακτηριστικά των τριών ομάδων μητέρων. Οι διαγνώσεις των παιδιών του αυτιστικού φάσματος και των παιδιών με νοητική υστέρηση πληρούσαν τα κριτήρια του DSM-IV (1994), και έγιναν από τα Κ.Ψ.Υ., το Ι.Κ.Α, και από ΚΔΑΥ του νομού

Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα 1994 έως το Μάιο του 2006, στο γραφείο ψυχολόγου των ειδικών σχολείων, όπου φοιτούσαν και φοιτούν τα παιδιά. Τα παιδιά που φοιτούν στα ειδικά σχολεία κάθε χρόνο μπορεί να ανανεώνονται, ορισμένα παίρνουν μετεγγραφές σε άλλα ειδικά σχολεία ή και σε κανονικά σχολεία με τμήμα ένταξης, άλλα αποφοιτούν και πηγαίνουν σε επαγγελματικά εργαστήρια και εγγράφονται νέα παιδιά.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των τριών ομάδων μητέρων.

N=	Ομάδα 1 54		Ομάδα 2 54		Ομάδα 3 46	
	f	%	f	%	f	%
Ηλικίες						
20-30 ετών	8	14,8	2	3,7	4	8,6
31-40 ετών	45	83,3	47	87	42	91,3
41-50 ετών	1	1,8	5	9,2		
Μορφωτικό Επίπεδο						
Δημοτικό	9	16,6	5	9,2	-	-
Γυμνάσιο	18	33,3	32	59,2	21	45,6
Λύκειο	21	38,8	4	7,4	14	30,4
ΤΕΙ	2	3,7	5	9,2	5	10,8
ΑΕΙ	4	7,4	8	14,8	6	1,3
Οικονομικό Επίπεδο						
Χαμηλό	22	40,7	31	57,4	18	39,1
Μέτριο	31	57,4	21	38,8	22	47,8
Υψηλό	1	1,8	2	3,7	6	13

Ομάδα 1: Μητέρες παιδιών με Αυτισμό

Ομάδα 2: Μητέρες παιδιών με Νοητική Υστέρηση

Ομάδα 3: Μητέρες παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη

#### Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το Ερωτηματολόγιο Clarke modification of the Holroyd Questionnaire on Resources and Stress (QRS), είναι ένα έγκυρο (Validity = 3.17,  $p < .05$ ), αξιόπιστο (Reliability,  $r(70) = 80$ ,  $p < .01$ ), χρήσιμο κλινικό ερωτηματολόγιο για μητέρες και πατέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος, με αναπτυξιακές διαταραχές, με μαθησιακές

δυσκολίες και ασυμπτωματικά παιδιά. Έχει ξεχωρίσει και επιτυγχάνεται καλή εσωτερική συνέπεια, αξιοπιστία ( $r = 0.80$ ) και καλό συντελεστή σταθερότητας και για τις τρεις ομάδες γονέων. Το Clarke Q.R.S. αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου της Holroyd (1974) και έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα τόσο στη διεθνή (Kontsantareas, Homatidis & Plowright, 1992) όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (Konstantareas & Lambropoulou, 1995). Αποτελείται από προτάσεις στις οποίες καλείται να τοποθετηθεί η μητέρα σε μια διατεταγμένη κλίμακα από το 1 έως το 4 και χρησιμοποιείται για την μέτρηση του στρες. Διερευνά τις σκέψεις και τη γνώμη της μητέρας, για τον εαυτό της και την οικογένεια της και διερευνά τους παράγοντες που δημιουργούν την μεγαλύτερη ένταση – επιβάρυνση, που βιώνει μεγαλώνοντας παιδί του αυτιστικού φάσματος, με αναπτυξιακές διαταραχές, με νοητική υστέρηση και ασυμπτωματικά παιδιά. Έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην Ελληνική από τους Κωνστανταρέα και Βλαχάκη. (Κωνστανταρέα, & Βλαχάκη, 1991). Για την διερεύνηση ψυχοπιεστικών παραγόντων το Clarke Q.R.S. αποτελείται από 78 λήμματα (78 items), τα οποία είναι ομαδοποιημένα σε εννέα a priori υποκλίμακες που αναφέρονται σε: 1) Χαρακτηριστικά του παιδιού: όπου γίνεται αναφορά στο στρες της μητέρας σε σχέση με τα γενικά χαρακτηριστικά του παιδιού (4 items). 2) Κοινωνικές αντιδράσεις: οι οποίες βιώνονται από την μητέρα σε σχέση με το παιδί της (7 items). 3) Κατανάλωση χρόνου: όπου η μητέρα αναφέρεται στις απαιτήσεις χρόνου που υπάρχουν από αυτή για την εξυπηρέτηση του παιδιού (7 items). 4) Οικογενειακή συνεισφορά: όπου γίνεται αναφορά στη συνεισφορά των άλλων μελών της οικογένειας στην εξυπηρέτηση των αναγκών του παιδιού (8 items). 5) Εκδήλωση συμπτωμάτων: με αναφορά στο στρες που προέρχεται από την παρούσα κατάσταση και συμπτώματα του παιδιού (13 items). 6) Θυσίες - Μαρτύριο: όπου η μητέρα δηλώνει πόσο στρες της προκαλεί η ιδέα πως θυσιάζεται για το παιδί αυτό (15 items). 7) Υποστήριξη: όπου γίνεται αναφορά στο στρες που αναπτύσσεται εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης (4 items). 8) Οικογενειακός εμπλουτισμός: όπου ανιχνεύεται το στρες που δημιουργείται στη μητέρα σε σχέση με την αποξένωση της οικογένειας από τις κοινωνικές της σχέσεις λόγω της ύπαρξης του παιδιού (13 items). 9) Υπαρξιακά ζητήματα: όπου αναφέρεται η σχέση με το Θεό και η τοποθέτηση της μητέρας σε υπαρξιακά ζητήματα (7 items). Όσο μεγαλύτερη τιμή λαμβάνει κάποια υποκλίμακα τόσο δρα ως παράγοντας επιβάρυνσης, στο άτομο που συμπληρώνει τις απαντήσεις (Holroyd, 1974, Konstantareas et al., 1992).

#### *Διαδικασία*

Το ερωτηματολόγιο Clarke Q.R.S. χορηγήθηκε σε κάθε μητέρα των

παιδιών του αυτιστικού φάσματος, και των παιδιών με νοητική υστέρηση χωριστά υπό την μορφή συνέντευξης στα πλαίσια μιας ευρύτερης μελέτης για την εκτίμηση του αδιέξοδου που βρίσκονταν οι μητέρες αυτές. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης οι μητέρες αυτές έλαβαν οδηγίες, επεξηγήσεις για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επίσης, πληροφόρηση, συμβουλές, και στήριξη όπου χρειάστηκε, στα πλαίσια της ψυχολογικής συμβουλευτικής και υποστήριξης που παρέχει ο σχολικός ψυχολόγος στις ΣΜΕΑΕ. Στα πλαίσια της εθελοντικής προσφοράς συμβουλευτικής σε γονείς των συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε μητέρες παιδιών με τυπική εξέλιξη που ήλθαν να ζητήσουν πληροφόρηση, συμβουλές, ή στήριξη για να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε μικρά προβλήματα που τους προέκυπταν. Οι βαθμολογίες που έλαβαν οι απαντήσεις για την εκτίμηση των στρεσογόνων παραγόντων από τις τρεις ομάδες μητέρων των παιδιών παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες 2, 3.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών της βαθμολογίας των εννέα μεταβλητών στο Ερωτηματολόγιο Clarke Q.R.S σε μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος (N=54) και σε μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση (N=54).

Clarke Q.RS	N=54		N=54		Τιμή t	Τιμή -p
	X	S.D	X	S.D.		
1. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού	93	7,8	73,3	13,9	9,1	< 0,001
2. Κοινωνικές αντιδράσεις	87,4	11,9	72,1	15,6	5,7	< 0,001
3. Κατανάλωση χρόνου	89,3	9	83,9	18,9	1,8	
4. Οικογενειακή συνεισφορά	85,5	12,2	76,3	14,1	9,1	< 0,001
5. Εκδήλωση συμπτωμάτων	82,2	9,9	77,2	10,9	2,5	< 0,05
6. Θυσίες – Μαρτύριο	91,5	5,5	74,1	17,3	7	< 0,001
7. Υποστήριξη	63,3	21,9	58,6	18,6	1,2	
8. Οικογενειακός εμπλουτισμός	90	7,1	72,6	16,4	7,1	< 0,001
9. Υπαρξιακά ζητήματα	89,6	5,6	71,5	18,5	6,8	< 0,001



Πίνακας 3: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών της βαθμολογίας των εννέα μεταβλητών στο Ερωτηματολόγιο Clarke Q.R.S σε μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος (N=54) και σε μητέρες παιδιών με τυπική εξέλιξη (N=46).

Clarke Q.R.S	N=54		N=46		Τιμή t	Τιμή -p
	X	S.D	X	S.D.		
1. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού	93	7,8	70,2	12,7	11,5	< 0,001
2. Κοινωνικές αντιδράσεις	87,4	11,9	70,9	12,9	6,9	< 0,001
3. Κατανάλωση χρόνου	89,3	9	80,6	14,4	6,3	< 0,001
4. Οικογενειακή συνεισφορά	85,5	12,2	72,6	12,4	5,5	< 0,001
5. Εκδήλωση συμπτωμάτων	82,2	9,9	75,3	10,9	5	< 0,001
6. Θυσίες – Μαρτύριο	91,5	5,5	70,7	16,6	3,1	< 0,001
7. Υποστήριξη	63,3	21,9	54	13,5	2,5	< 0,05
8. Οικογενειακός εμπλουτισμός	90	7,1	71,9	14,8	8,4	< 0,001
9. Υπαρξιακά ζητήματα	89,6	5,6	67,8	17,6	9	< 0,001

### Αποτελέσματα

Ο έλεγχος για τη διαφορά των μέσων τιμών των δειγμάτων μας των εννέα κύριων μεταβλητών της έρευνας έγινε με την στατιστική δοκιμασία του t (correlated t-test). Στους Πίνακες 2, 3 δίνονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι τιμές p για τις διαφορές των μέσων τιμών των εννέα μεταβλητών μεταξύ μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος (N=54), μητέρων παιδιών με νοητική υστέρηση (N=54), μητέρων παιδιών με τυπική εξέλιξη (N=46). Οι μέσες τιμές των εννέα μεταβλητών για τις μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος ήταν: 1) M.O.=93, 2) M.O.=87,4, 3) M.O.=89,3, 4) M.O.=85,5, 5) M.O.=82,2, 6) M.O.=91,5, 7) M.O.=63,3, 8) M.O.=90, 9) M.O.=89,6, για τις μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση ήταν: 1) M.O.=73,3, 2) M.O.=72,1, 3) M.O.=83,9, 4) M.O.=76,3, 5) M.O.=77,2, 6) M.O.=74,1, 7) M.O.=58,6, 8) M.O.=72,6, 9) M.O.=71,5, και για τις μητέρες παιδιών με τυπική εξέλιξη ήταν: 1) M.O.=70,2, 2) M.O.=70,9, 3) M.O.=80,6, 4) M.O.=72,6, 5) M.O.=75,3, 6) M.O.=70,7, 7) M.O.=54, 8) M.O.=71,9, 9) M.O.=67,8. Για τις παραπάνω μεταβλητές σύμφωνα με τον συσχετισμένο έλεγχο t (correlated t-test) για την εκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών μεταξύ δυο μετρήσεων φαίνεται ότι οι μέσες διαφορές μεταξύ μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος και μητέρων παιδιών με νοητική υστέρηση βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < 0,001$ ,  $< 0,05$ ) εκτός από τις μεταβλητές

Κατανάλωση χρόνου, Υποστήριξη, μεταξύ μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος (N=54) και μητέρων παιδιών με τυπική εξέλιξη (N=46) βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < 0,001$ ,  $< 0,05$ ).

## Συζήτηση – Συμπεράσματα

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές συμπεριλαμβανομένου και του αυτισμού, συνιστούν μια μειονεξία με σοβαρές βλάβες σε τρεις αναπτυξιακές περιοχές: στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επικοινωνία και στερεότυπες συμπεριφορές σε ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς συνιστούν μια σοβαρή διαταραχή και πιθανό δυναμικό στρεσογόνο παράγοντα για την οικογένειά τους (Schmidt & Bosa, 2003). Η μελέτη των στρεσογόνων παραγόντων μητέρων παιδιών με αυτισμό θεωρείται σημαντική και από άλλους ερευνητές, η εξάρτηση του στρες σε σχέση με την έλλειψη κατανόησης και ικανότητας διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών του παιδιού και την περιορισμένη υποστήριξη που λαμβάνουν είναι στατιστικά σημαντική, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p < 0,001$  και  $p < 0,05$ . Το γεγονός ότι οι μητέρες βιώνουν έντονα την απουσία υποστήριξης μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη ανάγκης, να μπορούν να διαχειρίζονται τις δύσκολες ή ακατανόητες συμπεριφορές των παιδιών τους, για περισσότερη κοινωνική συναλλαγή και αποφυγή κοινωνικής απομόνωσης. Η ικανότητα των μητέρων να διαχειρίζονται δύσκολες συμπεριφορές του παιδιού τους φαίνεται να λειτουργεί αποτρεπτικά για το στρες που βιώνουν. Η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της προσαρμογής των γονέων στις ανάγκες που δημιουργούνται από την δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού τους, καθώς και της αποδοχής της ίδιας της δυσλειτουργίας του παιδιού τους. Η κοινωνική στήριξη θεωρείται βασικός παράγοντας για την προαγωγή της ψυχικής υγείας της οικογένειας. Επίσης η συζυγική στήριξη σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας μπορεί να ερμηνευτεί και να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας για την προαγωγή της ψυχικής υγείας της οικογένειας. Οι σύζυγοι δεν πρέπει να κλείσουν τα κανάλια επικοινωνίας, κανένας γονέας δεν πρέπει να «φορτώνει το βάρος» αποκλειστικά στον άλλο, αλλά πρέπει να το μοιράζονται. Από την στιγμή που αρχίζουν να δέχονται την διάγνωση, πολλοί γονείς ζητούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για το θέμα. Οι γονείς αντί να αισθάνονται υπεύθυνοι για τον αυτισμό του παιδιού τους, πρέπει να συγκεντρωθούν σ' αυτό, και φυσικά δεν πρέπει να ξεχνούν τις ανάγκες και των άλλων παιδιών τους (Νότας, 2006).

Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όλοι οι παράγοντες, σχετίζονται θετικά στο υλικό της έρευνάς μας με την υψηλότερη βαθμολογία στις μητέρες των παιδιών του αυτιστικού φάσματος σε σχέση με την ομάδα

μητέρων παιδιών με τυπική εξέλιξη, ενώ σε σχέση με την ομάδα μητέρων παιδιών με νοητική υστέρηση όλοι οι παράγοντες σχετίζονται θετικά στο υλικό της έρευνάς μας με την υψηλότερη βαθμολογία στις μητέρες των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, εκτός από τους: Κατανάλωση χρόνου, Υποστήριξη στο ερωτηματολόγιο Clarke. Q.R.S. Πιθανώς και στις μητέρες των παιδιών με νοητική υστέρηση να μην καλύπτονται κάποιες ανάγκες, σχετικά με τους δύο αυτούς παράγοντες. Η θετική συσχέτιση της υψηλότερης βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο που μετρά ψυχοπαιστικούς παράγοντες σε μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος θα ερμηνευτεί με τα υπάρχοντα δεδομένα. Η αυτοεκτίμηση των μητέρων, βρέθηκε να έχει ισχυρότατη σχέση με το επίπεδο στρες. Το εύρημα αυτό στηρίζεται και από άλλες έρευνες (Konstantareas & Lambropoulou, 1995, Konstantareas & Homatidis, 1989), οι οποίες μάλιστα βρίσκουν πως η αυτοεκτίμηση της μητέρας, είναι ιδιαίτερα ισχυρή προγνωστική παράμετρος του στρες. Τα ευρήματα της έρευνάς μας στηρίζονται και από άλλες έρευνες, που χρησιμοποίησαν ίδια εργαλεία και διαφορετική προσέγγιση (Konstantareas & Papageorgiou, 2006), διαφορετικά εργαλεία και ίδιες προσεγγίσεις (Seltzer, Abbeduto, Krauss, Greeberg & Swe, 2004, Duarte, Bordin, Yazigi & Mooney, 2005), διαφορετικές προσεγγίσεις και διαφορετικά εργαλεία σχετικά με τους ψυχοπαιστικούς παράγοντες, τις ανάγκες και το στρες που βιώνουν οι μητέρες των αυτιστικών παιδιών (Higgins, Baley & Pearce, 2005, Μπαλαμώτης & Γενά, 2007). Τα ευρήματά μας ενδεχομένως εξηγούν την αυξημένη πιθανότητα έκθεσης των μητέρων αυτιστικών παιδιών σε υψηλότερα επίπεδα ψυχοπαιστικών παραγόντων, στρες και ψυχολογικής εξάντλησης. Το γεγονός ότι οι μητέρες αυτές βιώνουν έντονα την απουσία υποστήριξης, μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη ανάγκης για περισσότερη κοινωνική στήριξη και πιθανώς και συζυγική στήριξη. Η έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα συνεχίζεται, δεδομένης της ανάγκης για περισσότερες μελέτες, που θα κατοχυρώνουν ή θα απορρίψουν τα μέχρι τώρα ευρήματα. Τέτοιου είδους μελέτες κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να διερευνηθεί η οικογενειακή ατμόσφαιρα σε οικογένειες παιδιών με αυτισμό, καθώς και οι πιθανοί παράγοντες πρόκλησης επιβάρυνσης στις οικογένειες, η αναγκαιότητα υποστήριξης και εκπαίδευσης των οικογενειών και των απόμων που φροντίζουν παιδιά του αυτιστικού φάσματος, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων όσων παρέχουν φροντίδα στο χώρο της ειδικής αγωγής και της ψυχικής υγείας. Έρευνες έδειξαν ότι το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με αυτισμό, παιδιών με νοητική υστέρηση και παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την κοινωνική υποστήριξη και τον τρόπο που οι γονείς την αντιλαμβάνονται. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην προσαρμογή των γονέων σε στρεσογόνες καταστάσεις (Γενά, 2006).

Στην προσπάθεια να ερμηνευτούν και να κατανοηθούν οι ψυχολογικές πιέσεις και επιπτώσεις που υφίστανται τα μέλη της οικογένειας που μεγαλώνει ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή σημαντικό είναι, χωρίς να παραβλέπεται το ίδιο το γεγονός, να προσεγγιστεί ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν τα μέλη της οικογένειας την κατάσταση, οι τρόποι που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν το στρες, τα αρνητικά συναισθήματα και η προσαρμογή τους στην κατάσταση. Δεν υπάρχει ένα και μόνο στοιχείο που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση του στρες, από ψυχολογικές πιέσεις που μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικά προβλήματα στα μέλη της οικογένειας. Εκτός από την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την ψυχική υγεία των μελών της οικογένειας, σημαντικά κρίνονται και τα εξής: α) Οι σχέσεις των μελών, ο τρόπος επικοινωνίας, η δυναμική της οικογένειας. β) Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα της οικογένειας και των μελών της απέναντι στο θέμα διαταραχή, μειονεξία γενικά και αυτισμός ειδικότερα. γ) Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων και προβλημάτων. δ) Η κοινωνική και οικονομική υποστήριξη. 5) Ο βαθμός χρήσης των υπηρεσιών κοινωνικής υποστήριξης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων (Νότας, 2006).

Με την αξιολόγηση της αντίληψης των ψυχοπιεστικών παραγόντων μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος, γίνεται προφανής η ανάγκη των μητέρων αυτών των παιδιών να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και να μπορούν να διαχειρίζονται δύσκολες ή ακατανόητες συμπεριφορές τους. Οι συμπεριφορές αυτές διαταράσσουν την οικογενειακή ζωή, αποτελούν στρεσογόνο πηγή για την οικογένεια, μειώνουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων στο γονεϊκό τους ρόλο, εξαντλούν τους γονείς σωματικά, συναισθηματικά και ενδεχομένως οικονομικά και τους οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση. Οι αντιδράσεις των γονέων είναι φυσιολογικές και αναμενόμενες. Σε μητέρες αυτιστικών παιδιών, με προβλήματα συμπεριφοράς το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας στο γονεϊκό τους ρόλο έδειξε να επιδρά θετικά και να μειoriάζει το στρες και την κατάθλιψη των μητέρων αυτών (Hastings & Brown, 2002). Είναι εύλογη η ανάγκη εκπαίδευσής τους σε θέματα θεραπευτικών παρεμβάσεων και ειδικότερα σε θέματα διαχείρισης δύσκολων ή ακατανόητων συμπεριφορών. Η επιτυχής και αναγκαία –συμμετοχή των γονέων στη θεραπευτική παρέμβαση εξαρτάται από την προσεκτική μελέτη των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής - αναγκών, δυσκολιών και δυνατοτήτων της κάθε οικογένειας Η ενδυνάμωση του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων στο γονεϊκό τους ρόλο είναι παράγοντας της ψυχικής τους υγείας (Μπαλαμώτης & Γενά, 2007). Προτείνεται η δημιουργία ειδικών κέντρων ψυχικής υγείας που να είναι σε θέση να προμηθεύουν στους γονείς των αυτιστικών παιδιών κατάλληλα και αναγνωρισμένα προγράμματα για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς, την θεραπεία του

λόγου, την απασχόληση των παιδιών. Στην Αμερική μια πηγή σημαντική είναι ο Αμερικανικός Σύλλογος Αυτιστικών, που προσφέρει πληροφόρηση, υπηρεσίες και υποστηρίζει πρωτοβουλίες στην έρευνα (Σινανίδου, 2006).

## Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, Washington D.C. : A.P.A.
- Γενά, Α. (2006) Οικογένεια και παιδί με αυτισμό: Οι αντιδράσεις και η προσαρμογή των γονέων. Στο : Στ. Νότας (Επιμ), *Το φάσμα του αυτισμού: Συνεργασία – σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών*, Τρίκαλα : Έλλα.
- Γενά, Α. & Γαλιάνη, Π.. (2007).Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού, *Εγκέφαλος*,, 44, 84-99.
- Duarte, S.C., Bordin, A.I., Yazigi, L. & Mooney, J.( 2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism*, 9, 416-427.
- Hastings,P.R.& Brown,T.(2002).Behavior problems of children with Autism,Parental Self-Efficacy, and Mental Health, *American Journal on Mental Retardation* 107, 222-232.
- Higgins, J.D.,Baley,R.S.,Pearce & C.J.(2005).Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder, *Autism*,9, 125-137.
- Holroyd, J.(1974).The questionnaire on resources and stress: An instrument to measure family response to a handicapped family member. *Journal of Community Psychology*, 2, 92-94.
- Koegel, R. L.,Bimbela, A. & Shreibman, L.(1996).Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 347- 359.
- Konstantareas,M.M.& Homatidis, S.(1989).Parental perception of learning– disabled children’s adjustment problems and related stress, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 171-186.
- Κωνστανταρέα,Μ. & Βλαχάκη, Ε.(1991) *CLARKE Q.R.S.*, Μετάφραση Προσαρμογή στην Ελληνική, Μονάδα Αυτιστικών Αγίας Παρασκευής : Κ.Ψ.Υ.
- Konstantareas,M.M,Homatidis,J., & Plowright, C.M.S. (1992). Assessing resources and stress on parents of severely dysfunctional children through the Clarke Modification of Holroyd’s Questionnaire on Resources and Stress. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 217-234.
- Konstantareas,M.&Lambropoulou,V.(1995).Stress in Greek mothers with deaf children: Effects of child characteristics, Family Resources and Cognitive Set., *American Annals of the Deaf*, 140, 264-270.
- Konstantareas,M.M. & Papageorgiou,V.( 2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism*, 10, 593-607.
- Krantz, P. J.,MacDuff, M. T.& McClannahan, L.E.(1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parents’ use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 137-138.
- McClannahan, L. E., Krantz, P. J. & McGee, G. G. (1982). Parents as Therapists for Autistic Children: A Model for Effective Parent Training. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 223-252.
- Μπαλαμώτης,Γ. & Γενά,Α.(2007).Οι ανάγκες των γονέων παιδιών με αυτισμό και το άγχος που βιώνουν: Στοιχεία από μια πανελλήνια έρευνα, Στο: Ζ.Κρόκου (επιμ) *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Αθήνα,: Γρηγόρης.

- Νότας, Στ.(2006). Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό-Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Τρίκαλα: Έλλα.
- Schmidt, C.& Bosa,,C.( 2003). The autism burden in the family: A critical review and new model proposal. *Interacao em Psicologia*, 7, 111-120.
- Seltzer, M.M., Abbeduto, L., Krauss, M.W., Greeberg, J.& Swe, A..(2004). Comparison Groups in Autism Family Research: Down Syndrome, Fragile X Syndrome and Schizophrenia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34,41-48.
- Σινανίδου, Μ.(2004).Προγράμματα για την Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση των Παιδιών του Αυτιστικού Φάσματος (Τ.Ε.Α.Σ.Η)-Ενσωμάτωση και Ένταξη στα κανονικά σχολεία. Αναγκαιότητα Συμβουλευτικής Υποστήριξης των Γονέων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 135,158-168.
- Σινανίδου, Μ.(2006) Συγκριτική μελέτη της αξιολόγησης του στρες και της επιβάρυνσης μητέρων παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική υστέρηση. *Ψυχολογία*, 13,62-71.



# Οι εννοιολογικοί χάρτες ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο

Ιωάννης Δ. Καραντζής

*Πανεπιστήμιο Πατρών*

Σοφία Κάκκου

*Δημοτικό Σχολείο Εκπαιδευτηρίων Πάνου – Ναύπακτος*

Σπυριδούλα Παπαδοπούλου

*2ο Σχολικό Κέντρο Δήμου Θιναλίων Κέρκυρας*

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί η επίδραση που ασκεί στη μάθηση η κατασκευή και η χρήση εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 76 μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Συγκροτήθηκαν δύο ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου), εξισωμένες ως προς τις παραμέτρους: προηγούμενες γνώσεις για το αντικείμενο της διδασκαλίας και στρατηγική διδασκαλίας που ακολουθήθηκε. Οι δύο ομάδες διέφεραν ως προς την παράμετρο: κατασκευή και χρήση εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές. Αφού έγινε η εξοικείωση των συμμετεχόντων/ουσών της πειραματικής ομάδας με το σχεδιασμό και την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, ακολούθησε η διδασκαλία τριών διαδοχικών ενοτήτων του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος και στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που οι επιδόσεις των δύο ομάδων βελτιώθηκαν σημαντικά μετά τη διδασκαλία, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας ήταν σημαντικότερα υψηλότερες από αυτές της ομάδας ελέγχου. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει τη σημαντική συμβολή της κατασκευής και χρήσης των εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης.

---

*Ο κ. Ιωάν. Καραντζής είναι λέκτορας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Η κ. Σ. Κάκκου και η κ. Σπ. Παπαδοπούλου είναι δασκάλες.*

Λέξεις-κλειδιά: Εννοιολογικοί χάρτες, Δημοτικό Σχολείο, μελέτη περιβάλλοντος.

## Abstract

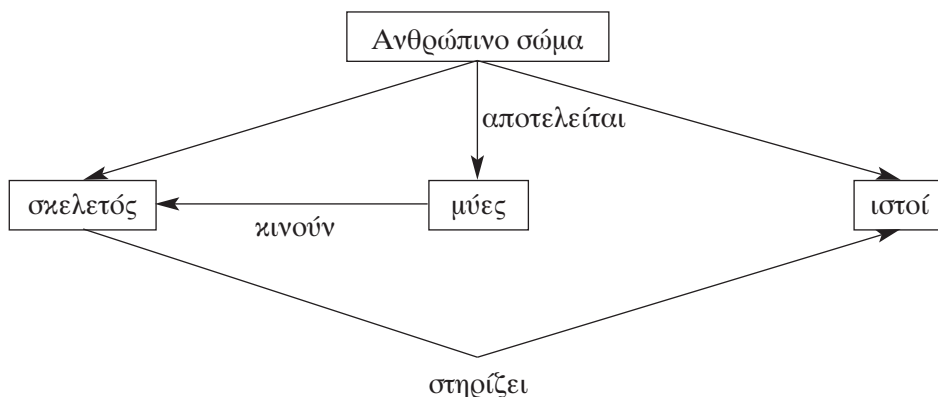
The purpose of this study was to investigate the use of conceptual maps in students' learning process. Seventy six 4th grade students participated in the study. They were divided in two groups (experimental and control) matched in the following parameters: previous knowledge about the subject and teaching strategy to be used in the course. The groups differed only in the construction and use of conceptual maps. Following the experimental group students' familiarization with the planning and construction of conceptual maps, students in both groups were taught three consecutive units in Study of Environment. Results showed that although performance in both groups improved considerably, experimental group students scores were significantly higher than the control group students. These results hint at the important contribution of constructing and using conceptual maps by students in the learning process.

## Εισαγωγή

Η επικρατέστερη άποψη για την οργάνωση και αναπαράσταση της «δηλωτικής» και της «διαδικαστικής» γνώσης, είναι το «σχήμα». Σύμφωνα με τη θεωρία των Rumelhart & Ortony (1977, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992 και στο Πρόποδας, 2003) τα «σχήματα» είναι αφηρημένες συμβολικές αναπαραστάσεις της γνώσης και περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία και τις σχέσεις που συνιστούν την ευρύτερη έννοια ενός αντικειμένου, γεγονότος ή ακολουθίας γεγονότων. Το «σχήμα» περιλαμβάνει κάθετες και οριζόντιες συνδέσεις των στοιχείων του «θέματός» του και αυτές οι συνδέσεις είναι χρονικής, χωρικής και αιτιώδους συνάφειας (Khan & Paivio, 1988). Τα κύρια χαρακτηριστικά των «σχημάτων» είναι ότι αναπαριστούν γνώσεις σε όλα τα επίπεδα αφαίρεσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992), γεγονός που διευκολύνει τις γνωστικές λειτουργίες της κατανόησης, της ανάκλησης και των διαδικασιών που οδηγούν στη λύση προβλημάτων. Η οργάνωση της γνώσης σε «σχήματα» διευκολύνει την κατανόηση, γιατί η ενεργοποίηση μιας μεταβλητής του σχήματος (δηλαδή ενός στοιχείου του γνωστικού σχήματος) ενεργοποιεί άλλες οι οποίες διευκολύνουν το άτομο να ερμηνεύσει μια πληροφορία, να τη συνδέσει με τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και μ' αυτόν τον τρόπο να την κατανοήσει καλύτερα.

Αυτή η αφηρημένη νοητική διεργασία των στοιχείων ενός γνωστικού σχήματος μπορεί να απεικονιστεί παραστατικά με τη βοήθεια του εννοιολογικού χάρτη. Ο χάρτης εννοιών (concept map) είναι ένα σχηματικό διάγραμμα που προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ των βασικών εννοιών μιας περιοχής μελέτης με τη μορφή προτάσεων (Novak & Canas, 2006). Αποτελείται από κόμβους και συνδέσεις. Οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες, που διατάσσονται συνήθως σε μια ιεραρχική μορφή και οι συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών (Novak, 1998· Novak & Gowin, 1984· Novak & Canas, 2006· Thomson, 1997) (βλέπε σχήμα 1).

Σχήμα 1: Ενδεικτικό παράδειγμα ενός τμήματος του εννοιολογικού χάρτη: «ανθρώπινο σώμα».



Είναι λοιπόν προφανές ότι η παραστατική αυτή απόδοση του τρόπου που οικοδομούνται τα γνωστικά σχήματα, βοηθούν το άτομο αφενός να συνειδητοποιήσει το περιεχόμενο και τη δομή του γνωστικού του κεκτημένου και αφετέρου να ελέγξει τις υπάρχουσες γνώσεις, να τις ανασύρει, να τις τροποποιήσει και να τις συμπληρώσει με νέες (Κουλουμπαρίτση, 1997). Η χαρτογράφηση με άλλα λόγια αντικατοπτρίζει τον τρόπο που λειτουργεί ο νους. Τα βασικά πλεονεκτήματά της είναι ότι βλέπουμε στην αρχή το κείμενο ως σύνολο, το κατηγοριοποιούμε, το συμπυκνώνουμε βελτιώνοντας έτσι την αφαιρετική σκέψη (Αγραφιώτη, 1996).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, ο μαθητής - κυρίως των μικρών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου- με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορεί τις λέξεις να τις απεικονίσει με εικόνες ή σχέδια δημιουργώντας γραφικές αναπαραστάσεις, οι οποίες τελικά θα τον βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των διαφόρων εννοιών. Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Δ', Ε', ΣΤ')

καθώς και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι λέξεις αντικαθιστούν τις εικόνες ή τα σχήματα των γραφικών αναπαράστάσεων και έτσι αυτές παίρνουν τη μορφή του εννοιολογικού χάρτη, ο οποίος – όπως προαναφέρθηκε – περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες μιας περιοχής μελέτης καθώς και τις σχέσεις που τις συνδέουν.

Ο εννοιολογικός χάρτης έχει εισαχθεί και εφαρμοστεί κυρίως σε έννοιες φυσικών επιστημών από το Novak και αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο μάθησης και μια τεχνική διδασκαλίας που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν τις έννοιες με ουσιαστικό τρόπο (Novak & Gowin, 1984· Novak 1998, 2002· Novak & Canas, 2006). Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και για άλλα μαθήματα όπως στην παραγωγή γραπτού λόγου (Κολιάδης, 2002· Μασσαγγούρας & Κουλουμπαρίτη, 1999), τη Μελέτη Περιβάλλοντος και την Περιβαλλοντική Αγωγή (ως μαθήματα που έχουν μεγάλη σχέση με τις Φυσικές Επιστήμες), αλλά και την Ιστορία, τα Θρησκευτικά και την Πολιτική Αγωγή (Κουλουμπαρίτη, 1997). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη διδάσκουν στους μαθητές μέθοδο σκέψης, βοηθώντας τους να καταλάβουν τα στοιχεία που συνθέτουν μια βασική έννοια και τον τρόπο που αυτά συνδέονται μεταξύ τους, αφού, όπως και προηγουμένως ειπώθηκε, ο εννοιολογικός χάρτης αναπαριστά με παραστατικό τρόπο την αφηρημένη δομή του γνωστικού σχήματος.

Τα αποτελέσματα από τη χρήση του εννοιολογικού χάρτη είναι ποικίλα και σημαντικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα:

(α) Οι μαθητές με το σχεδιασμό και την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες, αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη (Dabagh, 2001, Novak, 2002· Novak & Canas, 2006). Αυτό επιτυγχάνεται καθώς οι μαθητές συμμετέχοντας, αρχικά, σε έναν καταγισμό ιδεών (Ράπτη, Φορτούνη, Κομματάς & Αλεξανδράτος, 2006) καλλιεργούν τη δημιουργική τους σκέψη, ενώ βαθμιαία κατά τη χαρτογράφηση των εννοιών αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη αλλά και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες επιχειρώντας να συνδέσουν προηγούμενες και νεοαποκτηθείσες γνώσεις. Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων (Kommers & Lanzing, 1997),

(β) Τους εννοιολογικούς χάρτες μπορεί να τους χρησιμοποιήσει με αποτελεσματικό τρόπο ο εκπαιδευτικός για να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του και να γίνει στους μαθητές του περισσότερο παραστατικός και κατανοητός (Kommers & Lanzing, 1997), αφού οι μαθητές εκμεταλλεύονται τα πλεονεκτήματα της οπτικής αναπαράστασης, όπως της εύκολης αναγνώρισης,

της άμεσης σάρωσης μιας εικόνας και του εντοπισμού των λέξεων-κλειδιά που συνθέτουν τον εννοιολογικό χάρτη,

(γ) Η σχεδίαση και η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό ένα μέσο αξιολόγησης του επιπέδου της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξής τους (Thomson, 1997· Βασιλοπούλου, 2001· Μίχας, 2003· Ράπτη και συν., 2006). Πράγματι φαίνεται<sup>1</sup> ότι η αξιολόγηση μέσω των εννοιολογικών χαρτών είναι ποιοτικότερη από αυτή που προσφέρουν τα παραδοσιακά τεστ, τα οποία ασχολούνται με το αποτέλεσμα και δε δείχνουν την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών.

(δ) Ο σχεδιασμός και η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών σε ομάδες εργασίας έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας και να οικοδομείται με αποτελεσματικότερο τρόπο η μάθηση (Basque & Pudelko, 2004· Novak, 2002· Okebukola & Jegede, 1988).

Οι εννοιολογικοί χάρτες αποκτούν σημασία για τους μαθητές και συμβάλλουν στη μάθηση (Novak & Gowin, 1984· Novak, 2002· Novak & Canas, 2006) και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, όταν, κυρίως, κατασκευάζονται από τους ίδιους τους μαθητές στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Basque & Pudelko, 2004· Okebukola & Jegede, 1988).

Η θετική επίδραση που ασκεί η χρήση των εννοιολογικών χαρτών στη μάθηση αναδεικνύεται από τα ευρήματα πολλών επιστημονικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Alvermann & Boothby, 1983· Alvermann & Boothby, 1986· Asan, 2007· Esiobu & Soyibo, 1995· Heinze-Fry & Novak, 1990· Jonassen, Reeves, Hong, Harvey, & Peters, 1997· Novak & Gowin, 1984· Novak, 2002· Novak & Canas, 2006· Okebukola & Jegede, 1988· Okebukola, 1990· Punkratius, 1990· Ritchie & Volkl, 2000).

Συγκεκριμένα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Punkratius (1990) διαπίστωσε ότι οι μαθητές που κατασκεύασαν εννοιολογικούς χάρτες κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος τριών εβδομάδων είχαν υψηλότερες επιδόσεις από άλλους που κατασκεύασαν εννοιολογικούς χάρτες μόνο στο τέλος της ενότητας ή δεν κατασκεύασαν καθόλου. Σε ανάλογη ερευνητική διαδικασία για το μάθημα της βιολογίας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που κατασκεύασαν εννοιολογικούς χάρτες στο τέλος του μαθήματος κατά τη διάρκεια δύο ενότητων (4 – 6 διδακτικών ωρών) παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις και στις δύο ενότητες σε σχέση με τους μαθητές που δεν ενεπλάκησαν σε αυτή τη διαδικασία (Esiobu & Soyibo, 1995· Okebukola, 1990).

---

1. Αυτή η δυνατότητα του εκπαιδευτικού φαίνεται από τα συμπεράσματα μιας σειράς δραστηριοτήτων κατασκευής εννοιολογικών χαρτών με το λογισμικό *inspiration* που εφαρμόστηκαν από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας διαφόρων ενότητων της Ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας και Φυσικών Επιστημών (Ράπτη και συν., 2006).

Τέσσερις μελέτες των Armbruster et al., 1991 και Griffin et al., 1995 (όπως αναφέρεται από τον Asan, 2007)· Alvermann & Boothby, 1983· Alvermann & Boothby, 1986, στο χώρο των κοινωνικών επιστημών πραγματοποιήθηκαν με μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού. Στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της εννοιολογικής χαρτογράφησης με στόχο οι μαθητές να οργανώσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο πληροφοριακών κειμένων. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών, όπως αυτά φάνηκαν από την εφαρμογή του τελικού κριτηρίου αξιολόγησης, έδειξαν ότι το εργαλείο της εννοιολογικής χαρτογράφησης βοήθησε τους μαθητές να επιλέγουν, να οργανώνουν, και να ανακαλούν από τη μνήμη τους τις σχετικές πληροφορίες καθώς επίσης και να μεταφέρουν τις γνώσεις και τις στρατηγικές μάθησης σε νέες καταστάσεις και περιεχόμενο.

Τρεις μελέτες των Bos & Anders, 1992 και Griffin et al., 1995 (όπως αναφέρεται από τον Asan, 2007)· Ritchie & Volkl, 2000, εξέτασαν τις επιδράσεις που ασκεί η εννοιολογική χαρτογράφηση στη διατήρηση και την ανάκληση των πληροφοριών των μαθητών που φοιτούσαν στην Ε' και την Στ' τάξη του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι μια χρήσιμη μέθοδος για τη διατήρηση και την ανάκληση των πληροφοριών των μαθητών αυτών καθώς και των μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Σε μια μελέτη του Asan (2007), που πραγματοποιήθηκε με μαθητές Ε' δημοτικού οι συμμετέχοντες/ουσες τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν με την ίδια στρατηγική διδασκαλίας την ενότητα των Φυσικών, «θερμότητα και θερμοκρασία». Στην συνέχεια, για να ελεγχθεί ο βαθμός της κατανόησης των εννοιών της ενότητας, εξετάστηκαν με το ίδιο κριτήριο αξιολόγησης. Διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις και των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Μετά από αυτή την εξέταση, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές της ομάδας ελέγχου να κάνουν μια προφορική επανάληψη στην συγκεκριμένη ενότητα, ενώ στους μαθητές της πειραματικής ομάδας αυτή η προφορική επανάληψη συνοδεύτηκε με τη σχεδίαση και κατασκευή εννοιολογικών χαρτών με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών με το πρόγραμμα Inspiration. Μετά από αυτές τις επαναληπτικές διαδικασίες, στους μαθητές και των δύο ομάδων δόθηκε ένα τελικό κριτήριο αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα από αυτή τη μελέτη έδειξαν ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση ασκεί αξιοπρόσεχτη επίδραση στην επιτυχία των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα των φυσικών επιστημών.

Η χρήση των εννοιολογικών χαρτών στη διδασκαλία προτείνεται και από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) ως ένα εργαλείο που οδηγεί τους μαθητές και του Δημοτικού Σχολείου σε ουσιαστικότερη μάθηση. Θεωρούμε λοιπόν



ότι θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί η χρήση του εννοιολογικού χάρτη στη μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Μάλιστα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα πριν ακόμη κυκλοφορήσουν τα νέα διδακτικά βιβλία που υλοποιούν τις αρχές του ΔΕΠΠΣ και χρησιμοποιούν τους εννοιολογικούς χάρτες ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης, γεγονός που θα δυσκόλευε μεθοδολογικά την έρευνά μας, αν αυτή είχε προγραμματιστεί να διεξαχθεί με την έναρξη του νέου σχολικού έτους. Η μεθοδολογική δυσκολία θα έγκειτο στο γεγονός ότι και οι συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας ελέγχου, αφού θα έκαναν χρήση των νέων βιβλίων, δε θα διαφοροποιούνταν ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «κατασκευή και χρήση των εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές».

Επίσης, ένας ακόμη λόγος που η έρευνα αυτή διεξήχθη την παρούσα χρονική στιγμή ήταν αφενός να εκτιμήσουμε την επίδραση που θα έχει στη μάθηση η χρήση των εννοιολογικών χαρτών στο νέο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο μιας πρώτης προσπάθειας για την αξιολόγηση των νέων σχολικών εγχειριδίων και αφετέρου να έχουμε στη διάθεσή μας συγκριτικά στοιχεία για μελλοντικές παρόμοιες έρευνες. Με αυτό το σκεπτικό σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

Η βασική υπόθεση αυτής της έρευνας είναι ότι οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας να είναι σημαντικά καλύτερες από αυτές των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά το τέλος των προγραμματισμένων διδασκαλιών στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αν κάτι τέτοιο επιβεβαιωθεί, αυτό θα οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο, που έχει θετική επίδραση στη μάθηση.

## Μέθοδος

### *Δείγμα*

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε από δύο 12/θέσια Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Πατρών, τα οποία επελέγησαν με τη μέθοδο των τυχαίων αριθμών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους (Μάιος 2006) και σ' αυτή συμμετείχαν 76 μαθητές (39 αγόρια και 37 κορίτσια) που φοιτούσαν στην Δ' τάξη των ανωτέρω Δημοτικών Σχολείων. Σε κάθε σχολείο, μετά από μια διαδικασία κλήρωσης, οι μαθητές του ενός τμήματος της Δ' τάξης απετέλεσαν την ομάδα ελέγχου της έρευνας και οι μαθητές του άλλου τμήματος της ίδιας τάξης την πειραματική ομάδα. Έτσι την κάθε

ομάδα της έρευνας, πειραματική και ελέγχου, την αποτελούσαν μαθητές που φοιτούσαν σε δύο διαφορετικά σχολεία. Στον πίνακα 1 φαίνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ανά σχολείο και ανά ομάδα έρευνας.

Πίνακας 1: Αριθμός συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας ανά ομάδα και σχολείο

Ομάδες	Σχολεία		Σύνολο
	1ο Σχολείο	2ο Σχολείο	
Ελέγχου	23	15	38
Πειραματική	23	15	38
Σύνολο	46	46	46

### Υλικό

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές. Τα κριτήρια δεν ήταν σταθμισμένα αλλά στηρίχθηκαν στα επαναληπτικά κριτήρια και στις ασκήσεις και δραστηριότητες των βιβλίων του Ο.Ε.Δ.Β.. Το αρχικό κριτήριο αξιολόγησης είχε σκοπό να ελέγξει τις γνώσεις των μαθητών γύρω από το περιεχόμενο των ενοτήτων, που επρόκειτο να διδαχθούν και το άλλο για να ελέγξει τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας όλων των ενοτήτων. Το αρχικό κριτήριο αξιολόγησης περιείχε κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε σχέση με αυτές του τελικού κριτηρίου, γιατί είχε στόχο να ανιχνεύσει τις γνώσεις των μαθητών γύρω από τα θέματα που θα διδάσκονταν στη συνέχεια αλλά και να λειτουργήσει εμπνευστικά, μια και ο κάθε μαθητής καλούνταν να δώσει μια απάντηση που αυτός θεωρούσε σωστή (παραδείγματα ερωτήσεων του αρχικού κριτηρίου: α) Ξέρετε κάποια ονόματα οστών και μυών; β) Ποιες ομάδες τροφίμων γνωρίζετε και τι μας προσφέρει η κάθε ομάδα; γ) Γράψε φράσεις χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις από τις παρακάτω: σκελετός, κίνηση, αρθρώσεις, θώρακας κτλ.). Στο τελικό κριτήριο αξιολόγησης οι ερωτήσεις ήταν πιο συγκεκριμένες, αφού οι μαθητές είχαν διδαχθεί τη σχετική ύλη. Συγκεκριμένα, υπήρχαν ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου, πολλαπλής επιλογής, συμπληρώσεων κενών, αντιστοίχισης και επιλογής σωστού / λάθους (παραδείγματα ερωτήσεων του τελικού κριτηρίου: α) Συμπλήρωσε τα κενά στο παρακάτω κείμενο: Τα οστά στο εξωτερικό τους μέρος είναι ... και ..., για να στηρίζουν το σώμα, ενώ ... κτλ., β) Στο σκελετό που είναι ζωγραφισμένος στο χαρτί σου και στα σημεία που σου υποδεικνύονται, γράψε τα ονόματα των οστών, γ) Σημείωσε αν είναι σωστή ή λάθος η πρόταση: π.χ. Μεταφέρω την τσάντα μου πάντα στον ίδιο ώμο, Οι μύες διαφέρουν μεταξύ τους στο μέγεθος και το σχήμα κτλ.). Το κριτήριο

αυτό δεν περιείχε ερωτήσεις σύνδεσης εννοιών ή ιεραρχικές ταξινομήσεις που τυχόν θα ευνοούσαν τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

### *Διαδικασία*

Για την εξοικείωση των συμμετεχόντων/ουσών της πειραματικής ομάδας πάνω στο σχεδιασμό και την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών έγιναν τρεις συναντήσεις διάρκειας 20 – 30 περίπου λεπτών η κάθε μία. Σε κάθε μια από αυτές, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες εργασίας σχεδιάζοντας και κατασκευάζοντας εννοιολογικούς χάρτες, στην αρχή με τη βοήθεια του δασκάλου και στη συνέχεια μόνοι τους. Ακολούθησε η διδασκαλία τριών ενοτήτων του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος και στις δύο ομάδες. Οι ενότητες που διδάχθηκαν οι μαθητές ήταν: α) Το ανθρώπινο σώμα: σκελετός και αρθρώσεις, β) Μύες και αθλητισμός και γ) Διατροφή και καθημερινές συνήθειες για γερό σώμα.

Αρχικά δόθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων το αρχικό τεστ αξιολόγησης των γνώσεών τους πάνω στο περιεχόμενο των ενοτήτων που επρόκειτο να διδαχθούν. Οι μαθητές το συμπλήρωσαν μέσα σε 20 περίπου λεπτά. Το κριτήριο βαθμολογήθηκε σε εκατοστιαία κλίμακα. Στη συνέχεια οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εξοικειώθηκαν από τους διδάσκοντες με το σχεδιασμό και την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών σε τρεις συναντήσεις διάρκειας 20- 30 περίπου λεπτών η κάθε μία.

Η εξοικείωση περιελάμβανε δραστηριότητες σχεδιασμού και κατασκευής εννοιολογικών χαρτών με σημαντική καθοδήγηση εκ μέρους του δασκάλου αρχικά και με φθίνουσα καθοδήγηση εν συνεχεία. Αναλυτικότερα: Στην πρώτη συνάντηση δόθηκε στα παιδιά το κείμενο: «τα σπερματόφυτα» και ένας εννοιολογικός χάρτης με κενά. Οι μαθητές, αφού διάβασαν το κείμενο, συμπλήρωσαν σε επίπεδο ομάδας τον εννοιολογικό χάρτη και στη συνέχεια έγινε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, όπου κάποιες ομάδες προχώρησαν στην διόρθωση του χάρτη τους με τη βοήθεια του δασκάλου. Στη δεύτερη συνάντηση δόθηκαν σε κάθε ομάδα εργασίας ανακατεμένα 27 αυτοκόλλητα καρτελάκια με τις λέξεις: ζώα, σπονδυλωτά, ασπόνδυλα, θηλαστικά, αγελάδα, αρκούδα, πτηνά, χελιδόνι, σπουργίτης, ψάρια, τσιπούρα, πέστροφα, ερπετά, χελώνα, φίδι, αμφίβια, βάτραχος, σαλαμάνδρα, έντομα, μύγα, πεταλούδα, μαλάκια, καλαμάρι, χταπόδι, εχινόδερμα, αχινός, αστερίας. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να φτιάξουν όσο το δυνατόν περισσότερες ομάδες επισημαίνοντας και τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων κολλώντας τα καρτελάκια σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Τα παιδιά, που είχαν διδαχθεί το μάθημα των σπονδυλωτών και των ασπόνδυλων ζώων σε προηγούμενα μαθήματα, έφτιαξαν στο τέλος έναν εννοιολογικό χάρτη και επακολούθησε συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Στην τρίτη συνάντηση δόθηκε στα παιδιά για ανάγνωση

το κείμενο: «η ζωή στην κυψέλη». Έργο των μαθητών ήταν, μέσα στο πλαίσιο εργασίας σε ομάδες, να εντοπίσουν τα κύρια σημεία του κειμένου και μετά από συζήτηση να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν τον εννοιολογικό χάρτη.

Μετά τις συναντήσεις, που είχαν σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με το σχεδιασμό και την κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, ακολούθησε η διδασκαλία τριών διαδοχικών ενοτήτων του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος και στις δύο ομάδες από την ίδια διδάσκουσα, σε κάθε σχολείο. Κατά τη διδασκαλία, η κάθε διδάσκουσα εφάρμοσε την ίδια στρατηγική και στις δύο ομάδες με τη διαφορά ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της πειραματικής ομάδας ασχολήθηκαν για 15 περίπου λεπτά, στο τέλος κάθε ενότητας, με μια επιπλέον δραστηριότητα, αυτή του σχεδιασμού και της κατασκευής εννοιολογικού χάρτη. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε και στις δύο ομάδες με βάση τα παλαιά διδακτικά βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος το Μάιο του 2006 και στηρίχθηκε στις αρχές της εποικοδομιστικής διδασκαλίας. Οι μαθητές, δηλαδή, συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας, έκαναν προβλέψεις, παρατηρούσαν από εικόνες, διαφάνειες και προπλάσματα τα μέρη του ανθρώπινου σώματος και τέλος ερμήνευαν τις παρατηρήσεις τους και διατύπωναν συμπεράσματα που μαρτυρούσαν μια πιθανή τροποποίηση των γνωστικών τους σχημάτων.

Μετά την παρέλευση τεσσάρων ημερών από την τελευταία διδασκαλία οι μαθητές και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν το τελικό κριτήριο αξιολόγησης σε διάστημα 20 περίπου λεπτών. Το κριτήριο βαθμολογήθηκε σε εκατοστιαία κλίμακα.

### *Ανάλυση*

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS v. 14.

### *Αποτελέσματα*

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε κάθε ομάδα στο αρχικό αλλά και στο τελικό κριτήριο αξιολόγησης (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Οι επιδόσεις των ομάδων αναλύθηκαν με το στατιστικό κριτήριο  $t$  προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων/ουσών των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ( $t = 1,170, p < .246$ ).

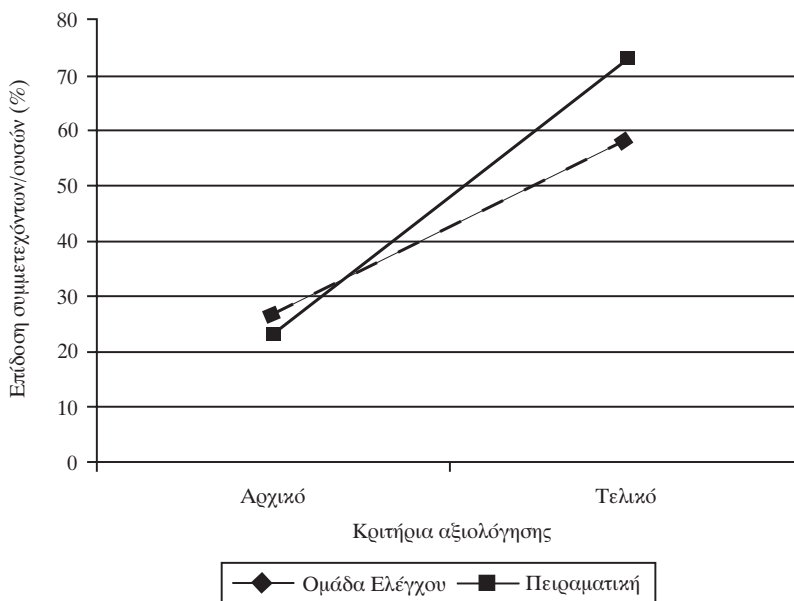
Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (στην παρένθεση) των επιδόσεων των συμμετεχόντων/ουσών και των δύο ομάδων στο αρχικό και τελικό κριτήριο αξιολόγησης.

Ομάδες	Αρχικό κριτήριο αξιολόγησης Επιδόσεις (%)			Τελικό κριτήριο αξιολόγησης Επιδόσεις (%)		
	Επιδόσεις 1ης υποομάδας	Επιδόσεις 2ης υποομάδας	Επιδόσεις επί του συνόλου	Επιδόσεις 1ης υποομάδας	Επιδόσεις 2ης υποομάδας	Επιδόσεις επί του συνόλου
Ελέγχου	24.37 (15.74)	30.37 (14.45)	26.74 (15.34)	59.87 (15.25)	56.08 (20.04)	58.38 (17.14)
Πειραμα- τική	20.34 (10.11)	27.6 (9.99)	23.20 (10.56)	74.58 (16.00)	70.5 (15.21)	72.97 (15.62)

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των συμμετεχόντων/ουσών μεταξύ των δύο ομάδων στο τελικό κριτήριο αξιολόγησης που έγινε με το στατιστικό κριτήριο t προέκυψε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t_{74} = 3.880$ ,  $p < 0.0001$ ).

Στο διάγραμμα 1 αναπαρίστανται γραφικά οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση και για τις δυο ομάδες.

Διάγραμμα 1: Επιδόσεις των συμμετεχόντων/ουσών και των δυο ομάδων στο αρχικό και το τελικό κριτήριο αξιολόγησης.



## Συμπεράσματα

Όπως προηγουμένως αναφέραμε, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων/ουσών των δύο ομάδων στο αρχικό κριτήριο, γεγονός που καταδεικνύει ότι και οι δύο ομάδες είχαν το ίδιο επίπεδο προηγούμενων γνώσεων για το περιεχόμενο των εννοιών που επρόκειτο στη συνέχεια να διδαχθούν.

Η διδασκαλία που ακολούθησε στις συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος είχε ως συνέπεια, όπως ήταν αναμενόμενο, να βελτιώσει σημαντικά τις επιδόσεις των συμμετεχόντων/ουσών και των δύο ομάδων σε σχέση με αυτές που σημείωσαν στο αρχικό κριτήριο αξιολόγησης.

Από τη σύγκριση όμως των επιδόσεων των υποκείμενων μεταξύ των δύο ομάδων στο τελικό κριτήριο αξιολόγησης διαφαίνεται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ότι σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση των συμμετεχόντων/ουσών της πειραματικής ομάδας με το σχεδιασμό και την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών φαίνεται ότι τους βοήθησε να έχουν τελικά καλύτερη επίδοση (στατιστικώς σημαντική) σε σχέση με αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν την υπόθεσή μας και έρχονται σε συμφωνία με αυτά των ερευνών των Armbruster et al., (1991), Griffin et al., 1995 και Bos & Anders, 1992 (όπως αναφέρεται από τον Asan, 2007)· Alvermann & Boothby, 1983· Alvermann & Boothby, 1986· Asan, 2007· Esiobu & Soyibo (1995)· Okebukola & Esiobu (1990)· Punkratius (1990)· Ritchie & Volkl, 2000. Στις έρευνες αυτές, όπως προαναφέρθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που κατασκεύαζαν εννοιολογικούς χάρτες, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα σε σχέση με αυτούς που δε χρησιμοποιούσαν εννοιολογικούς χάρτες. Με άλλα λόγια φαίνεται ότι η επίδραση που ασκεί η κατασκευή και η χρήση των εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης είναι αποτελεσματική, γεγονός που ίσως να οφείλεται στην καλύτερη οργάνωση και αποθήκευση των πληροφοριών ύστερα από μια γνωστική επεξεργασία υψηλότερου επιπέδου (Jonassen, Reeves, Hong, Harvey, & Peters, 1997).

Τα παραπάνω αποτελέσματα για τη θετική συμβολή των εννοιολογικών χαρτών στη μάθηση, μας επιτρέπει να πούμε ότι τα νέα βιβλία του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' τάξης, τα οποία χρησιμοποιούν τους εννοιολογικούς χάρτες σε αρκετές δραστηριότητες, αναμένεται ότι θα βοηθήσουν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν ουσιαστικότερη γνώση. Φυσι-



κά, εξαιτίας του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων στην έρευνα και προκειμένου να διατυπώσουμε με θετικότητα το παραπάνω συμπέρασμα, κρίνεται σκόπιμο ο επανέλεγχος των αποτελεσμάτων μέσα από μια μελλοντική έρευνα, η οποία θα ελέγχει και τα μακροπρόθεσμα οφέλη της διδασκαλίας που στηρίζεται στην κατασκευή και χρήση εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές.

Ένα επιπλέον ερώτημα που απομένει είναι να εξετασθεί, αν θα οδηγηθούμε στα ίδια αποτελέσματα, τόσο για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος στις υπόλοιπες τάξεις (Α, Β, Γ) όσο και για τα άλλα μαθήματα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας η οργάνωση της γνώσης σε γνωστικά σχήματα, στα οποία είναι εμφανή τόσο τα στοιχεία που τα συγκροτούν όσο και οι σχέσεις που τα συνδέουν, διευκολύνει σημαντικά τη μάθηση. Επειδή, όπως ειπώθηκε, οι εννοιολογικοί χάρτες εκφράζουν με παραστατικό τρόπο τη δομή του γνωστικού σχήματος, θα αναμένει κανείς ότι ο εκπαιδευτικός που εμπλέκει τους μαθητές του, στο πλαίσιο μιας εποικοδομιστικής διδασκαλίας, σε δραστηριότητες σχεδιασμού και κατασκευής εννοιολογικών χαρτών θα έχει ανάλογα αποτελέσματα και κατά τη διδασκαλία και των άλλων μαθημάτων. Σε κάθε όμως περίπτωση, αυτή η υπόθεση απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα κληθούν να διδάξουν τα διάφορα μαθήματα μέσα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια, των οποίων η συγγραφή στηρίχθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Ι., 2002).

## Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτη, Μ. (1996). *Μελετώ αποδοτικά σε λιγότερο χρόνο*. Αθήνα: Δίωδος.
- Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1983). A preliminary investigation of the differences in children's retention of inconsiderate text. *Reading Psychology*, 4 (4), 237-246.
- Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1986). Children's transfer of graphic organizer instruction. *Reading Psychology*, 7 (2), 87-100.
- Asan, A. (2007). Concept mapping in science class: A case study of fifth grade students. *Educational Technology & Society*, 10(1), 186-195.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης των εννοιών ως εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Basque, J. & Pudélko, B. (2004). The effect of collaborative knowledge modelling at a distance, on performance and on learning. In Canas, A. J., Novak, J. D., Gonzalez (Eds), *Proc. Of First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain.
- Dabbagh, N. (2001). Concept mapping as a mind tool for critical thinking. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17, 16 – 24.
- Esiobu, G. O., & Soyibo, K. (1995). Effects of concept mapping and vee mapping under three learning models on students' cognitive achievement in ecology and genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 951 – 995.
- Heinze-Fry, J. A., & Novak. D. (1990). Concept mapping brings long-term movement toward meaningful learning. *Science Education*, 74, 461 – 472.

- Jonassen, D. H., Reeves, T. C., Hong, N., Harvey, D., Peters, K. (1997). Concept mapping as cognitive learning and assessment tools. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4), 289-308.
- Khan M. , Paivio A. (1988). Memory for schematic and categorical information: A replication and extension of Rabinowitz and Mandler (1983). *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, V. 14, n. 3, 558-561.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: (Αυτοέκδοση).
- Kommers, P., & Lanzing, J. (1997). Student's concept mapping for hypermedia design: Navigation through the www space and self-assessment. *Journal of Interactive Learning Research*, 8, 421 – 455.
- Κουλουμπαρίτσι, Α. (1997). Γραφικές αναπαραστάσεις – Εννοιολογικός χάρτης: Όταν οι γνώσεις γίνονται ευέλικτα σχήματα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 95, 68-74.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.
- Ματσαγγούρας, Η., & Κουλουμπαρίτσι, Α. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6, 299 – 326.
- Μίχας, Π. (2003). *Η διδασκαλία της Φυσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Novak, J. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies learning to empowerment of learners. *Science Education*, 86, 548 – 571
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept maps as Facilitative Tools in Schools and Cooperations*. Ma New Jersey:LEA.
- Novak, J. & Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. & Canas (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, 5, 175-184.
- Okebukola, P. A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: An examination of the potency of the concept mapping technique. *Journal of Research in Science*, 7, 493 – 504.
- Okebukola, P. A. & Jegede, O. J. (1988). Cognitive preference and learning mode as determinants of meaningful learning through concept mapping. *Science Education*, 72(4), 489-500.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (τ. 1). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Pankratius, W. J. (1990). Building an organized knowledge-base: Concept mapping and achievement in secondary school physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 315 – 333.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτη, Α., Φορτούνη, Τ., Κομματάς, Ν., & Αλεξανδράτος, Γ. (2006). *Οι χάρτες εννοιών στο Σχολείο: Θεωρητικό πλαίσιο, διδακτική αξιοποίηση, δραστηριότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ritchie, D., & Volk, C. (2000). Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom. *School Science and Mathematics*, 100 (2), 83-89.
- Thomson, C. J. (1997). Concept mapping as a means of evaluating primary school technology programmes. *International Journal of Technology and Design Education*, 7, 97-110.

# Χρήση των Ασαφών Συνόλων για τη μελέτη της διαδικασίας της μάθησης

Μιχάλης Γρ. Βόσκογλου

*Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πατρών*

## Περίληψη

Στο άρθρο αυτό χρησιμοποιούνται βασικά στοιχεία της θεωρίας των Ασαφών Συνόλων για την περιγραφή και αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης μιας γνωστικής ενότητας από μια ομάδα ατόμων (μαθητές, φοιτητές κ.λπ.). Το ασαφές αυτό πρότυπο αντιπαραβάλλεται με ένα μοντέλο πιθανότητας για τη μάθηση, που παρουσιάσαμε σε παλαιότερο άρθρο μας.

Ένα πείραμα στην τάξη κατά τη διδασκαλία μαθηματικών, που πραγματοποιήθηκε για την εφαρμογή του μοντέλου πιθανότητας στην πράξη, επαναλήφθηκε άλλες δύο φορές κατά τη διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου, με το ίδιο διδακτικό υλικό, τις ίδιες συνθήκες και την ίδια μέθοδο διδασκαλίας. Τα δεδομένα, που προέκυψαν από τις επαναλήψεις αυτές, τα ερμηνεύουμε εδώ σε σχέση με το ασαφές πρότυπο, έτσι ώστε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των δύο μοντέλων να είναι απόλυτα συγκρίσιμα μεταξύ τους.

## Abstract

We introduce a fuzzy model to describe and to evaluate the process of learning a subject matter by students. Our model is presented in contrast to a probability-based model, discussed in an earlier paper. A classroom experiment, that was performed in order to illustrate the use of the probability model in practice, was repeated twice during the teaching process of the same cognitive object, with the same didactic material, the same conditions and the same method of teaching. The outcomes of those two repetitions of the

---

*Ο κ. Μιχ. Βόσκογλου είναι καθηγητής του ΤΕΙ Πατρών.*

experiment are interpreted here in terms of the fuzzy model, so that the conclusions obtained from the application of the two models be comparable to each other.

## 1. Εισαγωγικές έννοιες

Στην καθημερινή ζωή παρουσιάζονται συχνά καταστάσεις, όπου κάποιιοι ορισμοί δεν έχουν σαφή όρια. Αυτό π.χ. συμβαίνει όταν μιλάμε για τα «ψηλά βουνά» μιας χώρας, τους «καλούς μαθητές» μιας τάξης κ.λπ. Η θεωρία των Ασαφών Συνόλων αναπτύχθηκε μέσα από την ανάγκη της αναπαράστασης τέτοιου είδους καταστάσεων με μαθηματικό τρόπο.

Αν  $U$  είναι το καθολικό σύνολο αναφοράς, ένα ασαφές σύνολο  $A$  σε σχέση με το  $U$  ορίζεται με τη βοήθεια της συνάρτησης συμμετοχής  $m_A(x)$ , η οποία αντιστοιχίζει σε κάθε στοιχείο  $x$  του  $U$  μια πραγματική τιμή του διαστήματος  $[0,1]$  (βλ. Zadeh, 1965). Ειδικότερα έχουμε:

$$A = \{(x, m_A(x)) : x \in U\}.$$

Η τιμή  $m_A(x)$  εκφράζει το βαθμό, που το  $x$  επιβεβαιώνει τη χαρακτηριστική ιδιότητα του  $A$  και για το λόγο αυτό ονομάζεται *βαθμός συμμετοχής* του  $x$  στο  $A$ . Έτσι, όσο πιο κοντά βρίσκεται το  $m_A(x)$  στο 1, τόσο περισσότερο το  $x$  ικανοποιεί τη χαρακτηριστική ιδιότητα του  $A$ .

Οι περισσότερες έννοιες των κλασικών συνόλων (π.χ. συμπλήρωμα, ένωση, τομή κ.λπ.) επεκτείνονται με τη βοήθεια του παραπάνω ορισμού και για την περίπτωση των ασαφών συνόλων. Για μια παρουσίαση της θεωρίας των ασαφών συνόλων βλ. Klir & Folger (1988).

Προς αποφυγή σύγχυσης είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι οι βαθμοί συμμετοχής δεν είναι πιθανότητες, αν και συχνά παίρνουν παρόμοιες τιμές.

Μια σημαντική διαφορά είναι ότι, ενώ το άθροισμα των πιθανοτήτων, που αντιστοιχούν στα στοιχειώδη ενδεχόμενα ενός δειγματικού χώρου είναι ίσο με 1, αυτό δεν είναι απαραίτητο να συμβαίνει με τους βαθμούς συμμετοχής.

## 2. Το μοντέλο πιθανότητας

Σε παλαιότερο άρθρο μας (βλ. Βόσκογλου, 2002), αφού αναφερθήκαμε στην επαναανακάλυψη της νέας γνώσης ως μεθόδου διδασκαλίας των μαθηματικών, παρουσιάσαμε τη θεωρία του Voss (1987), σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι στην ουσία μια ακολουθιακή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, στα οποία οι πληροφορίες εισόδου (δεδομένα) αντιπροσωπεύουν την

ήδη υπάρχουσα γνώση, που πρέπει να μετασχηματισθεί κατάλληλα, ώστε να προκύψει η λύση (νέα γνώση).

Η όλη διαδικασία εμπεριέχει τα παρακάτω στάδια: *Αναπαράσταση* των δεδομένων που διεγείρουν την προσοχή του υποκειμένου για μάθηση από-μου, *ερμηνεία* των δεδομένων αυτών, ώστε να παραχθεί η νέα γνώση, *γενίκευση* της νέας γνώσης σε μια ποικιλία καταστάσεων και τέλος *κατηγοριοποίηση* της γενικευμένης γνώσης, δηλαδή ερμηνεία της σε σχέση με τις κλάσεις της ήδη υπάρχουσας γνώσης ώστε το άτομο να αποκτήσει την ικανότητα να συσχετίζει τη νέα πληροφορία με τις υπάρχουσες γνωστικές του δομές (σχήματα γνώσης, βλ. Anderson, 1984).

Με βάση την παραπάνω θεωρία για το μηχανισμό της μάθησης κατασκευάσαμε ένα πιθανοθεωρητικό μοντέλο για τη μέτρηση των ικανοτήτων μάθησης μιας ομάδας ατόμων (μαθητές, φοιτητές κ.λπ.) για τα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το μοντέλο αυτό προκύπτουν τα ποσοστά των μελών της ομάδας, που αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα στάδια της ερμηνείας, της γενίκευσης και της κατηγοριοποίησης κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως επίσης –με τη βοήθεια της έννοιας της δεσμευμένης πιθανότητας– και τα ποσοστά εκείνων, που αντιμετωπίζοντας με επιτυχία ένα από τα στάδια αυτά, αντιμετωπίζουν επίσης με επιτυχία και το επόμενο, ή τα επόμενα στάδια (βλ. Βόσκογλου, 2002).

### 3. Το ασαφές πρότυπο

Η γνώση, που έχουν οι μαθητές (φοιτητές), για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο είναι συνήθως ατελής και χαρακτηρίζεται από διαφορετικούς βαθμούς κατανόησης και βάθους. Από την οπτική γωνία του δάσκαλου εξάλλου υπάρχει αμφιβολία σχετικά με το βαθμό κατάκτησης κάθε σταδίου της μάθησης – όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω – από τους μαθητές του. Όλα αυτά δίδουν την ιδέα για την εισαγωγή της θεωρίας των ασαφών συνόλων προκειμένου να πετύχουμε μια ποιοτικότερη αναπαράσταση της διαδικασίας της μάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου από μια ομάδα ατόμων.

Ας θεωρήσουμε μια ομάδα  $n$  μαθητών (φοιτητών),  $n \geq 2$ , κατά τη διαδικασία της μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Συμβολίζουμε με  $S_i$ ,  $i=1, 2, 3$ , τα στάδια της ερμηνείας, της γενίκευσης και της κατηγοριοποίησης αντίστοιχα και με  $a, b, c, d$  και  $e$  τις γλωσσικές εκφράσεις της αμελητέας, χαμηλής, μέτριας, υψηλής και πλήρους αντιμετώπισης με επιτυχία καθενός από τα στάδια αυτά της μάθησης αντίστοιχα..

Θέτουμε  $U = \{a, b, c, d, e\}$ . Θα εκφράσουμε τα  $S_i$  ως ασαφή σύνολα  $A_i$ ,  $i=1, 2, 3$ , σε σχέση με το  $U$ . Πράγματι, αν με  $n_{ia}, n_{ib}, n_{ic}, n_{id}$  and  $n_{ie}$  συμβολίσουμε τον αριθμό των μαθητών, που έχουν αντιμετωπίσει με αμελητέα, χαμηλή, μέτρια,

## Μέντορας

υψηλή και πλήρη επιτυχία το στάδιο  $S_i$  αντίστοιχα,  $i=1, 2, 3$ , ορίζουμε τις συναρτήσεις συμμετοχής με τη βοήθεια των σχετικών συχνοτήτων θέτοντας  $m_{A_i}(x) = \frac{n_{ix}}{n}$ , για όλα τα  $x$  του  $U$ . Κατά συνέπεια μπορούμε να γράψουμε:

$$A_i = \left\{ \left( x, \frac{n_{ix}}{n} \right) : x \in U \right\}, i = 1, 2, 3.$$

Στη συνέχεια θα αναπαραστήσουμε όλες τις πιθανές καταστάσεις (profiles ή overall states) ενός μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης με τη βοήθεια μιας *ασαφούς σχέσης*, ας πούμε  $R$ , στο  $U^3$ . Η σχέση  $R$  μπορεί να οριστεί ανάλογα με τις κλασσικές σχέσεις, δηλαδή ως ένα σύνολο διατεταγμένων τριάδων με στοιχεία από το  $U$ , κάθε μια από τις οποίες έχει ένα βαθμό συμμετοχής από 0 έως 1. Μπορούμε δηλαδή να γράψουμε:

$$R = \{ (s, m_R(s)) : s = (x, y, z) \in U^3 \}.$$

Για να προσδιορίσουμε κατάλληλα τη συνάρτηση συμμετοχής  $m_R$  δίδουμε τον παρακάτω ορισμό:

Μια διατεταγμένη τριάδα  $s = (x, y, z)$  του  $U^3$  θα λέμε ότι είναι *καλά διατεταγμένη*, αν το  $x$  αντιστοιχεί σε ένα βαθμό αντιμετώπισης ίσο ή μεγαλύτερο του  $y$ , και το  $y$  αντιστοιχεί σε ένα βαθμό αντιμετώπισης ίσο ή μεγαλύτερο του  $z$ . Για παράδειγμα η τριάδα  $(c, c, a)$  είναι καλά διατεταγμένη, ενώ η τριάδα  $(b, a, c)$  δεν είναι.

Ορίζουμε τώρα το βαθμό συμμετοχής της κατάστασης  $s$  να είναι  $m_R(s) = m_{A_1}(x) \cdot m_{A_2}(y) \cdot m_{A_3}(z)$ , όταν η  $s$  είναι καλά διατεταγμένη και  $m_R(s) = 0$  σε αντίθετη περίπτωση.

Ο λόγος για τον οποίο ορίσαμε το βαθμό συμμετοχής κάθε μη καλά διατεταγμένης κατάστασης να είναι ίσος με το 0 είναι προφανής. Για παράδειγμα, αν είχαμε  $m_R(s) \neq 0$ , όταν  $s = (b, a, c)$ , θα αντιμετωπίζαμε την παράλογη περίπτωση, όπου κάποια μέλη της ομάδας (ένα ή περισσότερα), έχοντας επιτύχει αμελητέα γενίκευση της νέας γνώσης, κατηγοριοποιούν τη γενικευμένη γνώση σε ικανοποιητικό βαθμό!

Αποδεικνύεται ότι ο παραπάνω ορισμός ικανοποιεί τα αξιώματα που πρέπει να ισχύουν σε γενικευμένες πράξεις μεταξύ ασαφών συνόλων (general aggregation operations), όπου δοσμένα ασαφή σύνολα συνδυάζονται για την παραγωγή ενός νέου ασαφούς συνόλου (βλ. Klir & Folger, 1988, σελ. 58-59 και σελ. 283).

Για να απλοποιήσουμε τους συμβολισμούς μας θα γράφουμε στη συνέχεια  $m_s$  αντί του  $m_R(s)$ .

Η *δυνατότητα* (possibility)  $r_s$  της κατάστασης  $s$  ορίζεται ως  $r_s = \frac{m_s}{\max\{m_s\}}$ ,



όπου με  $\max\{m_s\}$  συμβολίζουμε τη μέγιστη τιμή του  $m_s$ , για όλα τα  $s$  του  $U^3$ . Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η μέγιστη δυνατότητα είναι πάντοτε ίση με 1 και αντιστοιχεί στην κατάσταση με το μέγιστο  $m_s$ .

Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης οι μαθητές είναι πιθανό να εφαρμόσουν τρόπους σκέψης, που οδηγούν σε συμπεράσματα και γενικεύσεις πέραν των όσων ισχύουν στην πραγματικότητα, δηλαδή σε αντιφάσεις. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι επιθυμητό και θα πρέπει ο δάσκαλος να βοηθήσει, ώστε με την κατάλληλη αναπροσαρμογή των επιμέρους συμπερασμάτων, που προκύπτουν στα διαδοχικά στάδια της μάθησης, το τελικό συμπέρασμα να είναι κατά το δυνατόν απαλλαγμένο από τέτοιου είδους αντιφάσεις (π.χ. τέτοιες αντιφάσεις στα μαθηματικά μπορεί να είναι η ψευδαίσθηση ότι  $\sqrt{a+b} = \sqrt{a} + \sqrt{b}$ , ή  $\log(a+b) = \log a + \log b$  κ.λ.π.).

Ένας τρόπος για να μετρήσουμε το βαθμό των αντιφάσεων, που προκύπτουν σε μια ομάδα ατόμων κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι η χρήση της ποσότητας

$$ST = \frac{1}{\log 2} \left[ \sum_{i=1}^m (r_i - r_{i+1}) \log \frac{i}{\sum_{j=1}^m r_j} \right] \quad (1),$$

(strife function) πάνω στη διατεταγμένη κατανομή

$r_1=1 \geq r_2 \geq \dots \geq r_m \geq r_{m+1}$  των δυνατοτήτων όλων των πιθανών καταστάσεων των μελών της ομάδας, όπου  $m+1$  είναι το πλήθος των καταστάσεων αυτών (βλ. Klir & Wierman, 1998). Αυτό ενισχύεται και από την άποψη του Shackle (1979), σύμφωνα με την οποία η μελέτη της ανθρώπινης σκέψης μπορεί να τυποποιηθεί επαρκέστερα με τη χρήση των δυνατοτήτων, παρά με τη χρήση των πιθανοτήτων.

Γίνεται φανερό ότι όσο μικρότερη είναι η τιμή του ST, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπέδωσης της νέας γνώσης από τους μαθητές.

Ας υποθέσουμε στη συνέχεια ότι επιθυμούμε να μελετήσουμε τα συνδυασμένα αποτελέσματα της συμπεριφοράς  $k$  διαφορετικών ομάδων ατόμων,  $k \geq 2$ , κατά τη διαδικασία της μάθησης του ίδιου γνωστικού αντικειμένου.

Στη περίπτωση αυτή πρέπει να εισάγουμε τις *ασαφείς μεταβλητές*  $A_i(t)$ , με  $i=1, 2, 3$  και  $t=1, 2, \dots, k$ , και να προσδιορίσουμε τις δυνατότητες  $r(s)$  των καταστάσεων  $s(t)$  των μελών των  $k$  διαφορετικών ομάδων με τη βοήθεια των *ψευδοσυχνοτήτων*  $f(s) = \sum_{i=1}^k m_s(t)$ .

Έχουμε τότε  $r(s) = \frac{f(s)}{\max\{f(s)\}}$ , όπου το  $\max\{f(s)\}$  συμβολίζει τη μέγιστη

ψευδοσυχνότητα όλων των πιθανών καταστάσεων των μελών των  $k$  ομάδων. Η δυνατότητα  $r(s)$  της κατάστασης  $s(t)$  θα μπορούσαμε κατά κάποιον τρόπο να πούμε ότι μετρά τη «σχετική πιθανότητα» - αν και η έκφραση αυτή είναι μάλλον αδόκιμη- εμφάνιση της  $s(t)$  σε σχέση με τις άλλες καταστάσεις.

Κατά συνέπεια οι διάφορες τιμές των  $r(s)$  δίδουν μια μαρτυρία του συνδυασμένου αποτελέσματος της συμπεριφοράς των  $k$  διαφορετικών ομάδων κατά τη διαδικασία μάθησης του ίδιου γνωστικού αντικειμένου.

#### 4. Ένα πείραμα στην τάξη κατά τη διδασκαλία μαθηματικών

Η παρουσίαση του μοντέλου πιθανότητας για τη μάθηση, στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω (βλ. Παράγραφο 2), συνδυάστηκε με ένα πείραμα στην τάξη κατά τη διδασκαλία μαθηματικών. Το ίδιο πείραμα επαναλήφθηκε άλλες δύο φορές κατά τη διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικειμένου (ορισμένο ολοκλήρωμα), με το ίδιο διδακτικό υλικό, τις ίδιες συνθήκες και την ίδια μέθοδο διδασκαλίας (επαναανακάλυψη: βλ. Βόσκογλου, 2002, Παράγραφος 1).

Εδώ δεν πρόκειται να αναφερθούμε στις λεπτομέρειες διεξαγωγής του πειράματος, αφού αυτό περιγράφεται αναλυτικά σε παλαιότερο άρθρο μας (βλ. Βόσκογλου, 2002, Παράγραφος 4). Απλά θα χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα, που προέκυψαν από τις δύο επαναλήψεις του, τα οποία θα ερμηνεύσουμε με τη βοήθεια του ασαφούς μοντέλου, έτσι ώστε τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από την εφαρμογή των δύο μοντέλων στην πράξη, να είναι απόλυτα συγκρίσιμα μεταξύ τους.

Κατά την πρώτη επανάληψη το πείραμα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 35 σπουδαστών. Στην πρώτη φάση του πειράματος (στάδιο  $A_1$ ) διαπιστώσαμε ότι 17, 8 και 10 σπουδαστές αντίστοιχα ερμήνευσαν με μέτρια, υψηλή και πλήρη επιτυχία τη νέα γνώση. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την ορολογία του ασαφούς προτύπου, που παρουσιάσαμε παραπάνω (βλ. Παράγραφο 3), έχουμε  $n_{ia}=n_{ib}=0$ ,  $n_{ic}=17$ ,  $n_{id}=8$  and  $n_{ie}=10$ . Άρα το στάδιο  $A_1$  της ερμηνείας της νέας γνώσης ως ασαφούς συνόλου σε σχέση με το  $U$  γράφεται:

$$A_1 = \{(a, 0), (b, 0), (c, \frac{17}{35}), (d, \frac{8}{35}), (e, \frac{10}{35})\}.$$

Με τον ίδιο τρόπο βρίσκουμε ότι:

$$A_2 = \{(a, \frac{6}{35}), (b, \frac{6}{35}), (c, \frac{16}{35}), (d, \frac{7}{35}), (e, 0)\}$$

και

$$A_3 = \{(a, \frac{12}{35}), (b, \frac{10}{35}), (c, \frac{13}{35}), (d, 0), (e, 0)\}.$$

Είναι εύκολο τώρα να υπολογίσουμε τους βαθμούς συμμετοχής όλων των καταστάσεων (βλ. στήλη του  $m_s(1)$  στον Πίνακα 1 παρακάτω). Για παράδειγμα, αν  $s=(c, b, a)$ , τότε:

$$m_s = m_{A_1}(c) \cdot m_{A_2}(b) \cdot m_{A_3}(a) = \frac{17}{35} \frac{6}{35} \frac{12}{35} = \frac{1224}{42875} \approx 0,029.$$

Όπως τελικά προκύπτει η κατάσταση  $(c, c, c)$  έχει το μέγιστο βαθμό συμμετοχής 0,082 και κατά συνέπεια η δυνατότητα κάθε κατάστασης  $s$  υπολογίζεται από τη σχέση  $r_s = \frac{m_s}{0,082}$ . Για παράδειγμα η δυνατότητα της  $(c, b, a)$  είναι ίση με  $\frac{0,029}{0,082} \approx 0,353$ , ενώ βέβαια της  $(c, c, c)$  είναι ίση με 1.

Υπολογίζοντας τις δυνατότητες των  $5^3=125$  συνολικά καταστάσεων (βλ. στήλη του  $r_s(1)$  στον Πίνακα 1 παρακάτω) βρίσκουμε ότι η διατεταγμένη κατανομή δυνατοτήτων της ομάδας είναι:

$$\begin{aligned} r_1=1, \quad r_2=0,927, \quad r_3=0,768, \quad r_4=0,512, \quad r_5=0,476, \quad r_6=0,415, \quad r_7=0,402, \\ r_8=0,378, \quad r_9=r_{10}=0,341, \quad r_{11}=0,329, \quad r_{12}=0,317, \quad r_{13}=0,305, \quad r_{14}=293, \\ r_{15}=r_{16}=0,256, \quad r_{17}=0,207, \quad r_{18}=0,195, \quad r_{19}=0,171, \quad r_{20}=r_{21}=r_{22}=0,159, \\ r_{23}=134, \quad r_{24}=r_{25}=\dots\dots\dots=r_{125}=0. \end{aligned}$$

Από τη σχέση (1) της Παραγράφου 3 και με τη βοήθεια υπολογιστή βρήκαμε ότι ο βαθμός των αντιφάσεων της ομάδας είναι  $ST=1,023$ .

Ύστερα από μερικές ημέρες επαναλάβαμε το ίδιο πείραμα με μια ομάδα 30 σπουδαστών ενός άλλου τμήματος. Αυτή τη φορά προέκυψε ότι:

$$\begin{aligned} A_1 = \{(a, 0), (b, \frac{6}{30}), (c, \frac{15}{30}), (d, \frac{9}{30}), (e, 0)\}, \\ A_2 = \{(a, \frac{6}{30}), (b, \frac{8}{30}), (c, \frac{16}{30}), (d, 0), (e, 0)\}, \\ A_3 = \{(a, \frac{12}{30}), (b, \frac{9}{30}), (c, \frac{9}{30}), (d, 0), (e, 0)\}. \end{aligned}$$

Υπολογίζοντας τους βαθμούς συμμετοχής όλων των πιθανών καταστάσεων των σπουδαστών της ομάδας (βλ. στήλη του  $m_s(2)$  στον Πίνακα 1 παρακάτω), προκύπτει ότι η κατάσταση  $(c, c, a)$  έχει το μέγιστο βαθμό συμμετοχής 0,107 και κατά συνέπεια η δυνατότητα κάθε κατάστασης είναι  $r_s = \frac{m_s}{0,107}$  (βλ. στήλη του  $r_s(2)$  στον Πίνακα 1 παρακάτω).

Ακόμη βρίσκουμε ότι  $ST=1,010$ .

Συγκρίνοντας τις τιμές του  $ST$  για τις δύο ομάδες καταλήγουμε στο

συμπέρασμα ότι η δεύτερη ομάδα αφομοίωσε το νέο γνωστικό αντικείμενο (ορισμένο ολοκλήρωμα) κάπως καλύτερα από την πρώτη. Αυτό συνέβη παρόλο που το γεγονός ότι η κατάσταση  $(c, c, c)$  με τη μεγαλύτερη δυνατότητα εμφάνισης για την πρώτη ομάδα είναι ικανοποιητικότερη από την αντίστοιχη κατάσταση  $(c, c, a)$  για τη δεύτερη ομάδα.

Στη συνέχεια και προκειμένου να μελετήσουμε το συνδυασμένο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των δύο ομάδων, εισάγουμε τις ασαφείς μεταβλητές  $A_i(t)$ , με  $i=1, 2, 3$  και  $t=1, 2$  και υπολογίζουμε τη ψευδοσυχνότητα  $f(s) = m_s(1) + m_s(2)$  εμφάνισης της κάθε κατάστασης (βλ. στήλη του  $f(s)$  στον Πίνακα 1 παρακάτω). Όπως διαπιστώνεται η κατάσταση  $(c, c, a)$  έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης 0,183 και κατά συνέπεια για τις δυνατότητες έχουμε  $r(s) = \frac{f(s)}{0,183}$ . Οι δυνατότητες όλων των καταστάσεων, που έχουν συχνότητα εμφάνισης διάφορη του 0, δίδονται στην τελευταία στήλη του Πίνακα 1.

## 5. Τελικά Συμπεράσματα

Από τη σύγκριση του μοντέλου πιθανότητας με το ασαφές μοντέλο για τη μάθηση, που περιγράψαμε παραπάνω, καθώς και από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τα πειράματα εφαρμογής τους μέσα στην τάξη – τα οποία πραγματοποιήθηκαν κάτω από τις ίδιες συνθήκες - προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Τα δύο μοντέλα έχουν ως κοινή αφετηρία τη θεωρία του Voss (1987) για το χαρακτήρα της μάθησης.

Είναι προφανές ότι, πέρα από τα μαθηματικά, τα δύο μοντέλα μπορούν - με τις κατάλληλες αναπροσαρμογές κάθε φορά - να χρησιμοποιηθούν στην πράξη κατά τη διδασκαλία οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικειμένου.

Και τα δύο μοντέλα δίδουν κάποιες ποσοτικές πληροφορίες, που μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το δάσκαλο στο να σχηματίσει μια συγκεντρωτική εικόνα του βαθμού αφομοίωσης μιας νέας γνωστικής ενότητας από τους μαθητές του και κατά συνέπεια να αναπροσαρμόσει ανάλογα τον τρόπο και το υλικό της διδασκαλίας του.

Το μοντέλο πιθανότητας γίνεται εύκολα κατανοητό και είναι απλό στη χρήση του για τον κάθε εκπαιδευτικό, που θέλει να το εφαρμόσει στην πράξη. Περιορίζεται ωστόσο μόνο στο να δίδει συγκεντρωτικά ορισμένες ποσοτικές πληροφορίες, που αφορούν τη μέτρηση κάποιων δεικτών, που σχετίζονται με τις ικανότητες μάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου από μια ομάδα διδασκομένων.

Πίνακας 1

$A_1$	$A_2$	$A_3$	$m_s(1)$	$r_s(1)$	$m_s(2)$	$r_s(2)$	$f(s)$	$r(s)$
b	b	b	0	0	0,016	0,150	0,016	0,087
b	b	a	0	0	0,021	0,196	0,021	0,115
b	a	a	0	0	0,016	0,150	0,016	0,087
c	c	c	0,082	1	0,080	0,748	0,162	0,885
c	c	a	0,076	0,927	0,107	1	0,183	1
c	c	b	0,063	0,768	0,008	0,075	0,071	0,388
c	a	a	0,028	0,341	0,040	0,374	0,068	0,372
c	b	a	0,028	0,341	0,053	0,495	0,081	0,443
c	b	b	0,024	0,293	0,040	0,374	0,064	0,350
d	d	a	0,016	0,495	0	0	0,016	0,087
d	d	b	0,013	0,159	0	0	0,013	0,074
d	d	c	0,021	0,256	0	0	0,021	0,115
d	a	a	0,013	0,159	0,024	0,224	0,037	0,202
d	b	a	0,013	0,159	0,032	0,299	0,045	0,246
d	b	b	0,011	0,134	0,024	0,224	0,035	0,191
d	c	a	0,031	0,378	0,064	0,598	0,095	0,519
d	c	b	0,026	0,317	0,048	0,449	0,074	0,404
d	c	c	0,034	0,415	0,048	0,449	0,082	0,448
e	a	a	0,017	0,207	0	0	0,017	0,093
e	b	b	0,014	0,171	0	0	0,014	0,077
e	c	a	0,039	0,476	0	0	0,039	0,213
e	c	b	0,033	0,402	0	0	0,033	0,180
e	c	c	0,042	0,512	0	0	0,042	0,230
e	d	a	0,025	0,305	0	0	0,025	0,137
e	d	b	0,021	0,256	0	0	0,021	0,115
e	d	c	0,027	0,329	0	0	0,027	0,148

Οι τιμές του πίνακα έχουν υπολογισθεί με ακρίβεια χιλιοστού

Αντίθετα το ασαφές πρότυπο, αν και κάπως δυσνόητο και πολύπλοκο στη χρήση του, δεν περιορίζεται μόνο στις ποσοτικές πληροφορίες (δυνατότητες, τιμή του ST κ.λ.π.), αλλά δίδει και μια ποιοτική εικόνα της συμπεριφοράς της ομάδας διδασκομένων, αφού μελετά όλες τις πιθανές καταστάσεις των μελών της. Από την άποψη αυτή είναι πιο χρήσιμο για τον ερευνητή της εκπαίδευσης από το μοντέλο πιθανότητας.

Ένα άλλο πλεονέκτημα του ασαφούς μοντέλου είναι ότι δίδει τη δυνατότητα της μελέτης – μέσω του υπολογισμού των ψευδοσυχνοτήτων των διαφόρων καταστάσεων - των συνδυασμένων αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς δύο, ή και περισσότερων ομάδων διδασκομένων κατά τη διαδικασία της μάθησης της ίδιας γνωστικής ενότητας.

Τέλος, γίνεται φανερό ότι, με εντελώς ανάλογο τρόπο μπορούν, με τη βοήθεια του ασαφούς προτύπου, να μελετηθούν τα συνδυασμένα αποτελέσματα της συμπεριφοράς της ίδιας ομάδας διδασκομένων κατά τη διαδικασία μάθησης δύο, ή και περισσότερων, νέων γνωστικών ενότητων.

## Βιβλιογραφία

- Βόσκογλου, Μ. (2002), Μέτρηση των ικανοτήτων μάθησης στα Μαθηματικά, *Μέντορας*, 5, 3-13.
- Anderson, R. C. (1984), Some reflections on the acquisition of knowledge, *Educational Researcher*, 13, 5-10.
- Klir, G., J. & Folger, T. A. (1988) , *Fuzzy Sets, Uncertainty and Information*, London: Prentice Hall Int.
- Klir, G. R. & Wierman, M. J. (1998), *Uncertainty-Based Information: Elements of Generalized Information Theory*, Heidelberg: Physica – Verlag.
- Shackle, G. L. S. (1961), *Decision, Order and Time in Human Affairs*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Voss, J. F. (1987), Learning and transfer in subject matter learning: A problem solving model, *Int. J. Educ. Research*, 11, 607-622.
- Zadeh, L. A. (1965), Fuzzy Sets, *Information and Control*, 8, 338-353.



# Η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού

## Προς μία «Συνδεδειγμένη Επιστήμη»

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση  
*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει το θεωρητικό υπόβαθρο και τις πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, αναλύει τη φύση και τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού και αναδεικνύει τη σημασία και τη συμβολή της στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία.

Η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού είναι προϊόν διεπιστημονικής σύμπραξης και έχει ως στόχο να διασφαλίσει την με επιστημονικό τρόπο οργάνωση της διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση. Κατά τη μακρόχρονη εφαρμογή της η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού υπέστη αλλαγές που αφορούν στο επιστημολογικό της στίγμα. Υπό το πρίσμα του παλαιού και του νέου επιστημολογικού Παραδείγματος η παρούσα εργασία μελετά τις προοπτικές εξέλιξης και παρέχει προτάσεις για τη βέλτιστη αξιοποίηση της θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού στη διδακτική πράξη.

### Abstract

Instructional design theory is an interdisciplinary theory that emerges from the contribution of theories of learning and instruction. As such, instructional design develops as multiple theories and models of instruction that offer explicit guidance on how to help people learn and develop. Instructional design theories are design-oriented, they have methods, which are situational and they specify conditions and desired outcomes.

---

*Η κ. Αλ. Κουλουμπαρίτση, δρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας με κατεύθυνση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη Διδακτική και τα Σχολικά Βιβλία, είναι σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.*

This article has two aims. The first one is to provide a historical account of the status of instructional design theory the last fifty years. The nature of instructional design has changed dramatically during this time due to the influence of two different epistemologies: positivism and constructivism. Positivism characterizes the old paradigm of instructional design theory, whereas constructivism the new one. The contribution of both paradigms is discussed.

The second aim is to set explicit recommendations for the development of instructional design theory and its best utilization in everyday teaching.

## Εισαγωγή

Αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι η μελέτη της «Θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού» (Instructional Design Theory). Ο Διδακτικός Σχεδιασμός αποτελεί διεπιστημονικό κλάδο, ο οποίος διαμορφώνεται από τη σύμπραξη επιμέρους θεωριών για τη διδασκαλία και για τη μάθηση, έχει δε ως στόχο τη διασφάλιση της μάθησης μέσω κανονιστικών διδακτικών προδιαγραφών.

Ο Διδακτικός Σχεδιασμός, αν και σχεδόν άγνωστος στη χώρα μας, αποτελεί κλάδο με πενήντα τουλάχιστον έτη ενεργούς ακαδημαϊκής και ερευνητικής δραστηριότητας στις ΗΠΑ, τη γενέτειρά του, αλλά και στην Αυστραλία και στην Ευρώπη, κυρίως στη Βρετανία, στη Γερμανία και στην Ολλανδία.

Η σημασία της θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού για την προώθηση της μάθησης, η συμβολή της στην εκπαίδευση και η σχεδόν παντελής απουσία της από την ελληνική βιβλιογραφία είναι τρεις από τους λόγους που οδήγησαν στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Ένας πρόσθετος, και εξίσου σημαντικός λόγος, είναι ότι η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού συνδέθηκε από τη δημιουργία της με την παραγωγή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση διδακτικών μέσων παλαιάς (π.χ. έντυπο υλικό) και σύγχρονης τεχνολογίας (π.χ. ψηφιακό υλικό). Επομένως, μπορεί να αποτελέσει άριστο θεωρητικό πλαίσιο για την παραγωγή και την αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων στη χώρα μας (McNeil, 1996· Κουλουμπαρίτση, 2003· Κουλουμπαρίτση, 2005).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο και τις πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να δώσει απαντήσεις σε τρία ερωτήματα:

*Τι είναι η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού;*

*Ποια τα προσδιοριστικά της χαρακτηριστικά;*

*Ποια είναι η συμβολή της στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη;*

Στην πενήνταετή πορεία της η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού επηρεάστηκε από ευρύτερα κινήματα σκέψης και Φιλοσοφίας των Επιστημών. Για παράδειγμα, κατά τις πρώτες δεκαετίες εφαρμογής της υιοθέτησε το θετικιστικό πρότυπο και συμπαρατάχθηκε με τη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης, ενώ αργότερα επηρεάστηκε από την επικράτηση του εποικοδομισμού και το μετανεωτερικό σκεπτικό. Έτσι, σήμερα μπορούμε να μιλάμε για παλαιό και νέο Παράδειγμα στη θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού. Η παρούσα εργασία αποτελεί κριτική μελέτη της θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού μέσα από την παρουσίαση του παλαιού και του νέου Παραδείγματος.

## Το παλαιό Παράδειγμα

### Οριοθέτηση

Ο Διδακτικός Σχεδιασμός (εφεξής ΔΣ) ως διεπιστημονικός κλάδος αξιοποιεί τις θεωρητικές παραδοχές και τα ερευνητικά δεδομένα από την Ψυχολογία και σχεδιάζει την εφαρμογή τους μέσα σε ένα κανονιστικό πλαίσιο από παιδαγωγικο-διδακτικές αρχές και βήματα που έχουν αντληθεί από την Παιδαγωγικο-Διδακτική Επιστήμη κι από τον κλάδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η θεωρία του ΔΣ δεν ταυτίζεται με τις ανωτέρω θεωρίες, αλλά τις αξιοποιεί προκειμένου να προτείνει επιστημονικά τεκμηριωμένες διδακτικές παρεμβάσεις. Είναι προσανατολισμένη στην πράξη, γι' αυτό και ο πυρήνας της είναι ο σχεδιασμός (βλ. και Reigeluth, 1999, 7-14). Κυρίαρχος στόχος αυτού του σχεδιασμού είναι να δημιουργούνται κάθε φορά τα βέλτιστα και τα πιο αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης.

Η διεπιστημονική σύμπραξη δεν υπήρξε επινοήση της τελευταίας πενήνταετίας, αλλά των αρχών του περασμένου αιώνα (βλ. σχετικά για τον Dewey και τον Thorndike στο Tennyson & Schott, 1997, 3). Πρώτος ο Dewey οραματίστηκε μία «συνδυαστική επιστήμη» (linking science) που να διασυνδέει τη θεωρία με την πράξη, ενώ λίγο αργότερα ο Thorndike έκανε πειραματικές εφαρμογές αρχών μάθησης που μπορούσαν να γίνουν διδακτική πράξη. Τα ερευνητικά του δεδομένα τον οδήγησαν να διαμορφώσει ένα πρώτο θεωρητικό υπόβαθρο που να υποστηρίζει την κατάτμηση ενός έργου σε επιμέρους έργα και σε σύστοιχες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Κατά την πρώτη χρονική περίοδο εφαρμογής της η θεωρία του ΔΣ είχε ως κύρια επιδίωξη τον έλεγχο των συνθηκών μάθησης και την πρόβλεψη με μεγάλη ακρίβεια της επίτευξης διδακτικών στόχων. Αυτό προσέδωσε στον κλάδο ένα χαρακτηριστικό δύσκαμπτο και κανονιστικό. Στόχος της κανονιστικής

φύσης ήταν να παρέχεται η δυνατότητα στον σχεδιαστή να προβλέπει με μεγάλη προσέγγιση την έκβαση της εφαρμογής του διδακτικού σχεδιασμού. Παρόμοια μέθοδο ακολουθούν οι θετικιστικής αντίληψης επιστήμες, όπως είναι οι Φυσικές Επιστήμες, που μελετούν αιτιοκρατικές σχέσεις και επιχειρούν να περιγράψουν, να εξηγήσουν ή να προβλέψουν φυσικά φαινόμενα με μεγάλη ακρίβεια. Μάλιστα, μεγάλο μέρος των εκπροσώπων των Φυσικών Επιστημών θεωρούν αυτή τη δυνατότητα ως το κατ' εξοχήν προσδιοριστικό χαρακτηριστικό που τις καταξιώνει ως «ατόφιες» κι αδιαμφισβήτητες Επιστήμες, σε αντιδιαστολή προς τις Κοινωνικές Επιστήμες.

Η επικράτηση των αντιλήψεων του θετικισμού κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα επηρέασε αναμφίβολα τους εκπροσώπους του Διδακτικού Σχεδιασμού, οι οποίοι προσπάθησαν να προσδώσουν στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία την επιστημονική «βαρύτητα» των Φυσικών Επιστημών και τον τελολογικό χαρακτήρα της Τεχνολογίας. Γι' αυτό, από την αρχή της γέννησής της η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού συνδέθηκε με έννοιες, όπως «η Τεχνολογία της Διδασκαλίας» (Instructional Technology) και η «Συστημική Προσέγγιση της Διδασκαλίας» (Instructional Systems Development).

Είναι αξιοσημείωτο, πάντως, ότι στη θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού ο όρος τεχνολογία χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιστημονική οργάνωση της διδασκαλίας και όχι την αποκλειστική χρήση τεχνολογικών μέσων κατά τη διδασκαλία. Η τεχνολογία έχει ως σημείο αναφοράς κυρίως το «λογισμικό», το συστημικό τρόπο σκέψης και ανάλυσης των δεδομένων και των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και δεν περιορίζεται στον τεχνολογικό «μηχανικό» τομέα. Τον αξιοποιεί, βεβαίως, όπως έκανε ο Skinner με τις διδακτικές μηχανές ή όπως συμβαίνει στο σύγχρονο σχολείο με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το εκπαιδευτικό λογισμικό, αλλά δεν περιορίζεται, ούτε εξαντλείται σ' αυτόν. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι ομοίως και η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, κλάδος όμορος και σχεδόν ταυτόσημος με τον ΔΣ, δεν ασχολείται αποκλειστικά με τα διδακτικά μέσα, αλλά επικεντρώνεται στο συστημικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, μέρος του οποίου μπορεί να είναι η ανάπτυξη κι η εφαρμογή διδακτικών μέσων (βλ. Rowntree, 1988· McNeil, 1996· Κουλουμπαρίτση, 2003, 21-30).

Κατά τη δεκαετία του 1960, ο Skinner, που αποτέλεσε μία από τις πιο εξέχουσες μορφές της ψυχολογικής θεωρίας του συμπεριφορισμού, επινόησε τις διδακτικές μηχανές. Στόχος του ήταν να υποστηρίξει την αυτο-μάθηση, με την κατάτμηση της ύλης σε μικρά τμήματα και με τη διδασκαλία κάθε τμήματος με τη βοήθεια διδακτικής μηχανής. Έκτοτε, η σύμπραξη της θεωρίας του ΔΣ με το συμπεριφορισμό απέδωσε σημαντικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι: *οι διδακτικοί στόχοι (behavioral objectives)*, *η προγραμματισμένη διδασκαλία (programmed instruction)*, *η εξατομικευμένη διδασκαλία*

*(individualized instruction)* και η διδασκαλία με την υποστήριξη ηλεκτρονικού υπολογιστή (*computer-assisted learning*) (Saetler, 1990).

Στο πέρασμα του χρόνου, κάποιες από τις προσεγγίσεις αυτές εγκαταλείφθηκαν, όπως η προγραμματισμένη διδασκαλία, κάποιες παγιώθηκαν, όπως το μοντέλο των διδακτικών στόχων, και κάποιες άλλες τροποποιήθηκαν και αναθεωρήθηκαν για να ανταποκριθούν στις πιο σύγχρονες ψυχο-παιδαγωγικές τάσεις. Ένα παράδειγμα μετεξέλιξης είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία που σε συνδυασμό με τη μάθηση με την υποστήριξη Η/Υ δημιούργησε κατά την τελευταία δεκαεπταετία τον όλο και πιο δημοφιλή τομέα της «ευέλικτης και ανοικτής μάθησης» (*flexible and open learning*) και της «μάθησης από απόσταση» (*distance learning*). Από επιτυχές παράδειγμα εφαρμογής της μάθησης από απόσταση είναι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Βρετανίας και Ελλάδος.

Στις μέρες μας, στο πλαίσιο της «δια βίου εκπαίδευσης», το ΥΠΕΠΘ «θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» (βλ. εφημερίδα «Καθημερινή» 31-7-2005, 12). Αυτή η προτεραιότητα σχετίζεται με την εκπαιδευτική στρατηγική της Λισσαβόνας, την οποία προσυπέγραψε η χώρα μας μαζί με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη της ΕΕ και αφορά στην απορρόφηση κονδυλίων για το διάστημα 2007-2013.

Συνοψίζοντας και με βάση όλα τα παραπάνω ο Διδακτικός Σχεδιασμός: *Αποτελεί συστηματικό τρόπο σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του συνόλου της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας. Η όλη συστηματική οργάνωση έχει ως κύρια επιδίωξη την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση και στηρίζεται σε σαφώς καθορισμένους διδακτικούς στόχους, σε ερευνητικά ευρήματα που έχουν προκύψει από τον τομέα της επιστήμης της μάθησης και της επικοινωνίας, και εφαρμόζει ένα συνδυασμό από διδακτικά μέσα είτε αυτά είναι οι ανθρώπινοι πόροι είτε η τεχνολογία (βλ. McMurrin, 1970, 5, 19).*

Όπως διαπιστώνεται από τον ορισμό του ΔΣ, τον οποίο κατέθεσε πριν από τριανταπέντε έτη στον Πρόεδρο των ΗΠΑ η Επιτροπή Τεχνολογίας της Διδασκαλίας, οι σαφώς καθορισμένοι στόχοι και η διεπιστημονική προσέγγιση είχαν ως κύριο στόχο την προαγωγή της ακαδημαϊκής μάθησης. Μέσα από αυτές τις παραδοχές και τις εφαρμογές, θεωρήθηκε ότι η μαθησιακή διαδικασία θα αποκτούσε επιστημονική υπόσταση και κύρος. Βέβαια, αυτά τα ουσιαστικά ποιοτικά χαρακτηριστικά τα είχε κυρίως ανάγκη ο κλάδος της Διδακτικής και όχι τόσο ο κλάδος της Ψυχολογίας. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι ο Skinner το 1954 μιλάει για «την επιστήμη της μάθησης», την οποία αντιδιαστέλλει προς «την τέχνη της διδασκαλίας».

## Τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της θεωρίας του ΔΣ

Για να κατανοήσουμε τη φύση και τις εφαρμογές της θεωρίας του ΔΣ πρέπει να γνωρίσουμε τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της: το επιστημολογικό στίγμα, την ενδοκλαδική ορολογία και τις θεωρητικές παραδοχές.

### *Επιστημολογία*

Η επιστημολογική οριοθέτηση συμβάλει στο να τεθεί ρητά ποια είναι η αντίληψη σε έναν κλάδο για τη φύση της γνώσης και για τον τρόπο με τον οποίο αυτή αποκτάται, στοιχεία απαραίτητα σε κάθε θεωρία διδασκαλίας (βλ. Molenda, 1997,49· Ματσαγγούρας, 1999). Επίσης, διευκολύνει στο να κατανοηθεί με ποιο σκεπτικό και αρχές συσχετίζονται η θεωρία και η πράξη σε έναν κλάδο. Το επιστημολογικό στίγμα στη θεωρία του ΔΣ δεν είναι από όλους αποδεκτό. Οι περισσότεροι εκπρόσωποι υιοθετούν τον «κριτικό ρεαλισμό» (βλ. Dijkstra, 1997, 21), φιλοσοφική θέση που κινείται ανάμεσα στον ρεαλισμό («ο φυσικός κόσμος υπάρχει ανεξάρτητα από τις αισθήσεις μας») και τη φαινομενολογία - εποικοδομισμό («ο φυσικός κόσμος εξαρτάται απόλυτα από τον τρόπο που τον αντιλαμβανόμαστε ... και από τον τρόπο που τον οικοδομεί ο καθένας μέσα του»). Εκείνοι πάντως που ασπάζονται τον ρεαλισμό είναι οι οπαδοί της σχεδιαστικο-κεντρικής κανονιστικής φύσης της θεωρίας του ΔΣ και θεωρούν ότι το αυστηρά προκαθορισμένο περιβάλλον μάθησης, με τον έλεγχο κάθε μεταβλητής, αποτελεί εγγύηση για αποτελεσματική μάθηση. Οι άλλοι που κλίνουν προς τις αρχές της φαινομενολογίας και του εποικοδομισμού αντιλαμβάνονται τα όρια και τους περιορισμούς της θεωρίας του ΔΣ, διατυπώνουν ερωτήματα για το πόσο ρεαλιστικό είναι να μιλάμε για «κανονιστικές διδακτικές μεθόδους» και αναζητούν νέες πιο ευέλικτες διεξόδους και σε άλλους τομείς, όπως είναι το αξιακό υπόβαθρο μιας θεωρίας (βλ. Molenda, 1997, 45-52).

### *Ορολογία και παραδοχές*

Στο πλαίσιο της θεωρίας του ΔΣ, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, γίνεται διάκριση μεταξύ των όρων *διδασκαλία* (teaching) και *βήμα προς βήμα διδακτική καθοδήγηση* (instruction). Ως διδασκαλία θεωρείται η ανοικτή οργάνωση της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς αυστηρό προγραμματισμό. Αντίθετα, η διδακτική καθοδήγηση υλοποιεί με ακρίβεια τον προγραμματισμό που στηρίζεται σε επιστημονικά επιλεγμένους διδακτικούς στόχους και εξασφαλίζει τον έλεγχο των συνθηκών της μάθησης, ώστε να επιτευχθεί κάθε διδακτικός στόχος. Γι' αυτό, οι γνώσεις και οι δεξιότητες προσφέρονται τμη-



ματικά και κατ' αντιστοιχία προς τους διδακτικούς στόχους (task analysis). Η επίτευξη κάθε στόχου και η μάθηση έχουν κυρίαρχο και πρωταρχικό ρόλο (means to an end). Τη θεωρία του ΔΣ την απασχολεί κυρίως το αποτέλεσμα: η μάθηση.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, στον επιστημονικό κλάδο της Διδακτικής δεν απαντάται ανάλογη χρήση και διαφοροποίηση μεταξύ των όρων «διδασκαλία» και «διδακτική καθοδήγηση», γι' αυτό και στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσουμε τον οικείο όρο «διδασκαλία» με τη σημασιολογία που του αποδίδεται στη θεωρία του ΔΣ.

Η διδασκαλία αποτελεί *εμπρόθετη δραστηριότητα* (intended activity) με στόχο την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Ο ΔΣ υιοθέτησε και αξιοποίησε τις επιστημονικές προδιαγραφές και τη συγκρότηση «μοντέλων διδασκαλίας». Σταθμός και αντιπροσωπευτικό παράδειγμα τέτοιας δομής και συγκρότησης αποτέλεσε το περίφημο και «κλασικό» πλέον έργο των Joyce & Weil (1992) «Models of Teaching» που πρωτοκυκλοφόρησε στις ΗΠΑ το 1972. Σύμφωνα με τους Joyce & Weil (1992) ένα μοντέλο ακολουθεί μια δομή που περιλαμβάνει: (α) τις διδακτικο-μαθησιακές ενέργειες βήμα προς βήμα, (β) την κοινωνική οργάνωση της σχολικής τάξης, (γ) τον ρόλο του εκπαιδευτικού και (δ) το σύστημα αξιών του μοντέλου, δηλαδή τις παιδαγωγικές αρχές τις οποίες υιοθετεί. Ανάλογης φύσης προδιαγραφές παρατηρούμε ότι ακολούθησαν και συνεχίζουν να τηρούν και ειδικό στον κλάδο της Διδακτικής, οι οποίοι δεν αναγνωρίζονται ως εκπρόσωποι της θεωρίας του ΔΣ (για παράδειγμα, βλ. Palinscar & Brown, 1984· Μαρσαγγούρας, 2000, 2003). Ίσως, διότι αυτή η επιλογή να προσδίδει στο έργο τους μεγαλύτερο βαθμό επιστημονικής εγκυρότητας<sup>1</sup>, αλλά και λειτουργικότητας σε συνθήκες της διδακτικής πράξης.

Στη θεωρία του ΔΣ τα προτεινόμενα, και πραγματικά πολυάριθμα, μοντέλα διδασκαλίας αποτελούν επιμέρους θεωρίες ΔΣ και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις *συνθήκες διδασκαλίας* (instructional conditions). Οι *συνθήκες διδασκαλίας* περιλαμβάνουν στοιχεία όπως, η φύση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν, τα χαρακτηριστικά του μαθητή, τα είδη γνώσης, το περιβάλλον και τα μέσα διδασκαλίας. Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, ενώ η φύση των γνώσεων και των δεξιοτήτων είναι στενά συνυφασμένη με τη φύση και την επιστημολογία διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, η θεωρία του ΔΣ την εξετάζει σε μακρο-επίπεδο και δεν υπεισέρχεται σε τομείς επιλογής και διδασκαλίας ύλης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Τα μοντέλα, δηλαδή οι θεωρίες ΔΣ, επηρεάζονται από τις *καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης* (situations). Για παράδειγμα, η μέθοδος ή οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τις απαιτήσεις που προβάλλει το αντικείμενο μάθησης. Ο Reigeluth (1999, 8) διευκρινίζει: «Χρησιμοποιώ

τον όρο «κατάσταση», όταν αναφέρομαι σε εκείνα τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μάθησης που καθορίζουν την επιλογή μιας μεθόδου διδασκαλίας. Ένα δομικό στοιχείο των θεωριών ΔΣ είναι ότι οι επιλεγόμενες μέθοδοι είναι καταστασιακές<sup>2</sup> κι όχι καθολικές». Για παράδειγμα, άλλη είναι η κατάσταση μάθησης κατά τη διδασκαλία της Χημείας και άλλη κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Ο σχεδιασμός αφορά διάφορα επίπεδα εφαρμογών, όπως είναι το μικρο-επίπεδο της διδασκαλίας μιας ενότητας ή το μακρο-επίπεδο ενός εκτενούς προγράμματος, κι έχει ως στόχο να διαμορφωθούν *περιβάλλοντα μάθησης* (learning environments). Όταν αναφερόμαστε σε *περιβάλλοντα μάθησης* ή *μαθησιακά περιβάλλοντα* εννοούμε ένα σύστημα αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων, όπως: οι άνθρωποι και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, οι κανόνες που διέπουν τις σχέσεις τους, οι διδακτικές μέθοδοι, τα διδακτικά μέσα και η φύση των δραστηριοτήτων που ανατίθενται (βλ. Salomon, 1996, 365-366). Δηλαδή, ένα *περιβάλλον μάθησης* αποτελεί οντότητα που περιλαμβάνει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, μελετά τη φύση των αλληλεπιδράσεων αυτών, καθώς και τις μεθόδους και τα μέσα, τις μεταξύ τους σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπινων και υλικών πόρων .

Κατά τη δεκαετία του 1980 ειδικοί στον κλάδο του ΔΣ, όπως ο Gagné (Gagné & Briggs, 1985) και ο Reigeluth (1983) επανεξέτασαν και επαναδιατύπωσαν τις θεωρίες τους προκειμένου να διαμορφώσουν μια θεωρία ΔΣ που θα περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές και τα στοιχεία επιμέρους θεωριών. Η προσπάθεια αυτή, που δεν τελεσφόρησε, οδήγησε τους ειδικούς σε δύο βασικές διαπιστώσεις (βλ. και Tennyson & Schott, 1997):

(α) Υπάρχει μία θεωρία ΔΣ ως προς την επιστημολογική οριοθέτηση, το σκοπό (μάθηση) και τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά (καταστάσεις και συνθήκες μάθησης και μέθοδοι/μοντέλα διδασκαλίας). Όμως, οι μέθοδοι/μοντέλα διαφοροποιούνται ανάλογα με τις καταστάσεις και τις συνθήκες μάθησης. Υπ' αυτήν την έννοια ανακύπτουν πολλαπλές επιμέρους θεωρίες. Επομένως, μπορούμε να μιλάμε για τις θεωρίες και τα μοντέλα του ΔΣ.

(β) Ο ΔΣ είναι ευρύτερος κλάδος και προκειμένου ν' ανταπεξέλθει σε θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα του μέλλοντος πρέπει να διευρυνθεί και να αξιοποιήσει γνώσεις και πρακτικές κι από άλλους κλάδους, όπως είναι η Γνωσιακή Επιστήμη, η Παιδαγωγική Ψυχολογία, η Επιστήμη της Επικοινωνίας και της Πληροφορικής.

Αν και είναι φυσικό ο διεπιστημονικός κλάδος του ΔΣ να επαναπροσδιορίζεται παράλληλα και ανάλογα με το επικρατούν επιστημολογικό πρότυπο και με τις θεωρίες των εκάστοτε συμβαλλόμενων κλάδων, φαίνεται ότι οι

σύγχρονες τάσεις δείχνουν ότι η θεωρία του ΔΣ στρέφεται σε πιο πρακτικά ολιστικά και ανοιχτά σχήματα (βλ. για παράδειγμα, το συλλογικό δίτομο έργο που επιμελήθηκε ο Reigeluth (1999)). Αυτή η νέα μορφή του κλάδου του ΔΣ διατυπώνεται στο νέο επιστημονικό Παράδειγμα, το οποίο θα αναπτύξουμε στο τρίτο μέρος της εργασίας μας.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη μας για τη θεωρία του ΔΣ κατά την πρώτη χρονική φάση της εφαρμογής της (παλαιό Παράδειγμα) συνοψίζουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της στον Πίνακα 1.

## Το νέο Παράδειγμα

Το νέο Παράδειγμα (βλ. κυρίως Reigeluth, 1999) διατηρεί τον ίδιο στόχο και χαρακτήρα με το παλαιό, αλλά διαφοροποιείται σε τέσσερα κρίσιμα χαρακτηριστικά στοιχεία της θεωρίας:

*Την επιστημολογία*

*Την προσθήκη αξιακού πλαισίου*

*Τη στροφή προς τη Γνωσιακή Επιστήμη*

*Την έμφαση στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας.*

### *Επιστημολογία*

Στη σύγχρονη εκδοχή της η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού ανοίγει τα περιχαρακωμένα δύσκαμπτα όριά της για να προσεγγίσει το μετανεωτερικό σκεπτικό. Κύριοι εκπρόσωποι του μετανεωτερισμού στον χώρο του ΔΣ είναι οι Hlynka & Belland (1991), οι οποίοι αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα τα υπόρρητα μηνύματα που μεταφέρουν οι διαδικασίες και τα προϊόντα του ΔΣ. Οι Hlynka & Belland (1991) δεν επιθυμούν να ανατρέψουν τη μεθοδολογία του σχεδιασμού (αυτό άλλωστε θα σήμαινε κατάργηση της θεωρίας του ΔΣ), αλλά να καταστήσουν τους ειδικούς και ερευνητές του κλάδου πιο στοχαστικούς αναλυτές της εργασίας τους, υπό την έννοια ότι πρέπει να προβληματίζονται για τον κοινωνικό και αξιακό ρόλο και για την ποιότητα των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή μοντέλων-προϊόντων της θεωρίας του ΔΣ.

Στην ίδια πλευρά τάσσονται και οι οπαδοί του εποικοδομισμού, γνωστικής και κοινωνικής κατεύθυνσης, οι οποίοι αμφισβητούν το θετικιστικό Παράδειγμα και αποδέχονται ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και ότι δεν βρίσκεται κάπου «εκεί έξω» (όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί του ρεαλισμού), αλλά ότι οικοδομείται στον νου αυτού που μαθαίνει. Η αλήθεια

Πίνακας 1: Η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού. Παλαιό Επιστημονικό Παράδειγμα (1950-1990)

Χαρακτηριστικά	Περιγραφή
Σκοπός και προϋποθέσεις	Ο σαφής και αναλυτικός σχεδιασμός συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη. Η δημιουργία μιας Διδακτικής Επιστήμης. Προϋποθέτει υψηλή και ειδική τεχνογνωσία.
Επιστημολογία	Κριτικός ρεαλισμός
Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος	Οργάνωση της ύλης με βάση τη Γνωστική θεωρία. Η θεωρία επεξεργασίας του Mayer.
Θεωρία της μάθησης	Συμπεριφοριστική, κυρίως, και Γνωστική θεωρία.
Θεωρία της διδασκαλίας	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Διδακτικά μοντέλα               <ol style="list-style-type: none"> <li>α. Συστημική προσέγγιση, ανοιχτή, συνδυαστική.</li> <li>β. Τεχνολογική προσέγγιση, κλειστή, γραμμική.</li> </ol> </li> <li>2. Η θεωρία επηρεάζεται από (α) τις καταστάσεις και (β) τις συνθήκες διδασκαλίας: π.χ. (α) περιβάλλον και εμπειρίες μάθησης, (β) προϋπάρχουσα γνώση και δεξιότητες, στυλ μάθησης.</li> <li>3. Κανονιστικό πλαίσιο.</li> <li>4. Μοντέλο των διδακτικών στόχων και της ανάλυσης έργου.</li> <li>5. Άσκηση με δραστηριότητες ποικίλες ως προς τους στόχους, το επίπεδο δυσκολίας και το μέσο.</li> </ol>
Επίπεδο σχεδιασμού	Κυρίως μακρο-επίπεδο.
Ορολογία	Εξειδικευμένοι και μη οικείοι όροι, ή γνωστοί όροι που χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασιολογία, π.χ. διδασκαλία-καθοδήγηση, καταστάσεις μάθησης.
Αρχές	Στοχοκεντρισμός. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στην επίτευξη των στόχων. Ολιστική μαθητο-κεντρική προσέγγιση σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά τεχνοκρατική προσέγγιση στην πράξη. Παραγωγή διδακτικών μοντέλων και διδακτικών μέσων και λιγότερο προσωπική ανάπτυξη των χρηστών-μαθητών (ανθρωπιστική προσέγγιση).
Εφαρμογές	Διδακτικές μηχανές Ανάπτυξη σύγχρονων και ευέλικτων συστημάτων εκπαίδευσης, π.χ. αυτο-μάθηση, από απόσταση μάθηση. Διδακτικό υλικό παλαιάς και κυρίως σύγχρονης τεχνολογίας.

κατασκευάζεται δεν ανακαλύπτεται (Molenda, 1997, 46). Κατά το Molenda οι οπαδοί του εποικοδομισμού διαφωνούν με τη λεπτομερή εφαρμογή των διαδικασιών του ΔΣ και προτείνουν μια προσέγγιση που θα είναι πιο ανθρωπο-κεντρική, λιγότερο προβλέψιμη και πιο ανοικτή (Molenda, 1997, 52).

Εντός των ορίων της θεωρίας του ΔΣ αναγνωρίζονται οι παραδοχές του εποικοδομισμού, όχι όμως στην ακραία τους εκδοχή. Δηλαδή, δεν θεωρείται ότι κατά τη γνωσιακή διεργασία ο κάθε μαθητής οργανώνει τις εμπειρίες του με έναν εντελώς πρωτότυπο και διαφορετικό τρόπο και χωρίς να ανακαλύπτει μια υπάρχουσα πραγματικότητα. Αντιθέτως, υιοθετείται η «ήπια εκδοχή του εποικοδομισμού», σύμφωνα με την οποία η γνωσιακή διεργασία αποβλέπει στο χτίσιμο ενός νοητικού οικοδομήματος που ανταποκρίνεται κατά προσέγγιση ή αντιστοιχεί στην πραγματικότητα (Smorganbord, 1997). Διότι, όπως ο Jonassen (χ.χ.) πολύ εύστοχα υποστηρίζει: «Είναι αδύνατον κάθε άνθρωπος να διαμορφώνει μια εντελώς διαφορετική αναπαράσταση της πραγματικότητας και όλοι εμείς ως ανθρώπινη κοινωνία να μπορούμε να επικοινωνήσουμε, να συνεννοηθούμε και να συνυπάρξουμε».

Η ανατροπή του θετικιστικού παραδείγματος έθεσε σε αμφισβήτηση τον κανονιστικό χαρακτήρα της θεωρίας. Ο Reigeluth (1999, 7-9) τονίζει ότι η θεωρία του ΔΣ δεν μπορεί να είναι κανονιστική, όπως καμία σχεδόν Κοινωνική Επιστήμη. Οι θεωρίες σχεδιασμού είναι «πιθανο-κεντρικές» υπό την έννοια ότι ο σχεδιασμός και η προβλεψιμότητα αυξάνουν τις πιθανότητες για εκπλήρωση των στόχων, αλλά δεν την εξασφαλίζουν. Προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες υλοποίησης των στόχων ο Reigeluth προτείνει την τήρηση *τριών αρχών* κατά το σχεδιασμό: *την αποτελεσματικότητα* (effectiveness), *την επάρκεια* (efficiency) και *την ευχαρίστηση* (appeal). Η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στον βαθμό επιτυχίας της διδασκαλίας με κριτήριο το επίπεδο επίτευξης των στόχων. Η επάρκεια αφορά στα πρακτικά της διδασκαλίας, όπως ο χρόνος και το κόστος σχεδιασμού και εφαρμογής. Ένα παράδειγμα είναι ο χρόνος που απαιτείται προκειμένου να κατακτήσουν οι μαθητές έναν στόχο. Η ευχαρίστηση αφορά στην ικανοποίηση και στον βαθμό που μαθητές και διδάσκοντες απολαμβάνουν τη διδασκαλία.

## Αξιακό υπόβαθρο

Με τη μετατόπιση στο νέο Παράδειγμα, η θεωρία του ΔΣ γίνεται ανθρωπο- και κατ' εξοχήν μαθητο-κεντρική. Παιδαγωγικές αρχές και αξίες του κινήματος της Προοδευτικής Παιδαγωγικής των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως η αυτενέργεια, η σημασία των κινήτρων, η μάθηση μέσα από εμπειρίες με νόημα για

τους μαθητές, επανέρχονται στο προσκήνιο. Παράλληλα, γίνεται αποδεκτή η Επιστημολογία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, όπου η γνώση προσφέρεται όχι ξεκομμένη στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, άσχετη και αδιάφορη, αλλά ενοποιημένη και ενταγμένη στην πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές (βλ. σχετικά Ματσαγούρας, 2004). Τέλος, προωθούνται οι παραδοχές της Γνωσιακής Επιστήμης με την έμφαση που αποδίδουν στις εμπειρίες με νόημα μέσα σε συνθήκες αυθεντικών καταστάσεων (βλ. σχετικά Reigeluth, 1999, 12, 19).

Δηλαδή, σύμφωνα με το νέο Παράδειγμα η εφαρμογή της θεωρίας του ΔΣ πρέπει να διακρίνεται από αξίες που να είναι ανθρωπιστικές και να συντάσσονται με τις αξίες των κλάδων που συμπράττουν στο ΔΣ, με την προϋπόθεση ότι αυτές δεν είναι ανταγωνιστικές και δεν αλληλο-ακυρώνονται. Ένα παράδειγμα αξιακού υπόβαθρου δίνεται στο μοντέλο ΔΣ που προτείνουν οι Perkins & Unger (1999, 91-114). Το μοντέλο αφορά στη «Διδασκαλία και μάθηση με στόχο την κατανόηση» και στο αξιακό υπόβαθρο περιλαμβάνονται τα παρακάτω (σ. 92):

Μάθηση θεμάτων που είναι ουσιώδη και θεμελιώδη στο υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο.

Παρόθηση για μάθηση, δηλαδή γνήσια εμπλοκή, δέσμευση και συναισθηματική ανταπόκριση.

Ενεργός αξιοποίηση και μεταφορά της γνώσης.

Συγκράτηση της γνώσης.

Οργανωμένη και συστηματική προσέγγιση διδασκαλίας που προωθεί αρχές του εποικοδομισμού.

Ένα ευρύ φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων συμπεριλαμβανομένης και της Άμεσης Διδασκαλίας.

## Γνωσιακή Επιστήμη

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 νέες έρευνες για την ανθρώπινη νόηση απέδωσαν δεδομένα για τον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι. Αυτά τα ευρήματα διαμόρφωσαν προδιαγραφές με βάση τις οποίες οι επιστήμονες μπόρεσαν να ελέγξουν την εγκυρότητα των θεωριών και τις αρχές που είχαν διατυπώσει για τη νόηση και τις δυνατότητές της.

Με τη συμβολή της θεωρίας του ΔΣ, ή έρευνα στον τομέα της Γνωσιακής Επιστήμης υιοθέτησε νέες μεθόδους συλλογής δεδομένων πιο αυθεντικές και έγκυρες και απομακρύνθηκε από τις συνθήκες εργαστηρίου. Η σύγχρονη



έρευνα έδειξε ότι αποφασιστικής σημασίας δεξιότητες για την απόκτηση γνώσεων είναι: (α) ο σχηματισμός αναπαραστάσεων της πληροφορίας, (β) η οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ομαδοσυνεργατικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, (γ) η μάθηση μέσα από εμπειρίες με νόημα, με ποικίλα μέσα και από διαφορετικές οπτικές (βλ. σχετικά Glaser κ.ά., 1996, 2) και (δ) η δημιουργία σχημάτων σχέσεων εννοιολογικών και πληροφοριακών, τα οποία συντείνουν στην οργάνωση της πραγματικότητας και στην κατανόηση νέων πληροφοριών (βλ. και Nickerson, 1995, 17· Rerkins & Unger, 1999, 96-97).

Στην εποχή μας, τα περιβάλλοντα μάθησης που διαμορφώνονται και προτείνονται στη βιβλιογραφία εστιάζουν κυρίως στην αξιοποίηση αυθεντικών καταστάσεων μάθησης, με παραδείγματα από εφαρμογές στον καθημερινό βίο, και στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας με σκοπό την απόκτηση των παραπάνω γνώσεων και δεξιοτήτων (για παράδειγμα βλ. Vosniadou, De Corte, Glaser & Mandl, 1996).

## Η θεωρία και η πράξη της διδασκαλίας

Στο νέο Παράδειγμα της θεωρίας του ΔΣ χωρίς να μετατοπίζεται το κέντρο βάρους από τις ψυχολογικές θεωρίες προς τις θεωρίες για τη διδασκαλία, αποδίδεται ισότιμη βαρύτητα και στις δύο.

Μια θεωρία ΔΣ για να επιτελεί τον στόχο της πρέπει να προσφέρει καθοδήγηση για τις μεθόδους που διευκολύνουν τη μάθηση, αλλά και να καθορίζει τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η εκάστοτε μέθοδος μπορεί να φανεί χρήσιμη. Ένα νευραλγικό ερώτημα σ' αυτόν τον τομέα είναι αν οι θεωρίες διδασκαλίας πρέπει να δίνουν λεπτομερείς κατευθύνσεις και οδηγίες (κανονιστικό πλαίσιο) για τις διδακτικές μεθόδους ή γενικές οδηγίες (Snelbecker, 1999, 32). Αν υιοθετήσει κάποιος την πρώτη επιλογή, τότε το μοντέλο θα έχει κανονιστικό χαρακτήρα, αντίληψη την οποία απορρίπτει το νέο Παράδειγμα. Η δεύτερη επιλογή είναι πιο κοντά στη φύση και στο σύγχρονο ύφος του ΔΣ, αλλά και πιο λειτουργική, μια και οι συνθήκες σε κάθε μοντέλο είναι μοναδικές, άρα οι πολλές λεπτομέρειες ούτε ωφέλιμες ούτε πολύ αξιοποιήσιμες μπορεί να είναι.

Η θεωρία του ΔΣ, ακόμα και στη σύγχρονη εκδοχή της διατηρεί τα συστατικά της στοιχεία: το μοντέλο των στόχων, το επιστημολογικό πλαίσιο, τις αξίες (έτσι αποδίδονται κυρίως οι παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη θεωρία), τη ή τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τη μέθοδο αξιολόγησης. Παράλληλα με τη διαδικασία αποτύπωσης των στόχων διενεργείται η διαδικασία ανάλυσης του έργου (task analysis), δηλαδή η κατάτμηση του έργου σε μικρότερα μέρη και η αντιστοίχιση κάθε μέρους με έναν στόχο.

Πίνακας 2: Η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού. Νέο Επιστημονικό Παράδειγμα (αρχές 1990 +)

Χαρακτηριστικά	Περιγραφή
Σκοπός και προϋποθέσεις	Συμβολή στη σαφή καθοδήγηση για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση. Προϋποθέτει τεχνογνωσία και δέσμευση.
Επιστημολογία	Εισαγωγή της μετανεωτερικής σκέψης.
Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος	Επιλογή και οργάνωση της ύλης. Η θεωρία της επεξεργασίας του Reigeluth (1999α).
Θεωρία της μάθησης	Επικρατεί ο Εποικοδομισμός. Αλλά, κατά περίπτωση, και με βάση κριτήρια επιλέγονται αρχές και εργαλεία από : Συμπεριφορισμό, Γνωστική θεωρία και Εποικοδομισμό. Παράλληλη και δυναμική ανάπτυξη και εμπλοκή της Γνωσιακής Επιστήμης.
Θεωρία της διδασκαλίας	1. Διδακτικά μοντέλα 2. Θεωρητικό Πλαίσιο Σκοποί και προϋποθέσεις Αξίες Μέθοδοι Αξιολόγηση Εφαρμογές και Συμβολή Διδακτικές συνθήκες 3. Μοντέλο σκοπών και στόχων. Η ανάλυση έργου (task analysis), ανάλογα με τη θεωρία μάθησης που υιοθετείται. Για π.χ., στον εποικοδομισμό, μπορεί να μετατραπεί σε παρουσίαση του συνολικού έργου σε απλούστερη εκδοχή (βλ. Reigeluth, 1999, 427). 4. Μη κανονιστικό πλαίσιο. Αυξάνει τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων.
Επίπεδο σχεδιασμού	Μακρο- και μικρο- επίπεδο. Παρέχονται παραδείγματα από διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και καταστάσεις μάθησης.
Ορολογία	Εξειδικευμένοι και μη οικείοι όροι.
Αρχές	Αποτελεσματικότητα Επάρκεια Ευχαρίστηση
Εφαρμογές	Πολύπλοκα και υψηλού σχεδιασμού περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη. Λογισμικό που προωθεί τη μάθηση και την κατανόηση και τη δημιουργική σκέψη. Οργάνωση συστημάτων υψηλής τεχνολογίας για την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων σε εξειδικευμένους επιστημονικούς κλάδους, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες.

Η διαδικασία αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τη θεωρία μάθησης που υποστηρίζει κάθε μέθοδος. Στο συμπεριφορισμό ισχύουν όσα αναφέραμε. Στη γνωστική θεωρία τα μερικότερα τμήματα οδηγούν σε επιλογή διδακτικών μεθόδων που υποβοηθούν τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και διευκολύνουν την προοδευτική μάθηση από το πιο απλό στο πιο σύνθετο (Bednar κ.ά., 1995). Αντιθέτως, όταν μια θεωρία ΔΣ υιοθετεί τον εποικοδομισμό, τότε η επιλογή είναι να παρουσιάζεται το σύνολο του έργου σε απλούστερη εκδοχή, ώστε ο μαθητής να έχει από πριν πλήρη εποπτεία του συνολικού έργου (βλ. Reigeluth, 1999, 427).

Τι μπορεί να περιλαμβάνει το πλαίσιο ή το οργανόγραμμα για τη διαμόρφωση μιας θεωρίας ΔΣ σύμφωνα με το νέο Παράδειγμα; Σε μια θεωρία ΔΣ περιλαμβάνονται κυρίως επτά τομείς:

*Σκοποί και προϋποθέσεις*

*Αξίες*

*Μέθοδοι*

*Αξιολόγηση*

*Πρακτική εφαρμογή*

*Διδακτικές συνθήκες και*

*Κυριότερη συμβολή της θεωρίας*

Στην ελληνική βιβλιογραφία στη λογική της θεωρίας του ΔΣ έχουμε πρόσφατα παρουσιάσει αναλυτικά ένα παρόμοιο οργανόγραμμα, όπως σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην πράξη στο σύνολο μιας σχολικής μονάδας στο κέντρο της Αθήνας για την εφαρμογή της μεθόδου των σχεδίων εργασίας (βλ. Α' μέρος στο Κουλουμπαρίτση, Μουρατιάν και ομάδα εκπαιδευτικών, 2004).

Τόσο στο παράδειγμα με τη θεωρία ΔΣ των Perkins & Unger που αφορά στην προώθηση της «Διδασκαλίας με Στόχο την Κατανόηση», όσο και στο δικό μας έργο, που αφορά στην εφαρμογή της θεωρίας του ΔΣ για την προώθηση της «Διερευνητικής Μάθησης με τη Μέθοδο των Σχεδίων Εργασίας» διαπιστώνουμε ότι κάθε θεωρία διδασκαλίας είναι «συμπεριληπτική» θεωρία. Αποτελεί δηλαδή μια ευρύτερη θεωρία που εμπεριέχει μερικότερες θεωρίες με τις σύστοιχες μεθόδους τους (βλ. και Reigeluth, 1999, 10). Σύμφωνα με τη θεωρία του ΔΣ, κάθε θεωρία μάθησης και η σύστοιχη μέθοδος εφαρμογής της είναι αξιοποιήσιμη, αρκεί να ορίζονται τα κριτήρια, με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή της θεωρίας και της μεθόδου. Για παράδειγμα, όταν το κριτήριο είναι η «άσκηση και η εμπέδωση βασικών κανόνων», τότε η μέθοδος που επιλέγεται είναι η Άμεση Διδασκαλία που

υποστηρίζεται θεωρητικά από το συμπεριφορισμό. Ομοίως, όταν το κριτήριο αλλάζει και γίνεται η «διερεύνηση ενός θέματος», τότε η μέθοδος είναι η καθοδηγούμενη διερεύνηση που υποστηρίζεται από τη γνωστική θεωρία και τον εποικοδομισμό. Άρα, κάθε θεωρία μάθησης είναι αποδεκτή, αρκεί να ανταποκρίνεται στους στόχους και στα κριτήρια μάθησης, που έχουν τεθεί.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη μας για τη θεωρία του ΔΣ κατά τη δεύτερη φάση της εφαρμογής της (νέο Παράδειγμα) συνοψίζουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της στον Πίνακα 2.

### Συμπεράσματα και προτάσεις

Η θεωρία του Διδακτικού Σχεδιασμού γεννήθηκε από τη συστημική και την τεχνολογική αντίληψη για την εκπαίδευση, καθώς και από την ανάγκη να αποδοθεί επιστημονικό κύρος στην παιδαγωγικό-διδακτική θεωρία και πράξη. Απώτερος στόχος της είναι η διασφάλιση της μάθησης για όλους τους μαθητές.

Το εκάστοτε επικρατούν επιστημολογικό Παράδειγμα επηρέασε τις θεωρητικές παραδοχές και τις πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας του ΔΣ. Η επιστημονική ταυτότητα και ο δυναμισμός των εκπροσώπων του κλάδου, επίσης. Κατά χρονική περίοδο ή επιστημονική συγκυρία η θεωρία του ΔΣ δέχθηκε άλλοτε πιο έντονα την επιρροή της Ψυχολογίας κι άλλοτε της Παιδαγωγικο-Διδακτικής Επιστήμης και της θεωρίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Έτσι, έχουμε άλλοτε πιο «ψυχολογίζουσες» κι άλλοτε πιο «παιδαγωγίζουσες» θεωρίες και μοντέλα ΔΣ. Στην πιο πρόσφατη εκδοχή τους η θεωρία και οι θεωρίες ΔΣ αποδίδονται με τη μορφή συγκροτημένου μοντέλου, όπου τα όρια μεταξύ των συμβαλλόμενων κλάδων είναι δυσδιάκριτα. Άρα, η «συνδυαστική επιστήμη» που οραματίστηκε πριν από έναν αιώνα ο Dewey φαίνεται να γίνεται πραγματικότητα.

Ο πραξιακός χαρακτήρας της θεωρίας του ΔΣ επέτρεψε και επιτρέπει στον κλάδο την ανανέωση και την αυτο-βελτίωσή του με βάση δεδομένα που συλλέγονται από την έρευνα και την πρακτική εφαρμογή. Αυτή ακριβώς η ιδιότητα συντείνει στη διάκριση του κλάδου ανάμεσα σε άλλους των Κοινωνικών Επιστημών· το ότι ανατροφοδοτείται συνεχώς από την πράξη. Μέσα από αυτήν την επαγωγικο-απαγωγική διαδικασία ο κλάδος του ΔΣ διατηρεί τη νεότητα και τον δυναμισμό του.

Δυστυχώς, αυτές τις ιδιότητες δεν τις έχει μέχρι στιγμής «εξαργυρώσει» αναλόγως ο κλάδος, αφού παραμένει σχετικά άγνωστος στο ευρύ κοινό των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας, ίσως να παρατηρείται αυτό επειδή το κύριο

έργο του εκπαιδευτικού στην πράξη περιορίζεται στην αναπαραγωγή της ύλης και της μεθοδολογίας του σχολικού εγχειριδίου. Όμως, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε μεγάλο αριθμό τάξεων έδειξε ότι η γνώση αρχών σχεδιασμού και εφαρμογής θεωριών ΔΣ μπορεί να συμβάλει ώστε η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης να γίνει καταστασιακή και ουσιαστικά παιδαγωγική.

Τέλος, για τη μελλοντική πορεία της θεωρίας του ΔΣ προτείνουμε να δοθεί έμφαση στους εξής τομείς:

*Οικειότητα / Αναγνωσιμότητα:* Να καταστεί πιο αναγνώσιμη μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την ορολογία και τη δομή των μοντέλων.

*Καταστασιακή διδασκαλία και μάθηση:* Να μελετηθεί με ποιον τρόπο και κάτω από ποιες συνθήκες διαφορετικές μέθοδοι και μέσα συμβάλουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη.

*Μαθησιακό περιβάλλον:* Να μελετηθεί συστηματικότερα και με βάση διεπιστημονικά κριτήρια η συμβολή επιμέρους μεταβλητών ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στη μάθηση.

## Σημειώσεις

1. Αυτή η επιστημονική εγκυρότητα το καθιστά αναγνωρίσιμο και αποδεκτό από τους ομότεχους στον διεθνή χώρο.
2. Δηλαδή, εξαρτώνται από τα δεδομένα της συγκεκριμένης κάθε φορά κατάστασης.

## Βιβλιογραφία

- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M. & Perry, J.P.(1995). *Theory into Practice: How Do We Link?* Στο Anglin, G.J. (επιμ.) *Instructional Technology: Past, Present, Future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Dijkstra, S. (1997). *Theoretical Foundations of Instructional Design: Introduction and Overview*. Στο Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N. & Dijkstra, S. (επιμ.) *Instructional Design. International Perspective: Theory, Research & Models, Vol. I*. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagné, R. M. & Briggs, L. (1985). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinhart & Winston.
- Hlynka, D. & Belland, J.C. (επιμ.) (1991). *Paradigms Regained: The Uses for Illuminative Semiotic and Post-modern Criticism as Modes of Inquiry in Educational Technology*. Englewood, NJ. : Educational Technology.
- Jonassen, D.H. (χ.χ.) *Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model*.

- <http://ouray.cudenver.edu/~sloanfor/cnstdm.txt>
- Joyce, B. & Weil, M. (1992). *Models of Teaching*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (Κυριακή, 31-7-2005) Παιδεία: *Τέσσερις Στόχοι για το Δε ΚΙΣ*. αρθρο του Απόστολου Λακασά, σελ. 12.
- Κουλουμπάριτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπάριτση, Α.Χ., Μουρατιάν, Ζ. και Ομάδα Εκπαιδευτικών (2004). *Σχέδια Εργασίας στην Τάξη και στην Πράξη. Στόχος - Τρόπος - Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουλουμπάριτση, Α.Χ. (2005) Ειδικά Χαρακτηριστικά των Σχολικών Βιβλίων: Ψυχοπαιδαγωγικές προδιαγραφές. Στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΠΙ με θέμα: «Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές». 17-19 Φεβρουαρίου 2005 Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλασίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McMurrin, S.M. (1970). *To Improve Learning: A Report to the President and the Congress of the United States by the Commission on Instructional Technology*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Molenda, M (1997). Historical and Philosophical Foundations of Instructional Design: A North American View. Στο Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N. & Dijkstra, S. (επιμ.) *Instructional Design. International Perspective: Theory, Research & Models, Vol. I*. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins.
- Nickerson, R.S.(1995). Can Technology Help Teach for Understanding? Στο Perkins, D.N., Schwartz, J.L., West M.M. & Wiske, M.S. (επιμ.) *Software Goes to School*. New York: Oxford University Press.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L.(1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*,1, 117-175.
- Perkins, D.N. & Unger, C. (1999). Teaching and Learning for Understanding. Στο Reigeluth, C.M. (επιμ.) *Instructional Design Theories and Models, Vol. II*. : Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C.M. (1983). Instructional Design: What is it and why is it? Reigeluth, C.M. (επιμ.) *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C.M. (επιμ.)(1999). *Instructional Design Theories and Models, Vol. II*. : Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C.M. (1999α). The Elaboration Theory. Στο Reigeluth, C.M. (επιμ.) *Instructional Design Theories and Models, Vol. II*. : Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowntree, D.(1988). *Educational Technology in Curriculum Development*. London: Kogan Page.
- Saettler, P. (1990). *The Evolution of American Educational Technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Smorgansbord, A. (1997). *Constructivism and Instructional Design*.  
<http://hagar.up.ac.za/catts/learner/smorgan/cons.html>
- Snelbecker, G.E. (1999). Some Thoughts about Theories, Perfection and Instruction. Στο Reigeluth, C.M. (επιμ.) *Instructional Design Theories and Models, Vol. II*. : Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tennyson, R.D. & Schott, F.(1997). Instructional Design Theory, Research and Models. Στο

- Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N. & Dijkstra, S. (επιμ.) *Instructional Design. International Perspective: Theory, Research & Models, Vol. I.* Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R. & Mandl, H.(επιμ.) (1996). *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments.* Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



# Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του

Δημήτρης Κυρίτσης

*Κέντρο Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

Θεματικό επίκεντρο της εργασίας αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα και οι βασικοί του αποδέκτες, δηλαδή οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, εξετάζεται ο ρόλος των δύο αυτών βασικών συντελεστών της διδακτικής διαδικασίας στο σχεδιασμό, τη διαμόρφωση ή την ανασύνταξη του αναλυτικού προγράμματος μέσα από την παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφικής έρευνας και την ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων του ιδίου του συγγραφέα. Γενική είναι η παραδοχή πρώτον ότι τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι ατομικές ικανότητες και οι πνευματικές προϋποθέσεις των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεύτερον ότι ο σεβασμός και η προσοχή στις απόψεις που διατυπώνονται και στις προτάσεις που κατατίθενται από το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν προϋπόθεση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

## Abstract

Le sujet central du présent mémoire est le programme analytique et ses récepteurs principaux qui sont les élèves et les enseignants. Le rôle de ces deux acteurs essentiels du processus pédagogique est en particulier examiné par rapport à la planification, à la mise en forme ou à la recombinaison du programme analytique, aussi bien à travers d'une présentation de la recherche

---

*Ο κ. Δ. Κυρίτσης, δρ Παιδαγωγικής, είναι Επιστημονικός Συνεργάτης του Κέντρου Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης και Ειδικός Επιστήμων (ΠΔ 407/80) στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ.*

bibliographique dans le domaine que d'un développement des raisonnements personnels de l'auteur lui-même. Il en ressort l'acceptation générale de l'idée que, d'une part, les intérêts, les penchants, les capacités individuelles et les conditions intellectuelles des élèves doivent être sérieusement pris en compte à chaque stade du processus pédagogique et que, d'autre part, le respect et la mise en œuvre des opinions exprimées et des propositions déposées par le personnel enseignant constitue une clause importante des réformes pédagogiques.

## 1. Εισαγωγή

Βασικό τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας αποτελεί ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, χωρίς την προσπάθεια αναμόρφωσης των οποίων δεν νοείται επίτευξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί ουσιαστική αλλαγή επειδή συντελούνται τροποποιήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στους σκοπούς της εκπαίδευσης, σε αντιδιαστολή με την ποσοτική αλλαγή, όπως η επιμήκυνση της σχολικής φοίτησης και η ίδρυση νέων σχολείων και σχολικών τύπων (Ξωχέλλης, 1991: 26-27). Η τελευταία αυτή μορφή μεταρρύθμισης, που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως εξωτερική διότι αφορά κυρίως στη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ήταν και η πιο συνηθισμένη στα εκπαιδευτικά μας πράγματα (εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό, νέο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ). Την περίοδο της μεταπολίτευσης όμως (ολόένα και περισσότερο) οι προσπάθειες δεν εξαντλούνται στην εξωτερική αλλά πλαισιώνονται από ορισμένα μέτρα της λεγόμενης εσωτερικής μεταρρύθμισης, όπως αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στη σύνταξη των σχολικών εγχειριδίων, συστατικό στοιχείο και βασική πτυχή των οποίων είναι η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

## 2. Ιστορική προσέγγιση και γενικές αρχές-διαπιστώσεις

Προς την κατεύθυνση αυτή ενισχυτικά λειτούργησε η προβληματική γύρω από το curriculum ως απόρροια της διεθνούς συζήτησης που είχε προηγηθεί και είχε απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του 1960 και μετά. Στις ΗΠΑ η συζήτηση είχε αρχίσει τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα με τον Franklin Bobbit, η πρόταση του οποίου βασίστηκε στο λεπτομερειακό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που βοηθούν στην επίτευξη

των επιλεγμένων στόχων. Στις δύο δεκαετίες που ακολούθησαν καταβλήθηκαν έντονες προσπάθειες, στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Rohs, 1984). Η εκτόξευση όμως του πρώτου δορυφόρου (Sputnik) στο διάστημα το 1957 από τη Σοβιετική Ένωση συνετέλεσε στην υποχώρηση των αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης και στο σχεδιασμό θεματοκεντρικών προγραμμάτων με έμφαση στις θετικές επιστήμες (Zais, 1976: 54-73 και Kliebard, 1958). Στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960 αναπτύσσεται ένας φιλοσοφικός στοχασμός γύρω από το φύση του αναλυτικού προγράμματος (Hirst, 1970), καταβάλλονται προσπάθειες για την ποιοτική του αναβάθμιση - κυρίως από τη δραστηριότητα του Ιδρύματος Nuffield και του Σχολικού Συμβουλίου School Council σε στενή συνεργασία με του εκπαιδευτικούς (Hooper (ed), 1971: 431-443 και Goodson, 1983: 20-24) - που καταλήγουν στην υιοθέτηση Εθνικού αναλυτικού προγράμματος το 1988 (Lawton & Chitty, 1988). Στη Γερμανία στα τέλη της δεκαετίας του 60 σημειώνονται εκτεταμένες προσπάθειες για εκπόνηση προγραμμάτων διδασκαλίας, με σκοπό τις αλλαγές βασικών πτυχών της εκπαίδευσης, μέσω της στροφής σε τεκμηριωμένους μαθησιακούς στόχους, σε εκσυγχρονισμένα περιεχόμενα και σε επιστημονικούς και δημοκρατικούς τρόπους σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων (Westphalen, 1982 και Ξωχέλλης, 1989: 165)

Στην Ελλάδα ο όρος *curriculum* γίνεται γνωστός προς το τέλος της δεκαετίας του 1970, ενώ στη δεκαετία του 1980 πυκνώνουν οι αναφορές στην επιστημονική αυτή περιοχή με την πραγματοποίηση των πρώτων εφαρμογών σε ερευνητικό επίπεδο αλλά εν μέρει και σε επίπεδο σχεδιασμού προγραμμάτων διδασκαλίας. Επικρατεί όμως, τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ασάφεια ή και σύγχυση ως προς την αφετηρία, τις δυνατότητες και τα όρια του *curriculum*, ενώ στην πράξη η εκπαίδευση στο σύνολό της διακατέχεται από τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, που είναι αναχρονιστικά ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους (Βρεττός και Καψάλης, 1999: 26-31).

Σήμερα έχει πλέον γίνει συνείδηση το γεγονός ότι ορισμένα μέτρα της εξωτερικής μεταρρύθμισης εμφανίζουν καλύτερο αποτέλεσμα, όταν πλαισιώνονται από ανάλογα μέτρα εσωτερικής μεταρρύθμισης, ουσιαστικά δηλαδή όταν συνοδεύονται από αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων που αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 16-17). Φαίνεται όμως να βρίσκει ευρεία αποδοχή η άποψη ότι οι μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα έχουν συχνά πρόβλημα θεμελίωσης, κυρίως διότι δεν διασφαλίζονται από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα και δεν παρακολουθούνται από συνοδευτικό επιστημονικό έλεγχο (Ψαχαρόπουλος,

2003). Κάθε προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να συγκεντρώσει σοβαρές πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να βασίζεται σε στέρεες επιστημονικές παραδοχές και σε τεκμηριωμένη ανάλυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεδομένων κατόπιν εμπειριστατωμένων ερευνών και μελετών. Το σημαντικότερο σημείο της επίδρασης από τη διεθνώς καθιερωμένη διαδικασία σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων (που αποτελούν επίκεντρο της εκάστοτε ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης) και τη μορφή που παίρνουν εντοπίζεται στην προσπάθεια να ξεπεραστεί η γενικότητα και η αοριστία των σκοπών ορισμένων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων μάθησης και διδασκαλίας και την παροχή οδηγιών για τον τρόπο πραγμάτωσης των στόχων τόσο ως προς τη διδακτική μεθοδολογία όσο και ως προς την αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2003: 83-84).

Στη βιβλιογραφία συχνά προβάλλεται η ανάγκη αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και συνοδεύεται συνήθως από την παρουσίαση των αιτιών που την καθιστούν επιβεβλημένη (Χατζηγεωργίου, 1998: 27-95). Κοινή επίσης είναι η πεποίθηση ότι η παρακολούθηση των γοργών και ριζικών αλλαγών από την εκπαίδευση επιβάλλει την αναμόρφωση και αναπροσαρμογή των δομών και των περιεχομένων της, καθιστώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαρκή υπόθεση. Άρα και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων ως βασικό στοιχείο της δεν πρέπει να θεωρείται ποτέ ως οριστική\_ και δύο από τους σημαντικότερους λόγους έγκεινται πρώτον στην αναμφισβήτητη παραδοχή του γοργού ρυθμού των αλλαγών των σύγχρονων επιστημονικών και κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών, αλλαγών που συντελούνται στον κόσμο και έχουν επηρεάσει και θα συνεχίζουν να επηρεάζουν τη ζωή μας, και δεύτερον στην έκρηξη των γνώσεων που εγείρει ζητήματα διλημματικού χαρακτήρα κυρίως περί οριοθέτησης-επιλογής μαθημάτων-επιστημονικών πεδίων (Βρεττός, & Καψάλης, 1999: 19-20). Η συζήτηση, λοιπόν, γύρω από τις αλλαγές αυτές και γενικότερα αναφορικά με τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα είναι επιβεβλημένη, καθώς αποτελεί έναν καλό τρόπο για την ευαισθητοποίηση των φορέων και τη συνακόλουθη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων.

Αναμφίβολα, η ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος αποτελεί πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, ως απόρροια του συνυπολογισμού και της συνεκτίμησης όλων των συνθηκών και λόγων που την καθιστούν αναγκαία. Οι σχεδιαστές του λοιπόν είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη του καθορισμού, του προσανατολισμού και της επιλογής του περιεχομένου ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού που ποικίλει ανάλογα με τον προσανατολισμό. Έτσι αν ο προσανατολισμός είναι ακαδημαϊκός, το περιεχόμενο θα συνίσταται από τις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές (γλώσσα, μαθηματικά,

ιστορία). Αν ο προσανατολισμός είναι μαθητοκεντρικός, το περιεχόμενο θα αποτελείται από θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, ενώ αν ο προσανατολισμός είναι κοινωνικός το περιεχόμενο μπορεί να περιλαμβάνει είτε γνώσεις και δεξιότητες που η κοινωνία θεωρεί απαραίτητες για τη διατήρησή της είτε ιδέες και θέματα που μπορούν να συμβάλουν στην κριτική της κοινωνίας και ενδεχομένως στην αλλαγή της. Πρακτικά, οι περισσότερες ομάδες σχεδιασμού προσπαθούν να συμβιβάσουν τις τρεις απόψεις για τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος (Χατζηγεωργίου, Γ., 1998: 195).

### 3. Εκτίμηση του συνολικού υποβάθρου των μαθητών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος

Έχει ευρέως παρατηρηθεί και επισημανθεί ότι ανάμεσα στις ποικίλες και πολύπλοκες διαδικασίες για τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος και την εξέταση των αξιών, των προτεραιοτήτων, των σκοπών και των προγραμματισμένων αποτελεσμάτων της μάθησης, δεν αποδίδεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η δέουσα προσοχή στο μαθητή, ως απόμω-αποδέκτη της όποιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (Φλουρής, 1983: 75). Δεν κατέστη απόλυτα κατανοητό ότι η σχολική γνώση που μεταδίδεται στη νέα γενιά δεν μπορεί να αποκοπεί από το μαθητή, να προσφέρεται ερήμην του, χωρίς να συνυπολογίζονται τα ενδιαφέροντά του και επομένως η οργάνωση και ταξινόμησή της σε προγράμματα διδασκαλίας δεν μπορεί να αποτελέσει απλώς έργο ομάδων εργασίας χωρίς τη συμμετοχή του βασικού αυτού μέλους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 1991: 31).

Τα τελευταία, ωστόσο, χρόνια διαπιστώνεται μια αναζωπύρωση της συζήτησης ιδιαίτερα από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή της εσωτερικής ζωής του σχολείου αλλά και από την αναγνώριση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ απαιτήσεων της κοινωνίας και αναγκών-ενδιαφερόντων του μαθητή. Καθώς δηλαδή γίνεται παραδεκτό ότι ο μαθητής δεν μπορεί να είναι ένας απλός και παθητικός δέκτης των εκπαιδευτικών δρωμένων (Ματσαγούρας, 1993, Oliver, 1977: 45-46 και Tolman, 2003: 9-21), τονίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα απευθύνεται, εκτός από το δάσκαλο που καλείται να το υλοποιήσει, σε κάποια ομάδα μαθητών και είναι αυτονόητο ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η ηλικία και άλλα θέματα που αφορούν τους συγκεκριμένους μαθητές.

Δύο από τις πλέον βασικές αρχές της ανασύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων, που υιοθετούνται από τους περισσότερους Έλληνες ερευνητές, είναι πρώτον η αξιοποίηση όλων των σχετικών παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων, ώστε τα προγράμματα αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και

τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να περιέχουν μεθοδολογικές καινοτομίες για αποτελεσματική διδακτική διαδικασία και δεύτερον η διασφάλιση της συμμετοχής όλων των αριθμίων και ενδιαφερόμενων φορέων (Ξωχέλλης, 2003: 69, 88, 89, Φλουρής, 1983: 47, 53, 68, 118 και Μπόμπας, 2000: 158-178).

Η ανάγκη υπολογισμού σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και σε κάθε σχολική πρακτική των ενδιαφερόντων του παιδιού-μαθητή κατόπιν σοβαρής και εκτεταμένης ανίχνευσης και καταγραφής τους υπογραμμίζεται και στη σχετική διεθνή βιβλιογραφική παραγωγή.

Οι βάσεις ενός παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος (child centered), με κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα την έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, τέθηκαν αρχικά το 18<sup>ο</sup> αιώνα από τον Rousseau και στις αρχές του επόμενου αιώνα από τον Pestalozzi στην Ελβετία. Οι βάσεις αυτές όμως πήραν πιο στέρεη μορφή από τον John Dewey κατά την εφαρμογή τους στο πειραματικό σχολείο στο Σικάγο κατά την περίοδο 1896-1904 και μέσω της συνολικής πλούσιας παιδαγωγικής του φιλοσοφίας, προσανατολισμένης στην αναγνώριση της αξίας της προσωπικότητας και της ελευθερίας του μαθητή. Ο αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός τονίζει ότι τα διδασκόμενα αντικείμενα πρέπει να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες, στις επιθυμίες και στις ανάγκες του μαθητή, ξεκαθαρίζοντας ότι σε διαφορετική περίπτωση τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν θα είναι τα αναμενόμενα (Dewey, 1944: 130). Γράφει χαρακτηριστικά: *Αν η ύλη δεν «τραβάει», ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να την ντύσει με ξένα θέλητρα, επιχειρώντας έτσι να δαλεάσει το παιδί κάνοντας το μάθημα ενδιαφέρον ή θα καταφύγει σε αντικίνητρα (χαμηλή βαθμολογία, απειλές για μη προαγωγή) ή ενδέχεται να χρησιμοποιήσει μέσα και από τις δύο αυτές τακτικές. Αλλά η προσοχή, που κερδίζεται μ' αυτόν τον τρόπο είναι πάντα ατελής, διχασμένη και παρέχεται πάντα για χάρη της «μάθησης», όπως για την απομνημόνευση προκατασκευασμένων απαντήσεων σε πιθανές ερωτήσεις. Η αληθινή, η στοχαστική προσοχή, αντίθετα υποδηλώνει ότι το παιδί έχει κάποια δική του απορία και ότι μετέχει ενεργητικά στην αναζήτηση και στην επιλογή της ύλης* (Ντιούι, 1982: 153-154).

Πρώτος όμως ο Ralph Tyler (1950) προσφέρει ένα αναλυτικό μοντέλο προτείνοντας ως πηγές με βάση τις οποίες πρέπει να γίνεται η επιλογή των σκοπών και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος τον ίδιο το μαθητή, την κοινωνία και τον κλάδο ή τομέα της κάθε επιστήμης. Όταν λαμβάνονται υπόψη από τα πρώτα κιόλας στάδια του προγραμματισμού οι ικανότητες και οι δυνατότητες των μαθητών, οι ενδιαφερόμενοι φορείς είναι σε θέση να καθορίσουν το γνωστικό επίπεδο του μαθητή από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και έτσι το πρόγραμμα που πρόκειται να καταρτισθεί θα βρίσκεται σε αντιστοιχία προς την ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή του. Ένας



άλλος λόγος για τον οποίο πρέπει ο μαθητής να θεωρείται ως βασικό στοιχείο για την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων και των ψυχολογικών αναγκών των ατόμων που εκπαιδεύονται, ώστε οι μαθησιακές δραστηριότητες να είναι ευχάριστες και με αυτές να αισθάνονται οι μαθητές άνετα, προκειμένου να επιδιωχθεί η ικανοποίησή τους από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Ο μόνος τρόπος να εξακριβωθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών της κάθε ηλικίας είναι η πραγματοποίηση εμπειρικών ερευνών. Αφού συγκεντρωθούν τα σχετικά με το μαθητή στοιχεία που αφορούν τις ανάγκες και ενδιαφέροντά του, καταβάλλεται προσπάθεια ώστε σκοποί και περιεχόμενο να ανταποκρίνονται σ' αυτά.

Προς την ίδια κατεύθυνση ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις της Hilda Taba (1960: 231-239), η οποία αναφέρεται στη διάγνωση (diagnosis) ως ουσιαστική και συνεχή ανάγκη της ανάπτυξης του curriculum και της διδασκαλίας, ως διαδικασία απαραίτητη που πρέπει να προηγείται της λήψης αποφάσεων και γενικότερα του σχεδιασμού του curriculum. Οι δύο βασικότερες λειτουργίες της διάγνωσης που διακρίνει είναι οι εξής. Η πρώτη αφορά στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των σημαντικών εκπαιδευτικών στόχων από πλευράς μαθητών, με σκοπό τον εντοπισμό των αδυναμιών των μαθητών αλλά κυρίως των αιτιών που τις προκάλεσαν, καθώς και την παροχή πληροφοριακού υλικού που θα διευκολύνει την απόφαση να καθοριστεί σε ποιο σημείο να διδαχθεί ένα μάθημα, ή μια ενότητά του και ποιας δυσκολίας. Η δεύτερη βασική λειτουργία της διάγνωσης έγκειται στην καλή γνώση των μαθητών ως μανθάνοντες (students as learners), υπό την έννοια δηλαδή της γνώσης των ενδιαφερόντων, των προτιμήσεων, των απόψεων αναφορικά με τα διδασκόμενα αντικείμενα, των ανησυχιών, των προβληματισμών, πληροφοριακό υλικό πολύτιμο για το σχεδιασμό του curriculum.

Το σύνολο σχεδόν των ξένων ερευνητών, κινούμενο ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία του στο ίδιο μήκος κύματος με τους Tyler και Taba, αναγνωρίζει τις ίδιες τρεις βασικές πηγές από τις οποίες πρέπει να πηγάζουν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων. Αναλύει ιδιαίτερα την αναγκαιότητα του προσανατολισμού της εκπαίδευσης στους μαθητές και τονίζει την επακόλουθη σπουδαιότητα της συστηματικής μελέτης των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους για τη στοχοθεσία, για την επιλογή περιεχομένου και για τη διδακτική μεθοδολογία. Υιοθετείται, δηλαδή, μια προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η καλή γνώση και ο υπολογισμός των ενδιαφερόντων των παιδιών πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη πρώτον στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, γιατί οι μαθητές δουλεύουν καλύτερα και μαθαίνουν ευκολότερα όταν το περιεχόμενο του κάθε αντικειμένου κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, και δεύτερον στη διάρκεια της διδασκαλίας, γιατί ο εκπαιδευτικός



επιλέγει τους κατάλληλους τρόπους μεθοδολογικής προσέγγισης πετυχαίνοντας ευκολότερα τους διδακτικούς του στόχους. Έτσι, κρίνεται αναγκαίος ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στους μαθητές και τονίζεται πρώτον η σπουδαιότητα της συστηματικής μελέτης των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους για τη στοχοθεσία, για την επιλογή περιεχομένου και για τη διδακτική μεθοδολογία και δεύτερον ότι η βελτίωση του curriculum μπορεί να επιτευχθεί κατόπιν συνεργατικής προσπάθειας με απαραίτητη προϋπόθεση το διάλογο με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων φορέων, μεταξύ των οποίων και των μαθητών (Hooper (ed), 1971: 186, Kelly, 1988: 51-55, Tankard, 1974: 17-20 Sailor, & Alexander, 1974: 43 Inlow, 1972: 47-49 και Oliver, 37-38, 117-142).

Γενική λοιπόν είναι η παραδοχή, όπως αποτυπώνεται τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (παλαιότερη και νεότερη), ότι τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι προτιμήσεις, οι ατομικές ικανότητες, οι πνευματικές προϋποθέσεις, η προσωπικότητα των ίδιων των μαθητών (οι οποίοι καλούνται αν υποστούν και να βιώσουν τις πολλαπλές πτυχές της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης) πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι δυνατόν τα αναλυτικά προγράμματα να σχεδιάζονται ερήμην των μαθητών και οι στόχοι και τα περιεχόμενα να είναι αποκομμένα από τα γνωρίσματα της ηλικίας τους, από τα ενδιαφέροντά τους και να μην ανταποκρίνονται στις πνευματικές τους προϋποθέσεις, αναζητήσεις και δυνατότητες. Τα μαθητικά χαρακτηριστικά δεν μπορούν να καταπιέζονται, να παραγκωνίζονται και να θεωρούνται ως μη σχετικές μεταβλητές της όποιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αντιθέτως, έγκαιρα διαγνωσμένα μέσα από σοβαρές και έγκυρες μεθοδολογικά επιστημονικές εμπειρικές έρευνες, διεκδικούν ρόλο στο να οριοθετούν τις κατευθυντήριες γραμμές για κεφαλαιώδη ζητήματα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, ζητήματα όπως το αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις διδακτικές μεθόδους, την αξιολόγηση. Η γνώση των ενδιαφερόντων των μαθητών (ή ορισμένων από αυτά τα μαθητικά ενδιαφέροντα που είναι δυνατόν να φτάσουν στον ερευνητή) κάθε σχολικής βαθμίδας, όπως αυτά τα ενδιαφέροντα χαρτογραφούνται από τα ίδια τα υποκείμενα αβίαστα χωρίς καμιά έξωθεν ή άνωθεν επιβολή, εμπεριέχουν πληθώρα βασικών στοιχείων και παραμέτρων που κατάλληλα και αποτελεσματικά αξιοποιούμενα από τους περί τα εκπαιδευτικά ενασχολούμενους προσδίδουν στην εκπαιδευτική πράξη ουσία και περιεχόμενο πνοής.

Βέβαια, όπως ορθά διευκρινίζεται στη βιβλιογραφία, η διαδικασία της στοχοθεσίας και η επακόλουθη επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης δεν μπορεί να στηριχθεί αποκλειστικά σε εμπειρικά δεδομένα μαθητών. Κρίνεται βέβαια σκόπιμη

η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του curriculum αλλά μόνο με ενημερωτικό/πληροφοριακό (information) και συμβουλευτικό (advisory) ρόλο (χωρίς δικαιώματα ψήφου) λόγω της φυσιολογικής ηλικιακής τους ανωριμότητας. Ο ρόλος του σχεδιασμού ανήκει στους ειδικούς, οι οποίοι όμως πρέπει να είναι γνώστες των χαρακτηριστικών των μαθητών γνωρίζοντας τις έρευνες που έχουν προηγηθεί (Inlow, 1972: 47-49, Saylor & Alexander, 1974: 43 και 59-60, Βρεττός & Καψάλης, 1979: 126-127, Tankard, 1974: 122-130). Ο ενθουσιασμός ή το ενδιαφέρον των μαθητών για μια συγκεκριμένη γνώση δεν απαλλάσσει από την ευθύνη για την αξία αυτών που μαθαίνουν το συντάκτη του αναλυτικού προγράμματος, ο οποίος δεν πρέπει να επαφίεται αποκλειστικά και μονόπλευρα στα στιγμιαία ενδιαφέροντά τους, αλλά να επιδιώκει το συνδυασμό των ενδιαφερόντων των μαθητών με τις πραγματικές τους ανάγκες (Kelly, 1988: 51 και 54-55). Ο σημαντικότερος κίνδυνος που ελλοχεύει από μια μονόπλευρη προσκόλληση στα ενδιαφέροντά τους, όπως σημειώνουν οι Saylor και Alexander (1974: 238), εντοπίζεται στην πιθανή υποβάθμιση των κοινωνικών στόχων και τη συνεπαγόμενη αβεβαιότητα εξασφάλισης των εφοδίων για να συμμετέχουν αποτελεσματικά και δημιουργικά στις κοινωνικές δραστηριότητες ως ενήλικες.

Συνυπολογίζοντας λοιπόν αφενός ότι η επιθυμία δεν ταυτίζεται με την ανάγκη (ό,τι δηλαδή ενδιαφέρει το άτομο δεν σημαίνει πάντοτε ότι το χρειάζεται) και αφετέρου ότι η προσπάθεια για διδασκαλία αντικειμένων τα οποία δεν ενδιαφέρουν τους μαθητές συνήθως αποδεικνύεται αναποτελεσματική-ατελέσφορη, πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε το περιεχόμενο να είναι τέτοιο που οι μαθητές να αποκομίζουν άμεση ευχαρίστηση αλλά παράλληλα να επιτελούνται οι δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου, η κοινωνικοποίηση και η διδασκαλία. Η κοινωνικοποίηση μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων και η μεταβίβαση αξιών και νορμών συμπεριφοράς από την εκάστοτε παλαιά στη νέα γενιά για την αποτελεσματική προσαρμογή και τη δημιουργική ένταξή της στο κοινωνικό σύνολο. Η διδασκαλία ως ένα σύνολο από προγραμματισμένες και μεθοδευμένες ενέργειες του εκπαιδευτικού που έχουν ως στόχο τους την παροχή γνώσεων και την εκμάθηση δεξιοτήτων, προσόντων (qualification) και ρόλων από την πλευρά του μαθητή (Κελπανίδης, 2002: 186-198). Πρέπει δηλαδή ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να είναι ισορροπημένο, να προσανατολιστεί και στο άτομο και στην κοινωνία αλλά και στη γνώση.

Επομένως, χωρίς ασφαλώς να ισχυρίζεται κανείς ότι μόνο η προσέγγιση ή η κατανόηση των ενδιαφερόντων των μαθητών θα επιλύσει χρόνια και ακανθώδη προβλήματα που ταλανίζουν το ελληνικό σχολείο, αποτελεί ωστόσο πολύτιμο πληροφοριακό υλικό που μπορεί (υπό τις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν) να συμβάλλει τόσο σε γενικότερο επίπεδο σχεδιασμού αναλυτικών

προγραμμάτων όσο και σε ειδικότερο επίπεδο της διαμόρφωσης από τον εκπαιδευτικό διδακτικών μεθόδων που είναι παιδαγωγικά ορθές και εκπαιδευτικά αποτελεσματικές. Ως εκ τούτου, κάθε πρωτοβουλία προς αυτήν την κατεύθυνση δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζεται ως φιλική και καλοδεχούμενη, στο βαθμό που συνεισφέρει -ή φιλοδοξεί να συνεισφέρει- δεδομένα εμπειρικής γνώσης· στο βαθμό δηλαδή που αποκαλύπτεται πολύτιμο πληροφοριακό υλικό αναφορικά με την προσωπικότητα και το συνολικό υπόβαθρο των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τις προτιμήσεις τους, τα μαθήματα-αντικείμενα που τους κεντρίζουν, τους επαγγελματικούς τους προσανατολισμούς, την αποτελεσματικότητα του ισχύοντος προγράμματος, τις αιτίες μιας πιθανής έλλειψης ενδιαφέροντος, τις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, την κριτική στις διδακτικές μεθόδους και τους τρόπους αξιολόγησης, τις επιθυμητές αλλαγές.

#### 4. Εκτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος

Αλλά και ο ρόλος του έτερου βασικού συντελεστή της διδακτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού, στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος κρίνεται σημαντικός. Η μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας αποκαλύπτει τη σύγκλιση των απόψεων προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης του ρόλου-κλειδί που πρέπει να αποδίδεται στον εκπαιδευτικό ως προς τη συμβολή του στην ευρύτερη προσπάθεια σχεδιασμού του curriculum.

Ο Ξωχέλλης (2003: 89) θεωρεί τη συμμετοχή όλων των αρμόδιων και ενδιαφερόμενων φορέων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι εκπαιδευτικοί, στην ανασύνταξη των προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης απαραίτητη, ώστε να επιτυγχάνεται ενιαία σύλληψη και να βρίσκεται σε συνάρτηση με αντίστοιχες αναπροσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας, του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η επιχειρηματολογία υπέρ του ρόλου-κλειδί του εκπαιδευτικού βασίζεται σε δύο παραδοχές. Πρώτον ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που κρίνει την αποτελεσματικότητα μιας αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος είναι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός κάθε συγκεκριμένου σχολείου, διότι κανείς άλλος δεν είναι δυνατόν να έχει πληρέστερη και ακριβέστερη κατανόηση των συγκεκριμένων περιστάσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι τάξεις και το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας προς τα οποία και απευθύνεται το αναλυτικό πρόγραμμα. Εκτός όμως από το παραπάνω κριτήριο ρεαλισμού,

προβάλλεται και ένας ακόμη λόγος που επιβάλλει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο της συνεργασίας όλων των ενδιαφερομένων (γονέων, διοικητικών της εκπαίδευσης, πολιτικών). Το ιδεολογικό υπόβαθρο εκείνων που εκπονούν τα βασικά σημεία του αναλυτικού προγράμματος δεν πρέπει να διαφέρει πάρα πολύ από το ιδεολογικό και φιλοσοφικό πιστεύω του εκπαιδευτικού, διότι αν δεν υπάρχει αυτή η σύγκλιση ανάμεσα σ' εκείνους που το εκπονούν και σ' εκείνους που καλούνται να το υλοποιήσουν, τότε υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή και η εκπαιδευτική διαδικασία χωλαίνει. Ο βαθμός αποδοχής του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή, αποτελεί βασική προϋπόθεση που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του (Φλουρής, 1983: 97 και 117 και Βρεττός & Καψάλης, 1999 :17). Οι δύο αυτές παραδοχές οδηγούν στο αυτονόητο συμπέρασμα ότι πριν από οποιαδήποτε αναμόρφωση αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να εξασφαλισθεί η αποδοχή της φιλοσοφίας και των νεωτερισμών του από τους εκπαιδευτικούς και η ενεργός συμμετοχή τους στην εφαρμογή του. Για να συγκεντρώνει λοιπόν πιθανότητες επιτυχίας μια αλλαγή στην στο χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει η αναγκαιότητα της να προέρχεται από τις ρίζες, δηλαδή από το σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Προς την ίδια περίπου κατεύθυνση, της κρισιμότητας δηλαδή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και του υπολογισμού των θέσεων τους σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια, στρέφονται οι επιστήμονες (που έχουν εκτεταμένα και εμπειριστατωμένα ασχοληθεί με την υπόθεση curriculum) και εκτός του ελλαδικού χώρου, όπως αποτυπώνεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφική παραγωγή.

Υπέρμαχος της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται ο Oliver (1977: 41-43), παραθέτοντας τρία πειστικά επιχειρήματα. Το πρώτο άρχεται από την αναντίρρητη παραδοχή της συχνής (συνήθως καθημερινής) επικοινωνίας μεταξύ των καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που συμμετέχουν στο σχεδιασμό του curriculum θα μπορέσουν ενδεχομένως να μεταφέρουν και να εξηγήσουν καλύτερα, ακριβέστερα και αποτελεσματικότερα το πνεύμα και την ουσία του στους συναδέλφους τους από ότι μια άνωθεν οδηγία. Το δεύτερο επιχείρημα ξεκινά από την παραδοχή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Κανείς άλλος όμως δεν είναι σε θέση να τα γνωρίζει καλύτερα από τους ίδιους τους καθηγητές. Το τρίτο επιχείρημα εστιάζει στην ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης του καθηγητή που παρέχεται από τη συμμετοχή του στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Τα μέλη δηλαδή της ομάδας εργασίας -δουλεύοντας από κοινού σε κάποια εκπαιδευτικά ζητήματα- ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται,

επανεξετάζουν πιθανότατα τις φιλοσοφίες και τις στρατηγικές τους, για να καταλήξουν στις καταλληλότερες αποφάσεις ως προς την επιλογή των μορφωτικών αγαθών.

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια, ως βαθέος γνώστη της σχολικής πραγματικότητας και των αδυναμιών της αλλά και ως φορέα διορθωτικών προτάσεων, καθίσταται επιβεβλημένη. Ο ίδιος αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας, ως πηγή από την οποία πρέπει να αντλούνται πολύτιμες πληροφορίες πριν τη λήψη αποφάσεων για τις όποιες βελτιωτικές κινήσεις, διότι έχει τη δυνατότητα να δοκιμάζει την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος στη γνωστική περιοχή της ευθύνης/ειδικότητάς του στην τάξη, να εντοπίζει τυχόν αδυναμίες, να διαπιστώνει τα πλεονεκτήματα αξιολογώντας καθημερινά τα αποτελέσματα των μαθητών του (Tankard, 1974: 83-86). Η συμβολή λοιπόν των εκπαιδευτικών στη διάγνωση των αδυναμιών του curriculum είναι μεγάλη και μπορεί να επιτευχθεί με τη διαδικασία της αναγνώρισης του υπό μελέτη προβλήματος, της ανάλυσης των διαστάσεών του, του καθορισμού των παραγόντων που το προκαλούν, της δημιουργίας υποθέσεων αναφορικά με τις αιτίες, της επιλογής των μεθόδων συλλογής δεδομένων ώστε να επαληθευθούν ή να διαψευστούν οι υποθέσεις και της τελικής ερμηνείας-συμπεράσματος. Η μέθοδος αυτή, που ονομάζεται έρευνα δράση (action research), μπορεί να εφαρμόζεται κατεξοχήν από τον καθηγητή που βρίσκεται σε καθημερινή τριβή με τους μαθητές και αποτελεί ουσιαστικά έναν τρόπο συστηματικής διάγνωσης των πρακτικών προβλημάτων του curriculum (Taba, 1962: 238-230).

Ενισχύοντας την παραπάνω θέση ο L. Stenhouse (1984: 143-165) εκτιμά ότι ένα ολοκληρωμένο και κατάλληλο curriculum βασίζεται πρωτίστως στη μελέτη των σχολικών τάξεων. Επομένως επαφίεται στο έργο, την υποχρέωση και την ικανότητα του καθηγητή να ερευνά κριτικά και συστηματικά τα αποτελέσματα της δικής του διδασκαλίας. Αν οι καθηγητές γνωστοποιούν τα αποτελέσματα αυτά, θα συγκεντρωθούν case studies, τα οποία στη συνέχεια οι επιστήμονες της εκπαίδευσης (ερευνητές ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί) θα μελετήσουν για τη σύλληψη γενικών τάσεων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό.

Συμπερασματικά, οι παραστάσεις των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την πολυετή τους παρουσία στις σχολικές αίθουσες, οι πολυσχιδείς εμπειρίες που έχουν αποκομίσει, οι προβληματισμοί που αναπόφευκτα εγείρονται γύρω από ζητήματα που άπτονται του χώρου της εκπαίδευσης, η καθημερινή επαφή, η συνεργασία και η διαπροσωπική σχέση που έχουν αναπτύξει με το μαθητή, οι διαφορετικές προσεγγίσεις στις οποίες συχνά έχουν προβεί για την επίλυση διαφόρων ζητημάτων-προβλημάτων που κάθε φορά ανακύπτουν σε έναν ζωντανό και πολυπληθή οργανισμό, οι μεθοδολογικές- διδακτικές

προσεγγίσεις που έχουν εφαρμόσει για την επίτευξη των διδακτικών στόχων συνθέτουν την προσωπικότητα, το ειδικό βάρος των εκπαιδευτικών και καθιστούν επιβεβλημένη την ενεργό συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Όλοι, επομένως, οι παραπάνω λόγοι επιβάλλουν τον αληθινό σεβασμό και τη δέουσα προσοχή στις απόψεις που διατυπώνονται και στις προτάσεις που κατατίθενται από το εκπαιδευτικό προσωπικό ως αναπόδραστη προϋπόθεση των όποιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

## Βιβλιογραφία

- Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Houghton and Mifflin.
- Βρεττός, Γ. (1987). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The free press.
- Goodson, I. (1983). *School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history*, London: Croom Helm.
- Hirst, P. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hooper, R.(ed) (1971). *The curriculum: context, design and development*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Inlow, G. (1972). *The emergent in curriculum*. New York: Wiley.
- Kelly, A.V. (1988). *The curriculum: Theory and practice*. London: Chapman.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kliebard, H. (1958). *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Routledge.
- Lawton, D. & Chitty, C. (1988). *The national curriculum*. London: Institute of Education.
- Ματσαγγούρας Η. (1993). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόμπας, Α. (2000). Διερευνώντας θεματικά ενδιαφέροντα μαθητών και σχολική Χρήση. *Νέα Παιδεία*, 94, 158-178.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Γλάρος.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Μεταρρυθμίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση και ελληνική Πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 57, 26-33.
- Oliver, A. (1977). *Curriculum improvement*. New York: Harper and Row.
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης/ μετ. Κ. Δελιμωσαντιή & Χ. Μουζάκη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Saylor, G. & Alexander, W. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1984). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tankard, G., (1974). *Curriculum improvement: An administrator's guide*. New York: Parker Publishing Company.
- Tolman, J. (2003). *What works in education reform: Putting young people at the Center*.



- Maryland: International Young Foundation.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Westphalen, K. (1982). *Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων*/ μετ. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική παιδεία: μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Zais, R. (1976). *Curriculum. Principles and Foundations*. New York: Harper and Row.



# Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης

## Συγκριτική και κριτική προσέγγιση των Οδηγών Σπουδών τους

Αθανασία Α. Δακοπούλου

*Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

### Περίληψη

Στην εργασία που ακολουθεί εξετάζονται πτυχές της δομής, οργάνωσης και λειτουργίας των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ). Αξιοποιώντας στοιχεία προερχόμενα από την αποτίμηση των οδηγών σπουδών της κατεύθυνσης Γενικής Αγωγής των έξι ΔΔΕ της χώρας επιχειρείται η σκιαγράφηση της τρέχουσας κατάστασής τους.\*

Παρουσιάζεται η δομή και η σύνθεση των προγραμμάτων σπουδών των ΔΔΕ σε επίπεδο παρεχόμενων γνωστικών αντικειμένων καθώς και στοιχεία για το διδακτικό προσωπικό των ΔΔΕ. Επίσης, στοχεύοντας σε μια σφαιρική παρουσίαση της πραγματικότητας των ΔΔΕ, επιχειρείται η συγκριτική και κριτική προσέγγιση των οδηγών σπουδών τους.

### Abstract

The paper that follows examines the current structure and organization of the Didaskaleia (institutions for primary teachers' professional development) through the analysis of their curricula.

By comparing and contrasting the curricula provided, the paper analyses their structure and their composition in terms of their modules. Additionally, data regarding the teaching staff, in terms of their academic qualifications, is presented. Finally, the paper provides a critical approach of the curricula, aiming at a thorough presentation of the current situation of the examined institutions.

---

*Η κ. Αθ. Δακοπούλου, δρ Επιστημών Αγωγής, διδάσκει στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*

*\* Η εργασία υποβλήθηκε το έτος 2004 και αντανακλά την τότε επικρατούσα κατάσταση.*

## Εισαγωγή

Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ), ως θεσμός, συμπληρώνουν σχεδόν μια δεκαπενταετία ζωής με τη σημερινή τους μορφή, η οποία προέκυψε από τη ψήφιση του Νόμου 2327/1995. Στο πλαίσιο της ιδιαίτερα επίκαιρης συζήτησης για το ρόλο και τις προοπτικές των ΔΔΕ στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σκιαγράφηση δομικών και λειτουργικών πτυχών τους αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο.

Αποσκοπώντας στην ιχνηλάτηση της παρούσας κατάστασης των ΔΔΕ, η εργασία αξιοποιεί στοιχεία προερχόμενα από την αποτίμηση των οδηγών σπουδών της κατεύθυνσης Γενικής Αγωγής των έξι ΔΔΕ της χώρας. Με αφετηρία την παρουσίαση της δομής και της σύνθεσης των προγραμμαμάτων σπουδών των ΔΔΕ σε επίπεδο παρεχόμενων γνωστικών αντικειμένων, η εργασία περνά στη συγκριτική και κριτική προσέγγιση των οδηγών σπουδών τους στοχεύοντας σε μια περισσότερο εμπειριστατωμένη παρουσίαση της πραγματικότητας των ΔΔΕ.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία βασίζεται θεωρητικά στη θεωρία της δομοποίησης, σύμφωνα με την οποία, τα κοινωνικά συστήματα αναπαράγονται ή μετασχηματίζονται μέσα από την αλληλεπίδραση των δομικών τους ιδιοτήτων με τη δράση των εμπλεκόμενων φορέων δράσης (Giddens 1984).

Για τις ανάγκες της ανάλυσης, τα ΔΔΕ εννοιολογούνται ως κοινωνικά συστήματα που διαθέτουν δομικές ιδιότητες, οι οποίες προσφέρουν το κατάλληλο και αναγκαίο υπόστρωμα για τη δράση των εμπλεκόμενων φορέων. Στο βαθμό που τα κοινωνικά συστήματα, αντιμετωπίζονται ως αναπαραγόμενες κοινωνικές πρακτικές, δεν έχουν 'δομές', αλλά εμφανίζουν 'δομικές ιδιότητες' (Giddens 1984: 17). Καθώς ο Γκίντενς (Giddens 1981:27) διευκρινίζει, η δομή συνεχώς αναδημιουργείται από το φορέα δράσης, ο οποίος αντλεί από τις δομικές ιδιότητες, όποτε κάποια πράξη λαμβάνει χώρα.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια διευκρίνιση. Σύμφωνα με τη θεωρία της δομοποίησης, κάθε συμπαγής κοινωνιολογική ανάλυση περιλαμβάνει ανάλυση και στο επίπεδο της δομής και στο επίπεδο του φορέα δράσης. Πρακτικοί λόγοι μόνο επιβάλλουν την επιλογή μιας προσέγγισης ως αφετηρία. Με βάση αυτή τη παραδοχή, στα στενά όρια που θέτει η παρούσα εργασία, η ανάλυση εστιάζει μόνο στις δομικές ιδιότητες των ΔΔΕ, με

αποτέλεσμα η δράση των φορέων να τίθεται σε «μεθοδολογικά εισαγωγικά» (Giddens 1984:288).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι οδηγοί σπουδών των ΔΔΕ επιλέχθηκαν ως το βασικό υπόστρωμα για την αναζήτηση ορισμένων από τις δομικές ιδιότητες των ΔΔΕ, σημαντικότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες: η διοικητική τους διάρθρωση, ο τρόπος εισαγωγής, η εσωτερική λειτουργία, η δομή των προγραμμάτων σπουδών, τα παρεχόμενα υποχρεωτικά και προαιρετικά μαθήματα, οι παρεχόμενες κατευθύνσεις-εξειδικεύσεις, η εκπόνηση εργασιών ερευνητικού χαρακτήρα, οι πρακτικές ασκήσεις, ο χορηγούμενος τίτλος σπουδών, το διδακτικό προσωπικό (Δακοπούλου 2004:243).

### Σύντομη αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία

Το περιεχόμενο των οδηγιών σπουδών των ΔΔΕ αναλύθηκε έχοντας ως βασική μονάδα ανάλυσης το γενικό θέμα που αναπτύσσεται σε όλη την έκτασή τους. Τα θέματα που αποτέλεσαν τις μονάδες ανάλυσης των οδηγιών σπουδών των ΔΔΕ προήλθαν από τις δομικές ιδιότητες των ΔΔΕ.

Η κωδικοποίηση των περιεχομένων των οδηγιών σπουδών δεν έγινε με τη χρήση κάποιου συστήματος ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επιλέχθηκε η χειρωνακτική κωδικοποίηση, παραβλέποντας το χρονοβόρο της διαδικασίας, δεδομένου ότι ο υπολογιστής δεν είναι δυνατό να διακρίνει τα διαφορετικά νοήματα που ενδεχομένως φέρουν διάφοροι συνδυασμοί λέξεων (Markoff, Shapiro & Weitman 1974:29), αφού μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε να είναι το θέμα, δηλαδή μια ομάδα λέξεων. Επίσης, δεδομένου ότι σημαντικό μέρος της ανάλυσης των οδηγιών σπουδών καλύπτει η εξέταση και παρουσίαση των προσφερομένων μαθημάτων, δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή όλοι οι τίτλοι που δίνονται από τα έξι ΔΔΕ της χώρας για τα μαθήματα που προσφέρονται από το καθένα από αυτά. Η επισήμανση αυτή σχετίζεται σαφώς και με την έλλειψη σαφούς ορίζοντα εννοιών και βασικής επιστημονικής ορολογίας σε ό,τι αφορά στα αντικείμενα που εντάσσονται στις Επιστήμες της Αγωγής ή αλλιώς στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης (Σταμέλος 1999:113-116).

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης, τα προσφερόμενα μαθήματα από τα ΔΔΕ, εντάχθηκαν σε επιμέρους θεματικές ενότητες ως εξής:

Πίνακας 1: Ένταξη των προσφερόμενων μαθημάτων στα ΔΔΕ σε επιμέρους θεματικές ενότητες.

Επιστήμες της Αγωγής	Εκπαιδευτική τεχνολογία	Έρευνα	Μαθήματα ειδικοτήτων
Παιδαγωγική και Διδακτική	Μαθηματικά και Τεχνολογία	Μεθοδολογία έρευνας	Ανθρωπιστικές Σπουδές και Τέχνη
Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία		Φυσικές Επιστήμες	
Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία και Πολιτικές Επιστήμες			

Κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να γίνουν δύο διευκρινίσεις. Πρώτο, τα μαθήματα εντάχθηκαν σε κατηγορίες με βασικό κριτήριο τον τίτλο και όχι το περιεχόμενό τους. Αναγνωρίζεται σαφώς όμως ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί η απόσταση από τον τίτλο μέχρι την ουσία του περιεχομένου των μαθημάτων, που ενδεχομένως να είναι μεγάλη. Δεύτερον, ορισμένα από τα μαθήματα εντάχθηκαν σε περισσότερες από μία κατηγορίες θεματικών ενοτήτων, με αποτέλεσμα το άθροισμα των μαθημάτων να είναι κάποτε μικρότερο ως νούμερο από το άθροισμα των επιμέρους κατηγοριών.

#### *Η δομή των προγραμμάτων σπουδών*

Από τη δομή και την κατάταξη των προγραμμάτων σπουδών μπορούν να διαφανούν οι τρόποι κατηγοριοποίησης που έχουν επιλέξει τα ΔΔΕ και κατά συνέπεια και η λογική που διέπει κάθε μια από αυτές τις διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις. Κυρίαρχο στοιχείο αποτελούν οι διαφορετικοί τρόποι σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, αφού αλλού τα μαθήματα εμφανίζονται ενταγμένα σε ένα ενιαίο κατάλογο κατανεμημένα όμως ανά εξάμηνο, ενώ αλλού διαχωρίζονται σε κύκλους μαθημάτων.

Επιπρόσθετα, κάποια από τα ΔΔΕ προσφέρουν και εξειδικεύσεις, εμβάθυνσεις και εργαστήρια. Τα προσφερόμενα μαθήματα κατηγοριοποιούνται σε υποχρεωτικά (εννοώντας απολύτως υποχρεωτικά), κατ'επιλογήν υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής.

Πίνακας 2: Βασική δομή και τύποι μαθημάτων των ΔΔΕ.

ΔΔΕ	Βασική δομή	Τύπος μαθήματος
Μαράσλειο	Κύκλοι Μαθημάτων και Μαθήματα Ειδικής Διδακτικής (Θεωρία και Πράξη)	Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά και Ελεύθερης Επιλογής
Θεσσαλονίκης	Υποχρεωτικά Μαθήματα και Εμβασύνσεις	Υποχρεωτικά και Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικές Εμβασύνσεις
Πατρών	Υποχρεωτικά Μαθήματα, Μαθήματα Κατευθύνσεων και Ομάδες Μαθημάτων	Υποχρεωτικά, Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά και Ελεύθερης Επιλογής
Ιωαννίνων	Υποχρεωτικά Μαθήματα, Επιλεγόμενα Μαθήματα και Μαθήματα Κατεύθυνσης	Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά και Ελεύθερης Επιλογής
Κρήτης	Υποχρεωτικά Μαθήματα, Μαθήματα Κατεύθυνσης και Μαθήματα Επιλογής	Υποχρεωτικά, Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά και Ελεύθερης επιλογής
Αιγαίου	Υποχρεωτικά Μαθήματα, Επιλεγόμενα Μαθήματα και Εργαστήρια	Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά Μαθήματα και Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά Εργαστήρια

### Υποχρεωτικά και προαιρετικά μαθήματα

Αναφορικά στο ζήτημα της υποχρεωτικότητας και της προαιρετικότητας των προσφερομένων μαθημάτων, διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα σπουδών των ΔΔΕ διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό.

Το ΜΔΔΕ δεν προσφέρει υποχρεωτικά μαθήματα, αλλά μόνο υποχρεωτική επιλογή κύκλων μαθημάτων.

Το ΔΔΕ Θεσσαλονίκης προσφέρει ένα βασικό κορμό μαθημάτων, τα οποία οι μετεκπαιδευόμενοι πρέπει να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά στα δύο πρώτα εξάμηνα.

Το ΔΔΕ Πατρών προσφέρει επίσης ένα σύνολο από πέντε υποχρεωτικά μαθήματα.

Τέλος, το ΔΔΕ Κρήτης είναι το τρίτο ΔΔΕ που περιλαμβάνει στο πρόγραμμα σπουδών του απολύτως υποχρεωτικά μαθήματα.

Ο πίνακας (3) είναι συγκριτικός και παρουσιάζει τους τίτλους των υποχρεωτικά προσφερομένων μαθημάτων από τα ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, Πατρών και Κρήτης.

Πίνακας 3: Απολύτως υποχρεωτικά προσφερόμενα μαθήματα στα ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, Πατρών, Κρήτης.

ΔΔΕ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΔΔΕ ΠΑΤΡΩΝ	ΔΔΕ ΚΡΗΤΗΣ
Δομή και Σημασία της Επιστημονικής Εργασίας στους Τομείς Δραστηριότητας των εκπαιδευτικών	Σχεσιοδυναμική και Προσωποκεντρική Θεώρηση του Σχολείου και της Εκπαίδευσης	Ψυχολογία του παιδιού
Χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στην Καθημερινή Εργασία των Εκπαιδευτικών	Γνωστική ανάλυση της μάθησης, ανάγνωσης, γραφής και δυσλεξίας	Εκπαιδευτική Διοίκηση
Διδακτικά μοντέλα-Μέθοδοι και Οργάνωση της Διδασκαλίας	Ο Γραμματισμός (ανάγνωση-γραπτή έκφραση) στο Δημοτικό Σχολείο	Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Κοινωνιολογία του Σχολείου	Μέθοδοι και τεχνικές εκπαιδευτικής έρευνας με έμφαση στη συμμετοχική έρευνα και στην έρευνα-δράση	Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών
Ελληνική γλώσσα: Γλωσσολογικές Διαστάσεις	Σύγχρονες προσεγγίσεις στις θετικές επιστήμες	Θεωρία-Μεθοδολογία Διδασκαλίας (Αναλυτικά Προγράμματα)
Τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά μειονοτήτων Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Ανάπτυξη, αξιολόγηση και Μέθοδοι Χρήσης Διδακτικών Μέσων και Υλικών		Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος  Διδακτική Μαθηματικών
Κριτική ψυχολογία της Ανάπτυξης		Βασικές αρχές της Φυσικής-Πειραματικής Φυσική Ι
Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης		Μεθοδολογία ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας Ι
Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος		Εισαγωγή στην Πληροφορική

Οι συγκριτικές παρατηρήσεις που προκύπτουν από τα δεδομένα του πίνακα (3) έχουν ως εξής:

Πρώτον, τα τρία μόνο από τα έξι ΔΔΕ απαιτούν την υποχρεωτική παρακολούθηση ενός βασικού κορμού συγκεκριμένων μαθημάτων. Δεύτερον, και τα τρία από αυτά τα ΔΔΕ έχουν συμπεριλάβει στα υποχρεωτικά μαθήματα, ένα τουλάχιστον μάθημα σχετικό με την έρευνα. Όμως, η Θεσσαλονίκη προσφέρει μια πιο σφαιρική εικόνα για την έρευνα, η Πάτρα δίνει έμφαση στη συμμετοχική έρευνα και στην έρευνα-δράση, ενώ η Κρήτη αποδίδει προτεραιότητα στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα. Αναφορικά στην εκπαιδευτική τεχνολογία, τέλος, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα τρία αυτά ΔΔΕ. Η Θεσσαλονίκη προσφέρει δύο σχετικά μαθήματα, η Κρήτη δίνει μόνο μια Εισαγωγή στην Πληροφορική, ενώ η Πάτρα δεν έχει πρόβλεψη για σχετικό μάθημα σε υποχρεωτική βάση.

Πίνακας 4: Κατανομή απολύτως υποχρεωτικών μαθημάτων προσφερόμενων στα ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, Πατρών, Κρήτης.

Μαθήματα	ΔΔΕ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΔΔΕ ΠΑΤΡΩΝ	ΔΔΕ ΚΡΗΤΗΣ
Παιδαγωγική και Διδακτική	1/10	4/10	4/10
Ψυχολογία	1/10	2/10	1/10
Κοινωνιολογία- Πολιτικές Επιστήμες	3/10	0/10	2/10
Έρευνα	1/10	2/10	1/10
Εκπαιδευτική Τεχνολογία	2/10	2/10	1/10
Ανθρωπιστικές Σπουδές	2/10	0/10	0/10
Φυσικές Επιστήμες	0/10	0/10	1/10

Από τις πληροφορίες που μας παρέχουν οι πίνακες (3) και (4) προκύπτουν τα εξής:

α) Η Πάτρα και η Κρήτη δίνουν έμφαση στους παραδοσιακούς χώρους της Παιδαγωγικής και Διδακτικής, ενώ η Θεσσαλονίκη στον χώρο της Κοινωνιολογίας και των Πολιτικών Επιστημών.

β) Η Πάτρα δεν εντάσσει κανένα μάθημα από τους χώρους της Κοινωνιολογίας και των Πολιτικών Επιστημών στα υποχρεωτικά μαθήματα.

γ) Η Θεσσαλονίκη εντάσσει στην κατηγορία των υποχρεωτικών και μαθημάτων σχετικά με γλωσσικά ζητήματα και ειδικότερα με τη διδασκαλία της γλώσσας σε παιδιά μεταναστών.



Κατευθύνσεις-εξειδικεύσεις στα ΔΔΕ

Πίνακας 5: Κατευθύνσεις ΔΔΕ Ιωαννίνων, Πατρών, Κρήτης.

ΔΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ		ΔΔΕ ΠΑΤΡΩΝ		ΔΔΕ ΚΡΗΤΗΣ
Ομάδες Επιλεγόμενων Μαθημάτων (5)	Κατευθύνσεις (2)	Κατευθύνσεις-Ενότητες Μαθημάτων (4)	Ομάδες Μαθημάτων (8)	Κατευθύνσεις-Ειδικεύσεις (2)*
Κοινωνικές Επιστήμες	Θετικές Επιστήμες	Διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων	Μεθοδολογία έρευνας	Ανθρωπιστικές Σπουδές [Γλώσσα, Κοινωνικές Σπουδές (Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά), Αισθητική Αγωγή]
Παιδαγωγική	Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Αισθητική Αγωγή	Κοινωνικός και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Μαθήματα Παιδαγωγικής	Θετικές Σπουδές και Πληροφορική [Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Μελέτη Περιβάλλοντος), Πληροφορική]
Ψυχολογία		Οργάνωση-Διοίκηση και σχεδιασμός της Εκπαίδευσης	Μαθήματα Ψυχολογίας	
Διδακτική		Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών	Μαθήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	
Φιλοσοφία			Curricula και Διδακτική	
			Μαθήματα Φιλοσοφίας	
			Τεχνολογία και Εκπαίδευση	
			Μαθήματα Αισθητικής Αγωγής	

Ο παραπάνω πίνακας (5) προσφέρει τη δυνατότητα μιας συγκριτικής προσέγγισης των υποδιαίρεσεων των μαθημάτων με τον τρόπο που αυτές γίνονται από το κάθε ΔΔΕ. Συγκεκριμένα, μόνο τρία (Ιωάννινα, Πάτρα, Κρήτη) από τα έξι ΔΔΕ προσφέρουν τη δυνατότητα επιλογής κατεύθυνσης. Τα ΔΔΕ

Ιωαννίνων και Κρήτης προσφέρουν τις δύο βασικές παραδοσιακές κατευθύνσεις, αυτή των Ανθρωπιστικών Σπουδών και Αισθητικής Αγωγής και αυτή των Θετικών Επιστημών. Το ΔΔΕ Πατρών εμφανίζει αρκετά μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις κατευθύνσεις που προσφέρει. Δύο από αυτές σχετίζονται αφ'ενός με τη Διδακτική των Γλωσσικών Μαθημάτων, αφ'ετέρου με τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών. Παράλληλα όμως προσφέρουν και δύο ακόμη πολύ πιο σύγχρονες κατευθύνσεις, μία που πραγματεύεται τον Κοινωνικό και Εκπαιδευτικό Αποκλεισμό και τη Διαπολιτισμική Αγωγή και μία δεύτερη που έχει ως αντικείμενο την Οργάνωση, Διοίκηση και το Σχεδιασμό της Εκπαίδευσης.

### *Η πρακτική άσκηση στα ΔΔΕ*

Πίνακας 6: Παροχή πρακτικής άσκησης από τα ΔΔΕ.

ΜΔΔΕ	4 μαθήματα Διδακτικής και Πρακτικής άσκησης (σε υποχρεωτική βάση) κατά το Β' έτος
ΔΔΕ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	-
ΔΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	-
ΔΔΕ ΠΑΤΡΩΝ	1 έως 2 εβδομάδες Πρακτική Άσκηση (σε υποχρεωτική βάση) κατά το Δ' εξάμηνο
ΔΔΕ ΚΡΗΤΗΣ	-
ΔΔΕ ΑΙΓΑΙΟΥ	3 πρακτικές ασκήσεις με εν μέρει ανάληψη διδακτικών καθηκόντων (σε υποχρεωτική βάση) κατά το Γ' εξάμηνο και 1 πρακτική άσκηση (σε υποχρεωτική βάση) κατά το Δ' εξάμηνο με πλήρη ανάληψη διδακτικών καθηκόντων

Ο πίνακας (6) παρέχει μια συνοπτική εικόνα της προσφοράς πρακτικής άσκησης από τα ΔΔΕ. Παρατηρούμε ότι τα μισά μόνο από τα ΔΔΕ περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους τη διεξαγωγή πρακτικής άσκησης, όλα σε υποχρεωτική βάση.

### *Εκπόνηση εργασιών ερευνητικού χαρακτήρα*

Από τα έξι ΔΔΕ, όλα χωρίς εξαίρεση περιλαμβάνουν στον οδηγό σπουδών τους την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Παρατηρούνται όμως

διαφοροποιήσεις σχετικά με την υποχρεωτικότητα των εργασιών, αλλά και το ερευνητικό ή μη του χαρακτήρα τους. Συγκεκριμένα, τα τρία από τα έξι ΔΔΕ προβλέπουν εργασία σε προαιρετική βάση (ΜΔΔΕ, ΔΔΕ Πατρών, ΔΔΕ Κρήτης), ενώ τα άλλα τρία ΔΔΕ προβλέπουν εργασία σε υποχρεωτική βάση (ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Αιγαίου).

*Διδακτικό προσωπικό των ΔΔΕ*

Στους Οδηγούς Σπουδών των ΔΔΕ αναζητήθηκαν τα ονόματα και οι ιδιότητες των διδασκόντων. Οι Οδηγοί Σπουδών του ΜΔΔΕ και του ΔΔΕ Κρήτης δεν παρέχουν σχετικά στοιχεία, ενώ οι Οδηγοί Σπουδών των υπολοίπων ΔΔΕ παρέχουν τα ακόλουθα στοιχεία:

Πίνακας 7: Διδακτικό προσωπικό ΔΔΕ Θεσσαλονίκης.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΛΗΝΟΣ» ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΚΑΤΟΧΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ	1
ΥΠΟΦΗΦΙΟΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	8
ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	11
ΛΕΚΤΟΡΕΣ	4
ΕΠΙΚΟΥΡΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	9(+2 ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ)
ΜΕΛΗ ΕΕΠ.	4
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	8(+2 ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ)
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	5
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ Τ.Ε.Ι	1
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ Μ.Ε.	3
ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ	2
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	2
Δ/ΝΤΡΙΑ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	1
ΣΥΝΟΛΟ	63

Πίνακας 8: Διδακτικό προσωπικό ΔΔΕ Πατρών.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ» ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ	
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	6
ΛΕΚΤΟΡΕΣ	4
ΕΠΙΚΟΥΡΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	11
ΜΕΛΗ ΕΕΠ.	3
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	16
ΟΜΟΤΙΜΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	1
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	6
ΣΥΝΟΛΟ	47

Πίνακας 9: Διδακτικό προσωπικό ΔΔΕ Ιωαννίνων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΙΑΤΡΟΣ-ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΡΙΑ	1
ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	1
ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	3
ΛΕΚΤΟΡΕΣ	8
ΕΠΙΚΟΥΡΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	6
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	6
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	5
ΣΥΝΟΛΟ	30

Πίνακας 10: Διδακτικό προσωπικό ΔΔΕ Αιγαίου.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	3
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	1
ΕΠΙΚΟΥΡΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	5
ΛΕΚΤΟΡΕΣ	3
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ ΠΔ 407/80	7
ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	3
ΕΕΔΙ.Π.	2
ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1
ΣΥΝΟΛΟ	25

Από τη σύγκριση των παραπάνω πινάκων (7-10) σημειώνεται η μεγάλη διακύμανση που παρατηρείται στον αριθμό των διδασκόντων στα ΔΔΕ, δεδομένου ότι καταγράφηκαν 63 διδάσκοντες στο ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, 47 στο ΔΔΕ Πατρών, 30 στο ΔΔΕ Ιωαννίνων και 25 στο ΔΔΕ Αιγαίου.

Πίνακας 11: Αναλογία μελών ΔΕΠ στο σύνολο των διδασκόντων στα ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων και Αιγαίου.

ΔΔΕ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	ΜΕΛΗ ΔΕΠ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΕΛΩΝ ΔΕΠ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	63	26	41.27%
ΠΑΤΡΩΝ	47	38	80.85%
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	30	25	83.33%
ΑΙΓΑΙΟΥ	25	12	48%

Ο παραπάνω πίνακας (11) δείχνει ποιοι από τους διδάσκοντες στα ΔΔΕ είναι μέλη ΔΕΠ. Προκύπτει ότι στη Θεσσαλονίκη μέλη ΔΕΠ είναι οι 26 από

τους 63 διδάσκοντες, στην Πάτρα οι 38 από τους 47, στα Ιωάννινα οι 25 από τους 30 και στο Αιγαίο οι 12 από τους 25 διδάσκοντες. Πρόκειται δηλαδή αντίστοιχα για ποσοστό 41.27% στη Θεσσαλονίκη, 80.85% στην Πάτρα, 83.33% στα Ιωάννινα και 48% στο Αιγαίο.

Πίνακας 12: Αναλογία διδακτόρων στο σύνολο των διδασκόντων στα ΔΔΕ Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων και Αιγαίου.

ΔΔΕ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΩΡΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	63	36	57.14%
ΠΑΤΡΩΝ	47	44	93.62%
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	30	28	84.85%
ΑΙΓΑΙΟΥ	25	22	88%

Ένα επιπλέον στοιχείο που συνάγεται από την ερευνητική διαδικασία είναι ότι στο σύνολο των διδασκόντων στα ΔΔΕ υπάρχουν και διδάσκοντες οι οποίοι δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης. Ο πίνακας (12) παρουσιάζει τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα των Οδηγών Σπουδών των ΔΔΕ. Σύμφωνα με αυτόν, στη Θεσσαλονίκη οι μισοί περίπου από τους διδάσκοντες είναι διδάκτορες, στην Πάτρα οι διδάκτορες καλύπτουν ένα ποσοστό 93.62%, στα Ιωάννινα το διδακτικό προσωπικό αποτελείται σε ποσοστό 84.85% από διδάκτορες, ενώ τέλος στο Αιγαίο οι 22 από τους 25 διδάσκοντες είναι διδάκτορες.

#### Ο τίτλος σπουδών των ΔΔΕ

Με το θεσμικό μετασχηματισμό του ΜΔΔΕ το 1995 (Νόμος 2327/1995), η ισχύς του τίτλου σπουδών διαφοροποιήθηκε και οι κάτοχοί του απέκτησαν όλα τα δικαιώματα των αποφοίτων τμημάτων των ΑΕΙ. Ένα σημαντικό ζήτημα όμως που σχετίζεται με τον τίτλο σπουδών των ΔΔΕ, αφορά στις προϋποθέσεις τις οποίες θα πρέπει να πληρούν οι μετεκπαιδευόμενοι για την απόκτηση του τίτλου σπουδών, οι οποίες προκύπτει ότι δεν είναι οι ίδιες σε όλα τα ΔΔΕ. Ο πίνακας που ακολουθεί καταγράφει τις διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 13: Υποχρεώσεις μετεκπαιδευομένων για την απόκτηση του Διπλώματος στα ΔΔΕ.

ΜΔΔΕ	Θεσσαλονίκης	Πατρών	Ιωαννίνων	Κρήτης	Αιγαίου
28 μαθήματα (18 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά + 2 ελεύθερης επιλογής + 4 χωρίς εξέταση μόνο με βεβαίωση παρακολούθησης + 4 μαθήματα Διδακτικής και πρακτικών ασκήσεων)	18 μαθήματα + εκπόνηση εργασίας ερευνητικού χαρακτήρα (10 υποχρεωτικά +8 εμβραθύνσεις)	24 μαθήματα (5 υποχρεωτικά +5 μαθήματα της κατεύθυνσης που επιλέγουν+ 14 μαθήματα από οποιαδήποτε κατεύθυνση ή ομάδα) + συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις	20 μαθήματα (8 υποχρεωτικά +12 επιλεγόμενα +εργασία)	28 (10 υποχρεωτικά +5 κατεύθυνσης +13 επιλογής)	21 (19 υποχρεωτικά +2 επιλογής) +3 πρακτικές ασκήσεις με εν μέρει ανάληψη διδακτικών καθηκόντων + 1 πρακτική άσκηση με πλήρη ανάληψη διδακτικών καθηκόντων+1 υποχρεωτικό εργαστήριο
Παράλληλη συγκέντρωση 84 διδακτικών μονάδων					Παράλληλη συγκέντρωση 86 διδακτικών μονάδων

Παρατηρώντας τον πίνακα (13) σημειώνεται ότι οι προϋποθέσεις για την απόκτηση του τίτλου σπουδών διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό μεταξύ των ΔΔΕ. Ο αριθμός των μαθημάτων που απαιτούνται για την απόκτηση του διπλώματος κυμαίνεται από 18 (στη Θεσσαλονίκη) έως 28 (στην Αθήνα και στη Κρήτη). Προκύπτει επίσης ότι υπάρχουν ΔΔΕ που εξαρτούν την χορήγηση του τίτλου σπουδών από την συγκέντρωση από τους μετεκπαιδευόμενους ενός ορισμένου αριθμού διδακτικών μονάδων.

### Συγκριτική προσέγγιση των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων

Για τη συγκριτική προσέγγιση των προσφερόμενων μαθημάτων ακολουθούν συγκεντρωτικοί πίνακες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα ποσοστά στα εκατό (%) της κάθε κατηγορίας μαθημάτων.



Πίνακας 14: Αριθμός προσφερόμενων μαθημάτων στα ΔΔΕ

ΔΔΕ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ
ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ	107
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	36
ΠΑΤΡΩΝ	68
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	42
ΚΡΗΤΗΣ	54
ΑΙΓΑΙΟΥ	25

Στον πίνακα (14) είναι εμφανής η μεγάλη διακύμανση του αριθμού των προσφερόμενων μαθημάτων. Το ΜΔΔΕ προσφέρει το μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων (107). Σε δεύτερη θέση έρχονται τα ΔΔΕ Πατρών και Κρήτης που αριθμούν αντίστοιχα 68 και 54 μαθήματα. Αξιοσημείωτο είναι το ότι το ΔΔΕ Θεσσαλονίκης προσφέρει πολύ λιγότερα σχετικά μαθήματα (36). Τέλος το ΔΔΕ Αιγαίου προσφέρει μόνο 25 μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών του.

Στον πίνακα (15) εμφανίζονται συγκεντρωτικά τα ποσοστά κατά κατηγορία, έτσι όπως αυτές ορίστηκαν από την παρούσα μελέτη. Τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί στο σύνολο των προσφερόμενων μαθημάτων.

Πίνακας 15: Προσφερόμενα μαθήματα Επιστημών Αγωγής, Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Έρευνας και Μαθημάτων ειδικοτήτων στα ΔΔΕ.

ΔΔΕ	ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΕΡΕΥΝΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ
ΜΔΔΕ	58.9%	11.2%	2.8%	30.8%
ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	66.7%	11.1%	13.9%	22.2%
ΠΑΤΡΩΝ	72.0%	7.4%	5.9%	13.2%
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	59.5%	11.9%	7.1%	23.8%
ΚΡΗΤΗΣ	51.9%	14.8%	3.7%	31.5%
ΑΙΓΑΙΟΥ	72.0%	8.0%	8.0%	24.0%

Όπως προκύπτει οι γνωστικοί τομείς στους οποίους αποδίδουν προτεραιότητα τα ΔΔΕ είναι κατά φθίνουσα σειρά οι Επιστήμες της Αγωγής, τα μαθήματα ειδικοτήτων, η εκπαιδευτική τεχνολογία και η έρευνα. Σε όλα τα ΔΔΕ, χωρίς καμία εξαίρεση, το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος σπουδών το καταλαμβάνουν μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής.

Εξετάζοντας την ποσοτική σχέση μεταξύ μαθημάτων ειδικοτήτων και μαθημάτων των Επιστημών της Αγωγής, παρατηρείται ότι η σχέση τους κυμαίνεται από ένα προς πέντε, για το ΔΔΕ Πατρών, μέχρι το πολύ ένα προς δύο, για το ΔΔΕ Κρήτης. Παρατηρείται λοιπόν ότι ποικίλλει η αναλογία μαθημάτων Επιστημών της Αγωγής και μαθημάτων ειδικοτήτων. Στο ΜΔΔΕ η αναλογία είναι περίπου 1 προς 2, στο ΔΔΕ Θεσσαλονίκης και στο ΔΔΕ Ιωαννίνων η σχέση είναι 1 προς 3.

Αντίστοιχο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των ποσοστών μαθημάτων που αφιερώνεται από τα ΔΔΕ στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Τα ΔΔΕ Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων παρέχουν περίπου το 11% του διδακτικού χρόνου στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Το ΔΔΕ Κρήτης εμφανίζεται πιο γενναιόδωρο σε αυτόν τον γνωστικό τομέα προσφέροντας ένα 14.8% σε μαθήματα που προάγουν την εκπαιδευτική τεχνολογία. Η Πάτρα και το Αιγαίο αντίθετα αφιερώνουν το λιγότερο συγκριτικά χρόνο (7.4% και 8.0% αντίστοιχα) στην εκπαιδευτική τεχνολογία.

Προκύπτει επίσης ότι ο χρόνος που αφιερώνουν τα προγράμματα σπουδών για μαθήματα σχετικά με την έρευνα είναι ιδιαίτερα χαμηλός. Κυμαίνεται από 2.8% στο ΜΔΔΕ μέχρι 8.0 % στο Αιγαίο. Εξαιρέση αποτελεί η Θεσσαλονίκη, όπου όμως σε όλα τα εξάμηνα υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα που ονομάζεται «ερευνητικό πρόγραμμα».

## Κριτική προσέγγιση και καταληκτικές επισημάνσεις

Επιχειρώντας μια σύντομη κριτική προσέγγιση των οδηγιών σπουδών των ΔΔΕ, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μια πρώτη παρατήρηση σχετίζεται με την προβληματική ορολογία. Οι τύποι των προσφερομένων μαθημάτων ορίζονται με πολύ διαφορετικούς τρόπους από το κάθε ΔΔΕ, με αποτέλεσμα να καθίσταται ιδιαίτερα δυσχερής η προσπάθεια για τη συγκριτική τους προσέγγιση. Το εύρημα επιβεβαιώνει την ήδη διατυπωμένη άποψη ότι γενικά απουσιάζει ένας ενιαίος ορίζοντας εννοιών σχετικών με τον χαρακτηρισμό των μαθημάτων, γεγονός που αντανακλά ένα ευρύτερο πρόβλημα, το οποίο φαίνεται πως είναι συνυφασμένο με τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η δεύτερη παρατήρηση σχετίζεται σαφώς με την ποικιλομορφία και τη διαφοροποίηση σε όλα τα επίπεδα. Παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τον αριθμό των μαθημάτων, αλλά και ως προς το περιεχόμενό τους. Κρίνοντας από το γεγονός ότι τα μαθήματα των επιστημών της αγωγής έχουν προτεραιότητα στο πρόγραμμα σπουδών των ΔΔΕ, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα ΔΔΕ διατηρούν τον παραδοσιακό προσανατολισμό προς τις επιστήμες της αγωγής, ενώ ο τομέας της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συμπεριλαμβάνεται

από όλα τα ΔΔΕ, σε διαφοροποιημένες όμως αναλογίες. Το ίδιο ισχύει και για τα μαθήματα που σχετίζονται με τη διεξαγωγή εργασιών ερευνητικού χαρακτήρα.

Διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα ΔΔΕ και σε ό,τι αφορά στην παροχή των πρακτικών ασκήσεων στους μετεκπαιδευόμενους. Για ορισμένα ΔΔΕ οι πρακτικές ασκήσεις κρίνονται αναγκαίες και παρέχονται σε υποχρεωτική βάση, ενώ τα υπόλοιπα δεν έχουν συμπεριλάβει πρακτική άσκηση για τους μετεκπαιδευόμενους στο πρόγραμμά τους.

Ως προς τις προϋποθέσεις που ορίζει το κάθε ΔΔΕ για την απόκτηση του χορηγούμενου τίτλου σπουδών, όλα τα ΔΔΕ χωρίς καμία εξαίρεση υιοθετούν το σύστημα των επιτυχών εξετάσεων σε έναν ορισμένο αριθμό μαθημάτων, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο συστήματα που ακολουθούνται από τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών (Σταμέλος 1999:174-182), γεγονός που παραπέμπει στη διαπίστωση ότι η τουλάχιστον πενταετής εμπειρία των μετεκπαιδευόμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να μην συνυπολογίζεται.

Εξάλλου, στο επίπεδο του περιεχομένου σπουδών των ΔΔΕ, διαπιστώνουμε την υλοποίηση μιας επιμορφωτικής πολιτικής που εμφανίζει διαφοροποιημένες εκφάνσεις, αντανακλώντας ότι τα ΔΔΕ αποκτούν τη φυσιολογία και τον προσανατολισμό που παρέχουν τα οικεία ΠΤΔΕ.

Η ανομοιομορφία που χαρακτηρίζει τα προγράμματα σπουδών των ΔΔΕ δεν αντιμετωπίζεται με κανένα τρόπο ως πρόβλημα ή έλλειψη. Είναι αποτέλεσμα της αυτονομίας των ΠΤΔΕ και ως τέτοιο, αποτελεί ένδειξη πλουραλισμού που ενδεχόμενα οδηγεί σε πιο πρωτοπόρα και καινοτόμα σχήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ένσταση όμως που θα πρέπει να κατατεθεί σχετίζεται με την ισοτιμία των διπλωμάτων που χορηγούν τα ΔΔΕ. Στο βαθμό δηλαδή που η εισαγωγή και στα έξι υπάρχοντα ΔΔΕ γίνεται με ενιαίες εξετάσεις και ίδια θέματα, στο βαθμό που οι τίτλοι σπουδών που αυτά χορηγούν είναι ισότιμοι με αυτούς των υπολοίπων και στο βαθμό που μετεκπαιδεύουν δασκάλους που εργάζονται στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει ένα ζήτημα το κατά πόσο αυτή η σοβαρή ανομοιομορφία σε σημαντικούς άξονες (ελάχιστος αριθμός εξεταζομένων μαθημάτων, εκπόνηση εργασίας ερευνητικού χαρακτήρα, διεξαγωγή πρακτικών ασκήσεων) των προγραμμάτων σπουδών τους μπορεί να υφίσταται.

Επίσης, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η γενικευμένη ανομοιομορφία που σημειώνεται ως προς τον αριθμό των προσφερόμενων μαθημάτων και το περιεχόμενό τους, δεν αποτελεί σίγουρα προϊόν σχεδιασμού και συγκεκριμένης στοχοθεσίας, αλλά ενδεχομένως να πρόκειται για κατανομές μαθημάτων με κριτήριο τους διαθέσιμους διδάσκοντες στο αντίστοιχο ΠΤΔΕ και τις ειδικότητές τους, καθώς και τις γενικότερες διαθεσιμότητες σε επίπεδο χωροταξικό.

Μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος της σκιαγράφησης της φυσιολογίας των ΔΔΕ σχετίζεται σαφώς και με το αν οι διδάσκοντες είναι μέλη ΔΕΠ ή όχι. Διαπιστώθηκε ότι το διδακτικό προσωπικό των ΔΔΕ αποτελείται κατά πλειοψηφία από μέλη ΔΕΠ, όχι όμως κατ' αποκλειστικότητα, ενώ περιλαμβάνονται σε αυτό και διδάσκοντες που δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης. Το εύρημα αυτό παραπέμπει σε μια σημαντική αντίφαση με τη σχετική νομοθετική πρόβλεψη, σύμφωνα με την οποία, το διδακτικό έργο στα ΔΔΕ κατανέμεται «σε μέλη ΔΕΠ και σε μέλη του λοιπού διδακτικού προσωπικού» (Νόμος 2327/1995, Κεφάλαιο Β', άρθρο 6, παρ. 2) των οικείων ΠΤΔΕ.

Καταλήγοντας, να επισημανθεί ότι πάμπολλα είναι τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που τίθενται τα τελευταία χρόνια και γραπτά και προφορικά σχετικά με τις τάσεις που διαμορφώνονται τελευταία και επιδρούν στη φυσιολογία των ΔΔΕ, στην ταυτότητα και στο προσανατολισμό τους. Ενδεχομένως να έχει κλείσει ο κύκλος τους και αυτό που χρειάζεται να είναι ο μετασχηματισμός και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους, ή ενδεχομένως να μην επιδέχονται καμία αλλαγή σε επίπεδο σκοποθεσίας, δομής ή λειτουργίας. Πρόκειται σαφώς για ερωτήματα που παραμένουν ανοιχτά προς διερεύνηση και επαναπροσέγγιση από όλη την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Κρίνεται πάντως σκόπιμο να τονιστεί ότι η σκιαγράφηση της φυσιολογίας των ΔΔΕ που μόλις επιχειρήθηκε αποτελεί το απαραίτητο υπόστρωμα για την περαιτέρω διερεύνηση όλων των σχετικών τάσεων και προοπτικών. Διερεύνηση που καθίσταται πλέον επιτακτική, στο βαθμό που τα ΔΔΕ αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια περίπτωση που -καθώς φαίνεται- αντανακλά όλα τα χαρακτηριστικά του ελληνικού τρόπου διοίκησης, λήψης αποφάσεων και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

## Βιβλιογραφία

- Δακοπούλου, Α. (2004) *Πολιτικές Επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Giddens, A. (1981) *A Contemporary Critique of Historical Materialism*. London: MacMillan.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Markoff, J., Shapiro, G. & Weitman, S.R. (1974) Towards the Integration of Content Analysis and General Methodology. In Markoff, J., Shapiro, G. & Weitman, S.R.(Eds), *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Νόμος 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 156-31/7/1995).

## *Μέντορας*

- Οδηγός σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2001-2002 Γενικής Μετεκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Οδηγός σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2001-2002 Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Αλέξανδρος Δελμούζος» του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Οδηγός σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2001-2002 Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Δημήτρης Γληνός» του ΠΤΔΕ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Οδηγός σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2001-2002 Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος» του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.
- Οδηγός σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2001-2002 Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Μαρία Αμαριώτου» του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Οδηγός σπουδών Πανεπιστημιακού Έτους 2001-2002 Γενικής Μετεκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ΜΔΔΕ.
- Σταμέλος, Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές, Παρούσα Κατάσταση, Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

# Παρεμπόδιση επικοινωνίας σε πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους

## Ο ρόλος της συνεργασίας

Ιωάννα Κοψίδου

*Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ*

### Περίληψη

Οι διαφορές που προκύπτουν από τις πολιτισμικές νόρμες είναι ικανές να δημιουργήσουν σοβαρές παρεξηγήσεις και να οδηγήσουν την επικοινωνία σε αδιέξοδο. Τέτοιου είδους προβλήματα αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση σε πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων αντιμετώπισης αυτών των επικοινωνιακών δυσχερειών. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αιτίες παρεμπόδισης της επικοινωνίας μεταξύ ετερόγλωσσων ομιλητών και ταυτόχρονα, φέρνει στο φως δεδομένα σχετικά με τη συνεργασία των συμμετεχόντων στην επικοινωνία μέσα από τους τρόπους υπέρβασης της οποιασδήποτε δυσλειτουργίας. Η συγκεκριμένη πρόταση βασίζεται στα ευρήματα έρευνας πεδίου που πραγματοποιήθηκε το έτος 2004-2005 σε πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους.

### Abstract

Cultural differences can create a lot of misunderstandings and can lead the communication to an impasse. This phenomenon is so common in multilingual and multicultural communicative settings that are the rule and not an exception. Consequently, the necessity to overcome miscommunication is obvious. For that

---

*Η κ. Ιωάν. Κοψίδου είναι δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*

reason the present study attempts to examine the causes of miscommunication. In addition this research reveals data about the importance of communicative collaboration among participants through the use of different techniques in order to avoid miscommunication. Those propositions are based on a field research which was carried out in 2004-2005 and examined the oral discourse in multilingual and multicultural communicative settings.

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελλαδικό χώρο μια συρροή μεταναστών κυρίως από τη Βαλκανική Χερσόνησο και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Οι εξελίξεις αυτές συμβάλλουν στην αλλαγή του γλωσσικού και πολιτισμικού σκηνικού στον ελλαδικό χώρο, μετατρέποντας την Ελλάδα σε μια πολυμορφική γλωσσικά και πολιτισμικά κοινωνία. Ωστόσο, αυτό που καθιστά την αλλαγή αυτή ιδιαίτερα σημαντική είναι το γεγονός ότι σήμερα η πολυπολιτισμικότητα δεν προκύπτει από την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, όπως για χρόνια συνέβαινε στη Δ. Θράκη, αλλά οι ομάδες αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής δομής της χώρας μας, αναπτύσσοντας συνεχείς επαφές και διαμορφώνοντας σχέσεις με τον εγχώριο πληθυσμό (Μάρκου, 1996:1) (Κοιλιάρη, 2005:230). Αυτός ο πολιτισμικός και κατ' επέκταση ο γλωσσικός πλουραλισμός ορίζει νέα δεδομένα στον τρόπο επικοινωνίας, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη για εξεύρεση καινούριων τρόπων προσέγγισης του «άλλου», του πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικού.

Ένας χώρος όπου η ανάγκη αυτή γίνεται ιδιαίτερα αισθητή είναι η σχολική τάξη, καθώς η παρουσία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας έχει αυξηθεί σημαντικά. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί είναι από τους πρώτους που έρχονται αντιμέτωποι με τη νέα αυτή κατάσταση και συνεπώς καλούνται να φέρουν σε πέρας και να υπερβούν τη σύγχυση που μπορεί να προκληθεί κατά την επικοινωνία με μαθητές προερχόμενους από διαφορετικές πολιτισμικά και γλωσσικά κοινωνίες. Το παρόν άρθρο καλείται να εξετάσει αυτό το φαινόμενο, προσπαθώντας να ορίσει τις αιτίες της επικοινωνιακής σύγχυσης και κατά συνέπεια να αναδείξει το ρόλο της συνεργασίας στην επικοινωνία σε πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους (πχ εφεξής).

## 2. Ορισμός της επικοινωνιακής δυσλειτουργίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συνάντηση με άλλα πολιτισμικά συστήματα αξιών και τρόπων αντιλήψεων αποτελεί σημεία τριβών, δυσλειτουργιών στην



επικοινωνία και δίνει την αφορμή για τη δημιουργία παρεξηγήσεων. Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο μήνυμα του αποστολέα/ομιλητή και στην ερμηνεία που θα δώσει ο αποδέκτης. Στην προκειμένη περίπτωση η επικοινωνία οδηγείται σε αδιέξοδο και γίνεται λόγος για *miscommunication* (βλ. Eibesfeldt 1972, Bambgose 1997, Mortensen 1997). Στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδεται και με τους όρους *break down communication, misunderstanding, error/trouble in communication* κ.ά.

Σύμφωνα με τους Gass & Varonis (1991:142-143) η επικοινωνιακή δυσλειτουργία μπορεί να διχοτομηθεί στις εξής υποκατηγορίες: μερική κατανόηση του μηνύματος (*incomplete understanding*) και ολική παρανόησή του (*misunderstanding*). Στην πρώτη περίπτωση οι ομιλητές συνειδητοποιούν την ύπαρξη κωλύματος στην επικοινωνία το οποίο και επιχειρούν να το αντιμετωπίσουν, ενώ στη δεύτερη το πρόβλημα δε γίνεται άμεσα αντιληπτό, καθώς ο αποδέκτης λαμβάνει το μήνυμα δίνοντάς του μια τελείως διαφορετική ερμηνεία.

### 3. Αιτίες επικοινωνιακής δυσλειτουργίας

Οι Banks, Ge & Baker (1993:103-109) θεωρούν ότι η μη επιτυχής επικοινωνία μπορεί να συμβεί λόγω ύπαρξης διαφορών σε κοινωνικοπολιτισμικό και πραγματολογικό επίπεδο, εξαιτίας της πιθανής γλωσσικής ανεπάρκειας των ομιλητών ή λόγω της εμφάνισης στερεοτύπων.

Σύμφωνα με τους Gass & Varonis (1991:122) και Bambgose (1994:94) οι διαφορές εθνικού και πολιτιστικού χαρακτήρα μεταξύ των χωρών, ιδιαίτερα οι κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις συνομιλίας γνωστοί ως *conversational conventions* αποτελούν συχνά πηγές ρήξης μεταξύ των συνομιλητών, καθώς η παράβασή τους εκλαμβάνεται από τον συνομιλητή ως ασέβεια των νορμών της κοινότητας, αλλά στην πραγματικότητα αποδίδεται στην έλλειψη επικοινωνιακής δεξιότητας του μη φυσικού ομιλητή. Για παράδειγμα, ο τρόπος που θα ζητήσει ένας μη φυσικό ομιλητής το λόγο ή θα παρουσιάσει τον εαυτό του, μπορεί να διαφέρει από τη χώρα του, με αποτέλεσμα να κατηγορείται ως απολίτιστος από το φυσικό ομιλητή, ενώ απλώς αγνοεί τους συνομιλιακές συμβάσεις της κοινότητας στην οποία βρίσκεται. Συγκεκριμένα ο Charney (1995:105-117) αναφέρει παρόμοιες δυσχέρειες σε δημόσια συνομιλία Αιγυπτίων και Γάλλων στο Κάιρο όπου οι νόρμες παρεμβολής στη συνομιλία των δύο λαών δε συμπίπτουν, με αποτέλεσμα να δημιουργείται χάος στη συνομιλία. Οι Αιγύπτιοι αποφεύγουν να παρεμβούν, γεγονός που είχε ως τελική κατάληξη να μιλάνε μόνο μεταξύ τους οι Γάλλοι.

Βέβαια, οι πολιτισμικές διαφορές δεν περιορίζονται στους κανόνες

συνομιλίας, αλλά μπορεί να αναφέρονται στα διαφορετικά ωράρια γευμάτων, στον τρόπο ευγένειας στο τραπέζι, στις διατροφικές συνήθειες, στις κοινωνικές εξόδους, στις γιορτές, στους κοινωνικούς ρόλους και είναι δυνατό να αποτελέσουν σημεία εμφάνισης δυσλειτουργίας στην επικοινωνία (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998:37).

Η παρεμπόδιση στην επικοινωνία μπορεί ακόμα να είναι το αποτέλεσμα περιορισμένης γλωσσικής ικανότητας που συχνά οδηγεί σε αστοχίες σε επίπεδο φωνολογίας, μορφοσύνταξης ή σημασιολογίας. Είναι η πιο γνωστή και αναμενόμενη αιτία κωλύματος στην επικοινωνία, ωστόσο δεν είναι η μοναδική. Κυρίως εμφανίζεται όταν ο μη φυσικός ομιλητής της χρησιμοποιούμενης γλώσσας αδυνατεί να αρθρώσει σωστές γραμματικοσυντακτικά προτάσεις, προβαίνοντας πιθανόν και σε ατυχείς λεξιλογικά επιλογές, γεγονός που μπορεί να επιφέρει ολική σύγχυση και κατάρρευση στη συνομιλία.

Αναφορικά με την πραγματολογία, οι διαφορές προέρχονται από τον τρόπο σύνδεσης μηνύματος, κοινωνικών νορμών και επικοινωνιακής περίστασης. Είναι δυνατό να εμφανίζονται στον τρόπο εκφοράς μιας πρότασης δηλαδή ως διαφορές στα προσωδιακά χαρακτηριστικά. Επιπροσθέτως, η εκτεταμένη χρήση του τύπου ευγένειας που επιλέγεται από μη φυσικούς ομιλητές -π.χ. για να παραπονεθούν, ενώ δεν αρμόζει στην περίπτωση ή το αντίθετο, αδιαφορία για χρήση τύπου ευγενείας- δηλώνει άγνοια χρήσης του επίσημου και καθημερινού ύφους (πρβ. Gumperz, 1982b:18). Ακόμα εκδηλώνονται και με μη λεκτικό τρόπο. Είναι η περίπτωση των μη γλωσσικών διαφορών. Για παράδειγμα, το κοίταγμα ή η παραβίαση της φυσικής απόστασης των ομιλητών θεωρείται ασέβεια στην Ιαπωνία.

Ο Charaudeau (1990:50-51) αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον μηχανισμό επικοινωνίας σε ππχ και δίνει μια άλλη εξήγηση στην περίπτωση αποτυχίας της. Πιστεύει ότι, όταν οι επικοινωνούντες αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα του συνομιλητή τους, ανοίγονται οι εξής δύο δρόμοι: η απόρριψη του άλλου ή η αποδοχή του. Απόρριψη είναι πιθανό να υπάρξει, γιατί η διαφορετικότητα του άλλου γίνεται αντιληπτή ως πιθανή -εθνική- απειλή. Ο διαφορετικός από μένα μπορεί να εκληφθεί και ως ανώτερος, πιο τέλειος. Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει πόλο έλξης της προσοχής, καθώς η διαφορετικότητα του άλλου συνιστά ένα αίνιγμα προς λύση. Έτσι, αυτός ο διπλός μηχανισμός προκαλεί στον καθένα που συναντά το «διαφορετικό» μια γοητεία, η οποία βασίζεται στην αντίθεση και είναι ταυτόχρονα ανακάλυψη του άλλου, μέσω της σύγκρισης με τον εαυτό μας. «Δεν μπορούμε να κοιτάξουμε τον άλλον αν δεν κοιτάξουμε τον εαυτό μας, για να αντιληφθούμε τη διαφορά μας από αυτόν. Βέβαια, αυτό δε συμβαίνει πάντα και πολύ απλά μπορούμε να αρνηθούμε αυτή τη διεργασία». Και συνεχίζει ο Charaudeau να τονίζει ότι «η διαπολιτισμική κατάσταση μας βάζει στο εξής παράδοξο: η αναγνώριση

του άλλου απαιτεί το να αναρωτηθούμε για τον εαυτό μας. Και όταν αυτό είναι αδύνατον, τότε εμφανίζεται το στερεότυπο και δίνει τη θέση του στην αδυναμία κατανόησης του άλλου και κατ' επέκταση του εαυτού μας» (Charaudeau, 1988 89-90).

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες συνθήκες που δημιουργούνται και φέρνουν τα άτομα σε επαφή, η εξήγηση που δίνει ο Charaudeau δε φαίνεται να κυριαρχεί στις μέρες μας. Η συνάντηση με το «διαφορετικό» δεν επιβάλλεται, αλλά επιδιώκεται και αποτελεί πρόκληση και αφορμή για νέες επαφές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές. Επομένως, η αποτυχία στην επικοινωνία φαίνεται να οφείλεται περισσότερο σε έλλειψη κατοχής δεξιοτήτων και λιγότερο σε προκαταλήψεις.

Συνεπώς, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των περιορισμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γλωσσικών, κοινωνιογλωσσικών ή πραγματολογικών, είναι αναγκαίο να υπάρξει πάνω από όλα συνεργασία μεταξύ των ετερόγλωσσων συμμετεχόντων στην επικοινωνία.

#### 4. Ο ρόλος της συνεργασίας στην επικοινωνία

Συνεργασία στην επικοινωνία σημαίνει να χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες τους ίδιους κανόνες για να εκφράσουν και να ερμηνεύσουν μια γλωσσική ή μη γλωσσική πράξη. Βέβαια, δε διαθέτουν όλοι την ίδια γνώση, γι' αυτό και ο πιο ικανός ομιλητής οφείλει να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, για να κατανοήσει το συνομιλητή του και κυρίως να προσαρμόσει το λόγο του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δώσει την ευκαιρία στον αποδέκτη του να κατανοήσει το μήνυμα. “Make your conversational contribution such that it is required at the stage at which it occurs by the accepted purpose of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975:45). Η αρχή της συνεργασίας του Grice στηρίζεται σε επιμέρους αρχές όπως: η αρχή της ποσότητας (λέω τόσα όσα ακριβώς χρειάζεται), της ποιότητας (δε λέω κάτι αν πιστεύω ότι είναι λάθος ή δεν έχω αποδείξεις), της σχετικότητας (λέω ό, τι είναι σχετικό) και του τρόπου (μιλάω ξεκάθαρα, σύντομα και όχι με τρόπο διαφορετικό).

Οποιαδήποτε και αν είναι η περίσταση επικοινωνίας, επίσημη ή όχι, το βασικό μέλημα των συμμετεχόντων είναι να αποκτήσουν «επικοινωνιακή ευελιξία», δηλαδή, «στην πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση οφείλουν να προσαρμόζουν τις στρατηγικές και τα άμεσα ή έμμεσα μηνύματα στο ακροατήριό τους, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι συνομιλητές τους να είναι σε θέση να κατανοούν τουλάχιστον ένα μέρος από αυτά» (Gumperz, 1982b:14).

Οι McCann & Higgins (1992:147) δίνουν έναν κατάλογο από κανόνες που

## *Μέντορας*

οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη οι επικοινωνούντες και οι αποδέκτες, συμπεριλαμβάνοντας μέρος από τις αρχές του Grice. Συγκεκριμένα, οι ομιλητές και παραγωγοί του μηνύματος οφείλουν:

*Να λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη/ακροατηρίου*  
*Να προσπαθούν να γίνουν κατανοητοί*  
*Να δίνουν πληροφορία στο απαιτούμενο μέτρο*  
*Να είναι σχετικοί με το θέμα*  
*Να λένε την αλήθεια*  
*Να παράγουν λόγο ανάλογο του πλαισίου και των συνθηκών*  
*Το μήνυμά τους να σχετίζεται με τον επικοινωνιακό στόχο*  
*Να θεωρούν δεδομένο ότι οι αποδέκτες προσπαθούν όσο καλύτερα μπορούν*  
*Να ακολουθήσουν τις συνομιλιακές συμβάσεις*

Οι αποδέκτες του μηνύματος οφείλουν:

*Να λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ομιλητών*  
*Να καθορίζουν τους επικοινωνιακούς στόχους*  
*Να λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο και τις συνθήκες*  
*Να προσπαθούν να κατανοήσουν*  
*Να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο μήνυμα και να είναι έτοιμοι να το κατανοήσουν*  
*Να παρέχουν ανάδραση για να εξασφαλίσουν τη σωστή κατανόηση του μηνύματος*

Βέβαια σε πχ είναι αδύνατο να ληφθούν υπόψη και ακόμα περισσότερο να εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω. Για αυτό το λόγο και καταφεύγουν τα άτομα σε άλλες λύσεις οι οποίες έχουν ως γνώμονά τους τη συνεργασία και αναπτύσσουν ιδιαίτερες δεξιότητες προκειμένου να επιτελεστεί επιτυχώς η επικοινωνία.

## 5. Corpus και μέθοδος της έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν περιστάσεις επικοινωνίας από πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Με τον όρο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό, θεωρείται το περιβάλλον, στο οποίο συνυπάρχουν και έρχονται σε επαφή με σκοπό την επικοινωνία άτομα, διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας, με ή χωρίς δεξιότητα στην επικοινωνία όπως:  
*Χώροι όπου εκτυλίσσονται εμπορικές συναλλαγές και συγκεκριμένα λαϊκές αγορές της Θεσσαλονίκης, παζάρια της Αιγύπτου,*  
*Χώροι διδασκαλίας, όπως οι τάξεις του διεθνούς δημοτικού σχολείου Pinewood,*

*Χώροι όπου αναπτύσσονται κοινωνικές επαφές, όπως συνομιλίες με Βούλγαρο σε ταξί, συναντήσεις με φίλους διαφορετικής γλωσσικής και πολιτιστικής ταυτότητας σε καφέ, η αυλή του σχολείου Pinewood,*

*Χώροι εργασίας, όπως η γραμματεία Σχολείου Νέας Ελληνικής, η γραμματεία υποδοχής ερασσιακών φοιτητών του Α.Π.Θ.*

Ως καταλληλότερο μέσο συλλογής πληροφοριών κρίθηκε η παρατήρηση, καθώς εξασφαλίζει στη συγκεκριμένη περίπτωση πλεονεκτήματα που δεν προσφέρουν άλλες μέθοδοι. Κύριος λόγος ήταν ότι η παρατήρηση, άμεση ή έμμεση είναι η καταλληλότερη μέθοδος για διερευνητικές, περιγραφικές έρευνες, «με αντικείμενο μελέτης την αυθόρμητη και πηγαία συμπεριφορά στο φυσικό της περιβάλλον», (Παρασκευόπουλος 1993:134) όπως στην προκειμένη περίπτωση, ώστε να έρθουν στο φως δεδομένα που θα ήταν αδύνατο να αποκαλυφθούν με άλλο τρόπο.

Η παρατήρηση έγινε με τη βοήθεια ενός ψηφιακού δημοσιογραφικού κασετοφώνου. Η συλλογή του υλικού για τη δημιουργία του corpus ανάλυσης διήρκεσε 1,5 χρόνο, κυρίως λόγω των εμποδίων πρόσβασης σε χώρους πολύγλωσσους και της εξασφάλισης της σχετικής άδειας. Στη συνέχεια οι συνομιλίες απομαγνητοφωνήθηκαν, μεταφράστηκαν, διαχωρίστηκαν σε επικοινωνιακά επεισόδια και αναλύθηκαν με βάση ένα έντυπο παρατήρησης που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας στηριζόμενο στο μοντέλο SPEAKING του Hymes (1974). Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου δεν ήταν τυχαία. Το μοντέλο επιτρέπει την ανάλυση της επικοινωνιακής διαδικασίας και ιδιαίτερα την προσέγγιση των επικοινωνιακών επεισοδίων διαπολιτισμικά, γεγονός που εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας.

## 6. Αποτελέσματα έρευνας

Εξετάζοντας προσεκτικά το corpus διαπιστώθηκε ότι το κώλυμα στη διάδραση εμφανίζει αρκετά υψηλά ποσοστά (71%). Συγκεκριμένα η έρευνα έδειξε ότι έγινε ολική παρανόηση του μηνύματος σε ποσοστό 13,3%, ενώ η μερική ανέρχεται σε 57,8%. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία και προέκυψε από την έρευνα είναι ότι στην τάξη η συχνότητα της επικοινωνιακής δυσλειτουργίας είναι η μεγαλύτερη που παρατηρήθηκε και ότι οι δύο τύποι δυσλειτουργίας εμφανίζονται με παρόμοια ποσοστά. Στους υπόλοιπους χώρους και κυρίως στους χώρους αγοραπωλησιών η δείξη έρχεται να αντικαταστήσει τις πράξεις λόγου και να συνδράμει αποφασιστικά στην αντιμετώπιση του οποιουδήποτε επικοινωνιακού κωλύματος.

Ένα άλλο στοιχείο που αναδείχθηκε από την έρευνα και εμφανίστηκε και πάλι στην τάξη είναι ότι όταν η επικοινωνία παρεμποδίζεται, η αντίδραση του

αποδέκτη ήταν η σιωπή. Είναι γνωστό ότι η σιωπή στην επικοινωνία έχει ιδιαίτερη σημασία. Αποτελεί ένδειξη ότι κάτι αλλάζει, όταν δεν εξυπηρετεί ρητορικούς λόγους ή δεν ισοδυναμεί με λεκτική πράξη. Ιδιαίτερα στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική περίσταση μπορεί να έχει άλλη βαρύτητα, καθώς είναι δυνατό να αποτελεί ένδειξη δυσλειτουργίας στην επικοινωνία. Αυτή η διατάραξη της συνομιλίας με την απουσία λόγου ερμηνεύεται με τον εξής τρόπο: Πρώτον, μπορεί να υποδηλώνει ότι το γλωσσικό μήνυμα δεν έγινε κατανοητό από τον αποδέκτη λόγω των περιορισμένων ή ανύπαρκτων γλωσσικών δεξιοτήτων στους επιλεγόμενους κώδικες. Κατά δεύτερο λόγο, σε περίπτωση που το γλωσσικό μήνυμα έχει αποκωδικοποιηθεί σωστά από τον αποδέκτη, παραμένει ενδεχομένως ανοιχτό το ερώτημα, όπως αναφέρουν και οι Scollon & Scollon (1983:159), «γιατί το λέει αυτό;» Δηλαδή, κάθε μήνυμα είναι διπλό, γιατί κρύβει, εκτός από το κυρίως μήνυμα, και ένα μεταμήνυμα (metamessage) το οποίο εξηγεί το λόγο για τον οποίο λέγεται κάτι και τον τρόπο ερμηνείας του. Άρα, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι σε ππχ η αδράνεια στην επικοινωνία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης, ώστε να φωτιστούν οι αιτίες που την προκαλούν και να δοθούν οι απαιτούμενες εξηγήσεις.

Αν και η δυσλειτουργία αποτέλεσε ένα φαινόμενο υψηλής συχνότητας (71%), ωστόσο οι ομιλητές μπόρεσαν να την υπερβούν με επιτυχία στο μεγαλύτερο μέρος των εξεταζόμενων επεισοδίων (95%) είτε με εναλλαγή στο κώδικα (code switching), είτε με χρήση ελλειπτικού λόγου σε άλλη γλώσσα εκτός μητρικής, είτε χρήση απλοποιημένου λόγου (foreign register). Ακόμα, καταφεύγουν στη διαμεσολάβηση (mediation) και στη χρήση ανάμικτης γλώσσας (mixed discourse). Κοινός παρανομαστής στα παραπάνω αποτελεί το στοιχείο της συνεργασίας το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο ελλειπτικός λόγος αποτελεί την πιο εύχρηστη λύση για κάποιον με έστω και υποτυπώδεις γνώσεις ξένης γλώσσας και ταυτόχρονα είναι ένδειξη προσέγγισης του «άλλου», του διαφορετικού πολιτισμικά και γλωσσικά. Πρόκειται για τη χρήση εναλλαγής κωδικών σε συνδυασμό με τον ελλειπτικό λόγο. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας που κάνει την εμφάνισή του σε όλους τους υπό μελέτη πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους και στηρίζεται στη χρήση γλώσσας -εκτός της μητρικής- την οποία, όμως, ο ομιλητής δεν κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό. Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για λόγο με σημαντικές γραμματικοσυντακτικές παραβάσεις. Οι ομιλητές χρησιμοποιούν έναν κώδικα που υποθέτουν ότι ο συνομιλητής τους γνωρίζει, τον οποίο όμως δεν κατέχουν σε καλό βαθμό οι ίδιοι. Συνεπώς συμβάλλει, αναμφισβήτητα στην επικοινωνιακή ευελιξία του Gumperz και επομένως, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως στοιχείο συνεργασίας.

Όσον αφορά την εναλλαγή κώδικα, η οποία είναι η δεύτερη σε σειρά προτίμησης λύση υπέρβασης κωλύματος, φαίνεται ότι δεν αποτελεί χαρακτηριστικό



γνώρισμα στο λόγο δίγλωσσων ομιλητών, όπως δηλώνουν οι Romaine (1989:111), Gumperz (1982a:59) και Mac Laughlin (1998:406) κ.ά., αλλά επιστρατεύεται για τις ανάγκες της διάδρασης σε πχ και χρησιμοποιείται και από μονόγλωσσους ομιλητές που διαθέτουν κάποιες γνώσεις ξένης γλώσσας, ακόμα και όταν πρόκειται για μη παρεμφερείς ως προς τη δομή ή το λεξιλόγιο κώδικες. Δεν αποτελεί την κύρια στρατηγική στη διάδραση σε πχ, όπως ενδεχόμενα θα περίμενε κάποιος και αναφέρουν οι Scotton & Ury (1977:5): ούτε ο λόγος χρήσης της είναι η αλλαγή και ο επαναπροσδιορισμός του επιλεγόμενου κώδικα. Η βασική αιτία εναλλαγής είναι η προσέγγιση του «άλλου», επομένως, το πνεύμα συνεργασίας που διέπει την επικοινωνία.

Με τον όρο «προσέγγιση συνομιλητή» νοείται η επαναλαμβανόμενη προσπάθεια του ομιλητή να κάνει μια σειρά από υποθέσεις και χωρίς να είναι απολύτως σίγουρος να καταλήγει σε έναν κώδικα που υποθέτει ότι γνωρίζει ο άλλος. Αν και πάλι δεν υπάρξει ανταπόκριση, συνεχίζει τις υποθέσεις για το τι μπορεί να γνωρίζει ο συνομιλητής του. Γίνονται, δηλαδή, μια σειρά από υποθέσεις που οδηγούν στο πέρασμα από τη μια γλώσσα στην άλλη μέχρι να αποκατασταθεί η δυσλειτουργία στην επικοινωνία

Άλλος τρόπος αποκατάστασης της επικοινωνίας που εμφανίζεται στη διάδραση σε πχ είναι ο απλοποιημένος λόγος. Φαίνεται να έχει σταθερά ποσοστά εμφάνισης και ουσιαστικά εκλαμβάνεται ως βοήθεια προς τον αποδέκτη να κατανοήσει τον ομιλητή. Άρα και πάλι η συνεργασία στην επικοινωνία είναι έκδηλη.

Σε πχ παρατηρήθηκε ακόμα το φαινόμενο της ανάμικτης γλώσσας, δηλαδή της αποσπασματικής χρήσης λέξεων χωρίς να ακολουθούνται οι μορφοσυντακτικοί κανόνες. Στόχος της χρήσης της είναι η προσέγγιση του άλλου, του πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικού και η επικοινωνία έστω και υποτυπώδως χωρίς απαιτήσεις για ακρίβεια στην πληροφορία. Θα μπορούσε γενικώς να ειπωθεί ότι είναι κυρίως ένα βήμα καλής θέλησης που δίνει βαρύτητα στην πρόθεση για επικοινωνία παρά στο ίδιο το γλωσσικό μήνυμα.

## 7. Συμπεράσματα έρευνας

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η παρεμπόδιση στην επικοινωνία μεταξύ ετερόγλωσσων ομιλητών είναι ένα γεγονός με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο σχολικό περιβάλλον. Ένας τρόπος για να γίνει αντιληπτό είναι η εκδήλωση σιωπής ή απουσίας δράσης από την πλευρά των μαθητών. Κυρίως όταν πρόκειται για παιδιά δημοτικού το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο, καθώς οι μικρής ηλικίας μαθητές βρίσκονται για πρώτη φορά σε ένα νέο γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλον, γεγονός



που τους δημιουργεί μεγάλο άγχος και εκδηλώνεται με τάσεις απομόνωσης και αποστασιοποίησης στο μάθημα.

Το γεγονός αυτό πρέπει να καθιστά τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα ανήσυχο και ταυτόχρονα εντείνει την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων αντιμετώπισης του κενού που δημιουργείται στην επικοινωνία.

Ωστόσο, είναι δυνατή η αντιμετώπιση της δυσλειτουργίας μέσω τεχνικών που στηρίζονται στην απλοποίηση του χρησιμοποιούμενου γλωσσικού κώδικα, εσκεμμένη και μη, από φυσικό ή μη φυσικό ομιλητή, γεγονός που αποδεικνύει την προσπάθεια των συμμετεχόντων να συνδράμουν στη σωστή μεταφορά και αποκωδικοποίηση του γλωσσικού μηνύματος· επιπροσθέτως, αυτό που φάνηκε μέσα από την έρευνα είναι ότι στην πολύγλωσση τάξη γενικά όλες οι απόπειρες επικοινωνίας έχουν ως σημείο αφετηρίας το διδάσκοντα, καθώς αυτός αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να προσεγγίσει το μαθητή και δική του αρμοδιότητα είναι η επικοινωνία του με αυτόν.

Τέλος, έγινε φανερό ότι η συμμετέχοντες στη διάδραση πρόσωπο με πρόσωπο σε πλχ συνεργάζονται προκειμένου να διαβιβαστεί και αποκωδικοποιηθεί σωστά το γλωσσικό μήνυμα. Και η συνεργασία αυτή είναι η βασική προϋπόθεση για να υπάρξει στη συνέχεια συνεργασία σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο.

## Βιβλιογραφία

- Bamgbose, A. (1997). Language and Cross-cultural Communication. In M. Putz (Ed), *Language Contact Language Conflict*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Banks, S., Ge, G., & Baker, J. (1991). Intercultural Encounters and Miscommunication. In N. Coupland, J. Wiemann & H. Giles (Eds), *Miscommunication and Problematic Talk*. London: Sage Publications.
- Charaudeau, P. (1988). L'interculturel, une histoire de fou. *Le français pour demain, Dialogues et cultures*, 32, 89-96.
- Charaudeau, P. (1990). L'interculturel entre mythe et réalité. *Français dans le monde*, 230, 48-53.
- Charnet, C. (1995). Quand l'autre est étranger... In D. Veronique & R. Vion (Eds), *Des savoirs-faire communicationnels*. Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Eibefeldt, E. (1972). Similarities and Differences between Cultures in expressing Movements. In R. A. Hinde (Ed.), *Non-Verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., & Varonis, M. (1991). Miscommunication in Nonnative Speaker Discourse. In N. Coupland, J. Wiemann & H. Giles (Eds), *Miscommunication and Problematic Talk*. London: Sage Publications.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds), *Syntax and Semantics, Vol 3. Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia:

- University of Pennsylvania Press.
- Κοιλιάδη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη. Αναζητώντας μία νέα εκπαιδευτική πολιτική; In Ε., Μπουτουλούση, Ε. Καραγιαννίδου & Κ. Ζάχου (Eds), *Γλώσσα και πολυπολιτισμικότητα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- McCann, C., & Higgins, T. (1992). Personal and Contextual Factors in Communication Game. In R Semin & K. Fiedler (Eds), *Language Interaction and Social Cognition*. London: Sage Publications.
- McLaughlin, S. (1998). *Introduction to Language Development*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε.
- Mortensen, C. P. (1997). *Miscommunication*. London: Sage Publications.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα:
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1981). Face in Interethnic Communication. In J. C. Richards & R. W Schmidt (Eds), *Language and Communication*. London: Longman.
- Scotton, C., & Ury, W. (1977). Bilingual Strategies: The Social Functions of Code Switching. *Linguistics*, 193, 5-20.
- Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ. (1998). *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

# Αποτίμηση της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τσιγγανόπαιδες με βάση τα εγχειρίδια που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»

Δημήτριος Μπενέκος  
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Μαρία Παραδιά  
*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Αντωνία Μήτση  
*Μεταπτυχιακή φοιτήτρια*

## Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί μια από τις πιο βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρέχει δυνατότητες για περαιτέρω βελτιώσεις και αναπροσαρμογές. Στην παρούσα έρευνα αξιολογούνται τα βιβλία γλώσσας με τον τίτλο «Μιλώ και γράφω Ελληνικά», τα οποία εκπονήθηκαν ειδικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Τσιγγανόπαιδες στα πλαίσια της παραγωγής διδακτικού υλικού του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Η αξιολόγηση στηρίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι δίδαξαν το γλωσσικό μάθημα στα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας που λειτουργούσαν σε όλους σχεδόν τους νομούς της Ελλάδας.

---

*Ο κ. Δ. Μπενέκος είναι επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η κ. Μ. Παραδιά είναι πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι., φιλόλογος. Η κ. Αν. Μήτση είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

## Zusammenfassung

Die Evaluation von Unterrichtsmaterialien bildet einen der grundlegendsten Parameter des Erziehungsprozesses für ihre weitere Optimierung und Wiederanpassung an die Schulpraxis. In dem vorliegenden Forschungsbericht wird die Reihe der Sprachbücher mit dem Titel “Ich spreche und schreibe Griechisch” bewertet, die für die Zigeunerkinder von dem landesweiten Programm “Eingliederung der Zigeunerkinder in die Schule” verfasst wurden. Die Evaluation berücksichtigt Angaben von Lehrkräften, die Sprachfördeunterricht für Zigeunerkinder in fast allen Regionen Griechenlands erteilt haben.

## Το ιστορικό

Το έργο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας από τον Απρίλιο του 2006 μέχρι τον Ιούνιο του 2008, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή της Γλωσσολογίας Ναπολέοντα Μήτση, είχε ως κύριο στόχο την αρμονική ένταξη των ελληνικών μαθητών ρόμικης καταγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, με την εξασφάλιση, κατά το δυνατόν, ίσων ευκαιριών με τους υπόλοιπους μαθητές και πάντοτε με σεβασμό στα ιδιαίτερα πολιτισμικά και άλλα χαρακτηριστικά τους.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός έπρεπε να αντιμετωπιστεί με έναν ιδιαίτερο τρόπο που θα λάμβανε υπόψη τόσο το πολιτισμικό του υπόβαθρο (Μπενέκος 2007: 65-66), τις ανάγκες, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του, όσο επίσης και την αρνητική συνήθως στάση του απέναντι στον θεσμό του σχολείου (Χατζησαββίδης 2007: 53-59). Κατά συνέπεια, το προβλεπόμενο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για το μάθημα της γλώσσας, θα έπρεπε να αποβλέπει στη βοήθεια αυτών των μαθητών για βελτίωση, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, της επικοινωνιακής τους ικανότητας στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που θα τους επέτρεπε να ενταχθούν στο περιβάλλον του σχολείου και, κατ' επέκτασιν, στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Για επίτευξη του στόχου αυτού, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να πληρούνται δυο βασικές προϋποθέσεις:

*Η δρομολόγηση διαδικασιών για την παραγωγή διδακτικού υλικού, το οποίο να ανταποκρίνεται κατά το δυνατόν στα δεδομένα, τις ειδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου και*

*Η υιοθέτηση κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας, η οποία θα οδηγούσε σε σταδιακή ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, σεβόμενη όμως σε κάθε περίπτωση, την προσωπικότητά τους και επενδύοντας στις εμπειρίες, ικανότητες, δεξιότητες και στα χαρακτηριστικά που ήδη διαθέτουν.*

Κατά την άποψη της επιστημονικής επιτροπής του έργου, όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία, προέκυπτε η ανάγκη της προσφυγής στις αρχές της *επικοινωνιακής προσέγγισης* (Littlewood W. 1981: 85-95, Widdowson H. G. 1978: 57-76). Σε γενικές γραμμές αυτό σήμαινε ότι, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, οι μαθητές της ομάδας-στόχου θα εμπλέκονταν σε σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα η οποία θα μπορούσε, κατά περίπτωση, να έχει είτε τον χαρακτήρα *αυθεντικής* ή *οιονεί αυθεντικής επικοινωνίας* (Μήτσης 2004: 260-277, Μπέλλα Σ. 2007: 222-229).

Γενικά, ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ήταν, μέσω των επικοινωνιακού τύπου δραστηριοτήτων, να προωθηθεί η σχολική-κοινωνική ένταξη και να εξασφαλισθεί, κατά το δυνατόν, η ισότητα ευκαιριών για τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου.

Όμως, η διδακτική παρέμβαση θεωρήθηκε ότι δεν θα είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν επιχειρείτο προσαρμογή του υλικού και, γενικότερα, της γλωσσικής διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας-στόχου. Όπως είναι γνωστό, η γλωσσική διδασκαλία, η οποία συνιστά διαδικασία κοινωνικού τύπου και επικοινωνιακής μορφής πράξη, δεν μπορεί να έχει τον χαρακτήρα συνταγής ή τελετουργικού που εφαρμόζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο, αλλά είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και τα δεδομένα του εκάστοτε περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου και συντελείται.

Κατά συνέπεια, έπρεπε και στην περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων τόσο ο σχεδιασμός του μαθήματος όσο επίσης η επιλογή της μεθόδου, των τεχνικών διδασκαλίας, του συμπληρωματικού διδακτικού υλικού και των εποπτικών μέσων διδασκαλίας να προσαρμοστούν, κατά το δυνατόν, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, γεγονός που συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα, υπό την έννοια ότι συμπλέκεται με ποικίλους παράγοντες τόσο εκπαιδευτικούς, όσο και ευρύτερα κοινωνικούς. Αναφερόμενοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας – στόχου, τα οποία και καταγράφονται λεπτομερώς τόσο στον Οδηγό Επιμόρφωσης (Χατζησαββίδης Σ. 2007: 46-59 και Μήτσης Ν. – Μήτση Α. 95-102), όσο και σε άλλες μελέτες (Γρηγοριάδη Ευ. 1999: 32-38, Ματούλας Γ. – Κλασσίνας Κ. 2001: 61-91, Ντούσας Δ.. 1997: 119-44) θα λέγαμε ότι συνοψίζονται στα εξής: *Απουσία προσχολικής αγωγής, αξιακό σύστημα μη συμβατό εν πολλοίς με τους ισχύοντες θεσμούς,, αναλφαβητισμός και αρνητική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στον θεσμό του σχολείου, έλλειψη στοιχειωδών μέσων για την πραγματοποίηση σπουδών (π.χ. βιβλίων, γραφείων, τετραδίων, ηλεκτρικού ρεύματος κλπ.), συχνές μετακινήσεις και διαμονή μακριά από οικιστικούς ιστούς,, συμμετοχή των παιδιών στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος*

*(παιδική εργασία, επαιτεία) με αποτέλεσμα τις συχνές απουσίες ή και τη διακοπή της φοίτησης και, πέραν αυτών, έλλειψη ενημέρωσης από την πλευρά των γονέων, ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, άγνοια και έλλειψη ευαισθησίας από την πλευρά πολλών υπηρεσιακών παραγόντων και τοπικών αρχών κ.ά.*

Οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα δεν συνιστούν παρά σειρές δραστηριοτήτων, οι περισσότερες από τις οποίες προϋποθέτουν τη χρήση ενός υλικού, μέσω του οποίου και καθίστανται τελικά πραγματοποιήσιμες. Υπό το πρίσμα αυτό, η αρμόδια επιστημονική επιτροπή του εν λόγω έργου έκρινε σκόπιμο να προβεί στην παραγωγή υποστηρικτικού διδακτικού υλικού για τις ανάγκες της ενισχυτικής διδασκαλίας, το οποίο όμως θα ήταν λειτουργικό, ευέλικτο και θα παρείχε δυνατότητα διαφοροποίησης και περαιτέρω προσαρμογής της διδασκαλίας στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού, στο οποίο κάθε φορά απευθυνόταν ο διδάσκων (Nunan 1998: 208-227). Αυτό σήμαινε ότι το διδακτικό υλικό που δόθηκε τελικά στους μαθητές σε καμιά περίπτωση δεν συνιστούσε αυτοσκοπό, αλλά είχε χαρακτήρα ενδεικτικό και διαφοροποιητικό και απέβλεπε πρωτίστως στη συνδρομή των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου για ταχύτερη και ευκολότερη προσαρμογή στον κόσμο που τους περιβάλλει, με όργανο προσέγγισης την ελληνική γλώσσα.

Επειδή μάλιστα επρόκειτο για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η διάταξη του υλικού, ακολουθώντας την καθιερωμένη στον τομέα της διδακτικής των ξένων γλωσσών διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαρθρώθηκε σε τρία επίπεδα ως εξής:

*Πρώτο επίπεδο (αρχαρίων)*

*Δεύτερο επίπεδο (μέσων) και*

*Τρίτο επίπεδο (προχωρημένων)*

Στα επίπεδα αυτά θα εντάσσονταν οι Τσιγγανόπαιδες, ανάλογα με τις δυνατότητες χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Κύρια επιδίωξη της επιστημονικής επιτροπής και των συγγραφικών ομάδων παραγωγής του διδακτικού υλικού, στις οποίες μετείχαν εκπαιδευτικοί με αντίστοιχη εμπειρία και ειδικοί επιστήμονες ήταν, μέσω του υλικού αυτού, να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κατ' επέκτασιν να δημιουργηθούν κίνητρα για μάθηση, για τακτική φοίτηση και δημιουργική ένταξη στη σχολική και την κοινωνική ζωή, με σεβασμό στην προσωπικότητα, στα ενδιαφέροντα και στο πολιτισμικό-γλωσσικό υπόβαθρο που διέθεταν (Μήτσης 1998: 70-79). Επίσης, βασική υποχρέωση και δέσμευση των συγγραφικών

ομάδων ήταν να τηρηθούν κατά το δυνατόν οι προϋποθέσεις και οι αρχές, τις οποίες, σε γενικές γραμμές, έχουμε περιγράψει ήδη, ενώ οι αναλυτικές οδηγίες διδασκαλίας που αφορούσαν στους διδάσκοντες και αναφέρονταν στη δημιουργική αξιοποίηση και χρήση ανά διδακτική ενότητα του εν λόγω υλικού κρίθηκε ότι έπρεπε να περιληφθούν στο αντίστοιχο «Βιβλίο του Δασκάλου» και, τέλος, οι γενικότερες μεθοδολογικές και άλλες πληροφορίες να ενταχθούν στον «Επιμορφωτικό Οδηγό».

Τα επιμέρους θέματα που απασχόλησαν στη συνέχεια την επιστημονική επιτροπή του έργου ήταν τα ακόλουθα:

*Η οριοθέτηση των επιπέδων και, κατά συνέπεια, ο καθορισμός του αντίστοιχου, κατά επίπεδο, περιεχομένου διδασκαλίας*

*Τα κριτήρια επιλογής και ιεράρχησης του διδακτικού υλικού*

*Ο τρόπος μεθοδολογικής/διδακτικής αντιμετώπισης του.*

Μετά την οριοθέτηση των επιπέδων διδασκαλίας και τον καθορισμό του περιεχομένου τους, το δεύτερο ζητούμενο ήταν η επιλογή του διδακτικού υλικού και η ιεράρχησή του κατά τρόπον ώστε τόσο η σταδιακή βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών όσο και η μετάβασή τους από το ένα επίπεδο στο επόμενο να αποτελούν ομαλή συνέχεια, χωρίς κενά και δυσκολίες. Για την επιλογή, μάλιστα, του διδακτικού υλικού έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

*Το διδακτικό υλικό να είναι, κατά το δυνατόν, προσαρμοσμένο στο επίπεδο, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας*

*Να είναι επίκαιρο*

*Να είναι χρηστικό και αυθεντικό*

*Να είναι εύπλαστο, εύκαμπτο, ευπροσάρμοστο και να παρέχει δυνατότητα λειτουργικής αξιοποίησης*

*Να αποτελεί τη βάση για επικοινωνιακού τύπου διδασκαλία*

*Να προσελκύει τους μαθητές με την ποιότητα της εικονογράφησης και του λοιπού φωτογραφικού υλικού.*

Σύμφωνα με την άποψη της επιστημονικής επιτροπής του έργου, η επικοινωνιακής μορφής διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και μάλιστα σε Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, αποτελούσε την πλέον ενδεδειγμένη και αποτελεσματική μέθοδο για την προσέλκυση και την ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού, πέρα από τα αναμφισβήτητα παιδαγωγικά πλεονεκτήματά της, είναι η μόνη που προσιδιάζει στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το αξιακό σύστημα της εν λόγω ομάδας-στόχου.

Άλλωστε, το διδακτικό υλικό στο «Βιβλίο του Μαθητή» κάθε επιπέδου



αποτελείται από ένα σύνολο διδακτικών-θεματικών ενοτήτων, καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο θεματικό κύκλο που συνδέεται με τον σύγχρονο κόσμο και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (Grant 1989, 10-17). Κάθε θεματικός κύκλος-ενότητα επιμερίζεται σε υποενότητες που επιτρέπουν τον ευχερή χειρισμό της από την πλευρά των διδασκόντων και παρέχουν δυνατότητες για σφαιρικότερη και πιο ολοκληρωμένη γνώση του θέματος από την πλευρά των μαθητών. Τέλος, οι διδακτικές ενότητες κάθε εγχειριδίου, αν και μεταξύ τους είναι επίσης ανεξάρτητες, λειτουργούν προσθετικά και συμπληρωματικά, ώστε να επιτυγχάνεται εν τέλει ο γενικός στόχος ή σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού για επαρκή επικοινωνία μέσω της ελληνικής γλώσσας.

Τα εν λόγω τρία γλωσσικά βιβλία, μαζί με το «*Βιβλίο του Δασκάλου*» και τον «*Επιμορφωτικό Οδηγό*» απεστάλησαν (ύστερα από σχετική πιλοτική εφαρμογή που έγινε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2006-07) στους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος, με την έναρξη του σχολικού έτους 2007-08, για πλήρη εφαρμογή και εκμετάλλευση, σύμφωνα με τις εκτεθείσες ήδη αρχές και προϋποθέσεις διδασκαλίας.

## Η έρευνα

Με τη λήξη του σχολικού έτους 2007-08, περίοδο κατά την οποία έληξε και η εφαρμογή του Προγράμματος, η επιστημονική επιτροπή του έργου έκρινε ότι έπρεπε να διεξαχθεί μια σχετική έρευνα, ώστε να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και να διαπιστωθεί ο βαθμός επιβεβαίωσης των υποθέσεων στις οποίες είχε στηριχθεί η δημιουργία του παραχθέντος διδακτικού υλικού.

Για τον σκοπό αυτόν απεστάλη στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ως διδάσκοντες στο Πρόγραμμα ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (με 15 ερωτήματα για τα «*Βιβλία του Μαθητή*», το «*Βιβλίο του Δασκάλου*» και τον «*Επιμορφωτικό Οδηγό*»), το οποίο έπρεπε να συμπληρώσουν ιδιοχειρώς. Από το σύνολο των 80 περίπου εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο Πρόγραμμα, ανταποκρίθηκαν οι 58, οι οποίοι απέστειλαν εγκαίρως και σωστά συμπληρωμένο το εν λόγω ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αποσκοπούσε κυρίως στην ποσοτική αποτίμηση της όλης διαδικασίας, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι σχετικοί στατιστικοί έλεγχοι αξιολόγησης, και για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκε η χρήση κλειστών ερωτήσεων επιλογής με δυνατότητα πρόσθετων απαντήσεων από τους

ίδιους τους διδάσκοντες (semi-open questions) (Squires & McDougal, 1994, 1997). Κατά συνέπειαν μέρος των απόψεων των διδασκόντων εστιάζεται σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σημειώνουμε επίσης, ότι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, εφόσον αυτή ήταν 1 ή 2 (δηλαδή σε περίπτωση που η κρίση τους ήταν αρνητική), και αυτό επειδή θεωρήθηκε ότι η αιτιολόγηση θα παρέιχε στη συγγραφική ομάδα του έργου συγκεκριμένα στοιχεία για περαιτέρω βελτίωση του διδακτικού υλικού.

Οι στατιστικοί έλεγχοι της μελέτης πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 13.0.

Όσον αφορά το φύλο των διδασκόντων, από τους 58 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν συνολικά στην έρευνα οι 28 ήταν άνδρες (48,28%) και οι 30 γυναίκες (51,72%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των ερωτηθέντων διδασκόντων σε σχολεία με τσιγγανόπαιδες δεν έχουν περισσότερο από 13 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και περισσότερα από τρία χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολεία ή τάξεις με Τσιγγανόπαιδες. Σημειωτέον, ότι ειδικότερα στα σχολεία αυτά η παρουσία εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 10 ετών είναι σχεδόν μηδενική.

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	28	48,3
Γυναίκα	30	51,7
Σύνολο	58	100,0

Πίνακας 2: Προϋπηρεσία

	N	Εύρος	Μέση τιμή	Σταθερή απόκλιση
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (σε μήνες)	58	414	147,07	118,623
Προϋπηρεσία σε σχολεία ή τάξεις με Τσιγγανόπαιδες (σε μήνες)	58	289	46,66	62,779

Εξάλλου, από τους διδάσκοντες του δείγματος μόνο οι 28 (48,3%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διδακτική του

γλωσσικού μαθήματος, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την επιμόρφωση στα νέα διδακτικά εγχειρίδια, την ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο και σε άλλα συναφή θέματα.

Ως προς τη γενική εντύπωση για τη σειρά βιβλίων «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*» που απευθύνεται σε Τσιγγανόπαιδες (ερώτημα 1), διαπιστώθηκε σε σημαντικό ποσοστό (90%) θετική στάση. Συγκεκριμένα, 32 διδάσκοντες (55,1%) χαρακτήρισαν τα βιβλία «άριστα» έως και «πολύ καλά», 20 διδάσκοντες (34,5%) τα θεώρησαν «καλά», ενώ μόνο 6 διδάσκοντες (10,3%) τους απέδωσαν τον χαρακτηρισμό «μέτρια».

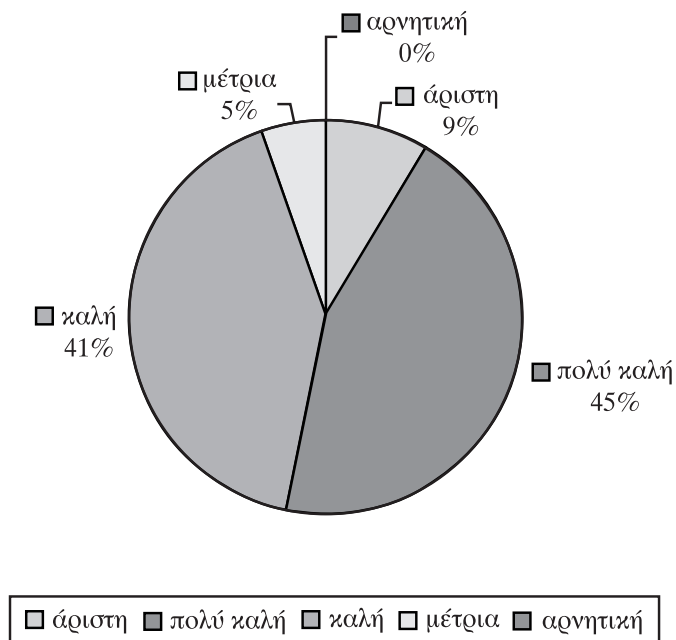
Πίνακας 3: Η γενική εντύπωση των εκπαιδευτικών για τη σειρά βιβλίων «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*», που απευθύνονται σε Τσιγγανόπαιδες.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό %
Άριστη	6	10,3	10,3
Πολύ καλή	26	44,8	55,1
Καλή	20	34,5	89,6
Μέτρια	6	10,3	100,0
Αρνητική	0	0	100,0
Σύνολο	58	100,0	

Στις γενικότερες, βέβαια, παρατηρήσεις τους οι διδάσκοντες επεσήμαναν τη δυσκολία που δημιουργεί στους αναλφάβητους Τσιγγανόπαιδες το Α' επίπεδο της σειράς των εγχειριδίων, καθώς σ' αυτό θεωρείται δεδομένη η γνώση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Επίσης, κατά την άποψή τους, θα έπρεπε να ακολουθείται συστηματικότερος τρόπος για την εκμάθηση των λέξεων και των γραμμάτων και να περιλαμβάνονται στα βιβλία περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις.

Σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που προτείνεται στο «*Βιβλίο του Δασκάλου*» και στον «*Επιμορφωτικό Οδηγό*» της σειράς «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*» (ερώτημα 2), 58 διδάσκοντες απάντησαν ότι σε γενικές γραμμές την εγκρίνουν. Από αυτούς 5 διδάσκοντες (8,6%) θεωρούν την επιλεγείσα μέθοδο διδασκαλίας άριστη, 26 διδάσκοντες (44,8%) πολύ καλή και 24 διδάσκοντες (41,4%) καλή, ενώ μόνο σε ποσοστό 5,2% δηλώνουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από αυτήν. Μεταξύ των σχετικών επισημάνσεων των διδασκόντων τονίστηκε η ανάγκη για πιο απλουστευμένη διδακτική μεθοδολογία, για αντιστοιχία μεταξύ της σειράς «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*» και των συμβατικών σχολικών βιβλίων και για περαιτέρω ενίσχυση της εξάσκησης στο γραπτό λόγο.

Γράφημα 1: Άποψη των εκπαιδευτικών για την προτεινόμενη στο «Βιβλίο του Δασκάλου» και στον «Επιμορφωτικό Οδηγό» μέθοδο διδασκαλίας



Στην ερώτηση (με αριθμό 3) για την αξιολόγηση της διάκρισης σε επίπεδα διδασκαλίας, 50 διδάσκοντες (86,2%) απάντησαν θετικά, αν και το ποσοστό όσων δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εν λόγω διάκριση είναι αυτή τη φορά σχετικά πιο αυξημένο από ό,τι στις προηγούμενες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, 7 διδάσκοντες (12,1%) χαρακτήρισαν την εν λόγω διάκριση άριστη, 22 διδάσκοντες (37,9%) πολύ επιτυχή, 21 διδάσκοντες (36,2%) αρκετά επιτυχή και 8 διδάσκοντες (13,8%) σχετικά επιτυχή. Επισημάνθηκε, άλλωστε, από πολλούς η ανάγκη πρόβλεψης χαμηλότερου επιπέδου από το κατώτερο προτεινόμενο επίπεδο Α', το οποίο σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών δυσκολεύει τους αναλφάβητους μαθητές ή τους μαθητές με πολύ χαμηλό επίπεδο, ειδικότερα στην ανάγνωση. Επίσης, ορισμένοι από τους διδάσκοντες προτείνουν να διαμορφωθούν τα επίπεδα διδασκαλίας σε αντιστοιχία με τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Στο ερώτημα (με αριθμό 4) αν η σειρά βιβλίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» ικανοποιεί τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των Τριγυανοπαίδων, η ανταπόκριση των διδασκόντων υπήρξε θετική κατά 93,2% (54 διδάσκοντες). Αξιοσημείωτο, βέβαια, είναι ότι 27 διδάσκοντες (46,6%)

απάντησαν «αρκετά» και μόλις 7 (12,1%) απάντησαν «πάρα πολύ». Το αποτέλεσμα αυτό γίνεται κατανοητό αν ληφθούν υπόψη ορισμένες παρατηρήσεις των διδασκόντων, όπως το γεγονός ότι το Γ' επίπεδο είναι αρκετά δύσκολο για τους μαθητές αυτούς, ότι η σειρά δεν ικανοποιεί πλήρως τις ανάγκες ενός μικρού αριθμού τουρκόφωνων Τσιγγανοπαίδων και, επίσης, ότι τα εγχειρίδια πρέπει να γίνουν πιο ελκυστικά, γεγονός που, κατά την άποψή τους, θα συμβάλει στην υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων.

Πίνακας 4: Άποψη των εκπαιδευτικών για τον βαθμό που η σειρά βιβλίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του πληθυσμού-στόχου.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	7	12,1	12,1
Πολύ	20	34,5	46,6
Αρκετά	27	46,6	93,1
Λίγο	4	6,9	100,0
Καθόλου	0	0	100,0
Σύνολο	58	100,0	

Στο ερώτημα (με αριθμό 5) σχετικά με το αν η θεματολογία των εγχειριδίων ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, 56 διδάσκοντες (96,5%) υποστηρίζουν ότι τα θέματα των εγχειριδίων ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μόνο το 3,4% απάντησε ότι ανταποκρίνονται σε μικρό βαθμό. Παρόλα αυτά, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της προσθήκης επιπλέον ασκήσεων γραφής για όλα τα γράμματα του αλφαβήτου καθώς και επιπλέον θεματικών ενοτήτων, όπως της αγωγής υγείας, της οδικής συμπεριφοράς, της κοινωνικής αγωγής κ.ά..

Επίσης, 56 διδάσκοντες (96,5%) θεωρούν ότι τα θέματα των ενοτήτων των εγχειριδίων ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών (ερώτημα 6). Από το σύνολο, όμως, των θετικών απαντήσεων (28 διδάσκοντες, ήτοι 48,3%) πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται «αρκετά», ενώ «πάρα πολύ» μόνο 6 (1,3%). Αυτό το αποτέλεσμα πρέπει να συσχετισθεί με την παρατήρηση κάποιων διδασκόντων ότι ορισμένα παιδιά μουσουλμάνων Τσιγγάνων επικοινωνούν στην τουρκική γλώσσα.

Σημειώνουμε εδώ ότι ένας αριθμός Τσιγγανοπαίδων που οι γονείς τους είχαν μετακινηθεί από τη Θράκη στην περιοχή της Καβάλας (20 περίπου μαθητές) είχαν ως πρώτη γλώσσα την τουρκική.

Όσον αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες της παραγωγής προφορικού (ερώτημα 7) και γραπτού λόγου (ερώτημα 8), αφ' ενός 56 διδάσκοντες (96,5%) θεωρούν πως βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών με τη χρήση της σειράς των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων εκ των οποίων ποσοστό 1,7% εκφράζει την άποψη ότι η βελτίωση αυτή συντελείται σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, ενώ το μερίδιο όσων θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει «αρκετά» ανέρχεται ακριβώς στο ήμισυ του δείγματος των ερωτηθέντων. Η συγκεκριμένη κατανομή των ποσοστών φαίνεται να συνάδει με τις επιστημάνσεις ότι ορισμένοι μαθητές παρουσιάζουν μικρή βελτίωση στον προφορικό λόγο, καθώς συνεχίζουν να μιλούν μεταξύ τους στα τουρκικά. Αφ' ετέρου, για τον βαθμό ανάπτυξης του γραπτού λόγου μέσω των εγχειριδίων, τα δεδομένα παρουσιάζουν πιο αρνητική εικόνα. Αν και οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» καταλαμβάνουν αθροιστικά το 32,7% των απαντήσεων των διδασκόντων (19 διδάσκοντες), για πρώτη φορά το «αρκετά» επιλέχθηκε από 28 διδάσκοντες (48,3%), ενώ οι απαντήσεις με την επιλογή «λίγο» φτάνουν τις 11 (19%). Εν προκειμένω, άλλωστε, είναι αξιοσημείωτη η κύρια παρατήρησή τους ότι η σειρά των εγχειριδίων «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*» και ιδιαίτερα το Α' τεύχος δεν διαθέτει τον αναγκαίο αριθμό δραστηριοτήτων για την επαρκή εξάσκηση των μαθητών στον γραπτό λόγο.

Σχετικά με το διδασκόμενο λεξιλόγιο (ερώτημα 9), 55 διδάσκοντες (94,8%) συμφωνούν ότι στα εγχειρίδια υπάρχει σε γενικές γραμμές επαρκές λεξιλόγιο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, αλλά δεν παρέλειψαν να ζητήσουν περαιτέρω εμπλουτισμό του με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και επαφή με τη γλώσσα.

Όσον αφορά στο κατά πόσον τα εν λόγω βιβλία συμβάλλουν γενικότερα στην ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών (ερώτημα 10), 29 εκπαιδευτικοί (50%) απάντησαν «πολύ» ή «πάρα πολύ», γεγονός που συνδυαζόμενο με τους 27 διδάσκοντες (46,6%) που απάντησαν «αρκετά» διαμορφώνει μια αρκετά θετική εικόνα ως προς την επίτευξη του στόχου αυτού. Παρόλα αυτά, επιστημάνθηκε και πάλι ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που εξακολουθούν να επικοινωνούν στα τουρκικά καθώς και ότι το Α' τεύχος της σειράς των εγχειριδίων δεν συμβάλλει στον ίδιο βαθμό με τα υπόλοιπα στην κατάρτηση της ελληνικής γλώσσας.

Επιπλέον, οι διδάσκοντες στο σύνολό τους εκφράζονται θετικά έως πολύ θετικά σχετικά με τα εικονογραφικά-αισθητικά στοιχεία των διδακτικών βιβλίων (ερώτημα 11). Συγκεκριμένα, 17 διδάσκοντες (29,3%) δήλωσαν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εικονογράφηση, 31 (53,4%) πολύ ικανοποιημένοι και 10 (17,2%) αρκετά ικανοποιημένοι. Εξάλλου, θετική έως πολύ θετική είναι και η στάση των διδασκόντων ως προς τη χρησιμότητα του «*Βιβλίου του Δασκάλου*» και του «*Επιμορφωτικού Οδηγού*» (ερώτημα 12), καθώς

12 διδάσκοντες (20,7%) δήλωσαν ότι ενημερώνονται πάρα πολύ από τα βοηθήματα αυτά, 28 (48,3%) ότι ενημερώνονται πολύ, 17 (29,3%) αρκετά και μόλις το 1,7% δεν ήταν και τόσο ικανοποιημένο. Οι διδάσκοντες της τελευταίας ομάδας επισήμαναν ότι οι οδηγίες διδασκαλίας θα πρέπει να είναι πιο αναλυτικές και πιο επικεντρωμένες σε κάθε ενότητα.

Επιπλέον, είναι σημαντική η ικανοποίηση των διδασκόντων από τις δυνατότητες επιλογής εναλλακτικών δραστηριοτήτων που παρέχουν τα διδακτικά εγχειρίδια (ερώτημα 13), καθώς 57 από τους 58 εκπαιδευτικούς (98,3%) δήλωσαν από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,7%) δήλωσαν λίγο ικανοποιημένοι, ενώ αναφέρθηκαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι επέλεξαν να αναζητήσουν μόνοι τους πρόσθετο διδακτικό υλικό.

Ως προς την επάρκεια των προτεινόμενων για κάθε διδακτική ενότητα εναλλακτικών δραστηριοτήτων και εφαρμογών (ερώτημα 14), οι διδάσκοντες θεωρούν ότι σε γενικές γραμμές προτείνονται επαρκείς εναλλακτικές δραστηριότητες. Από αυτούς, 28 (48,3%) διδάσκοντες εκφράζουν την ικανοποίησή τους δηλώνοντας «πάρα πολύ» έως και «πολύ» ικανοποιημένοι από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ενώ οι υπόλοιποι, 30 (51,7%), δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι. Επίσης, τονίστηκε η ανάγκη να καταρτισθεί πρόσθετο επιμορφωτικό υλικό κατά περιφέρεια, ιδιαιτερότητα τόπου, ομάδας κ.ά. με την αξιοποίηση στατιστικών και συγκριτικών μελετών.

Τέλος, τα πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας-στόχου που παρέχονται στα βιβλία της γλώσσας και του οδηγού επιμόρφωσης (ερώτημα 15) κρίνονται από 54 διδάσκοντες (98,3%) αρκετά έως πάρα πολύ επαρκή και μόνο σε ποσοστό 1,7% θεωρούνται από αυτούς επαρκή σε μικρό βαθμό.

## Συμπεράσματα

Συνεκτιμώντας τις υποθέσεις της επιστημονικής επιτροπής του έργου (όπως αυτές αποτυπώνονται στα εγχειρίδια που έχουν παραχθεί) σχετικά με τον τρόπο παρέμβασης στην εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων καθώς και τις απαντήσεις-θέσεις των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, οδηγούμαστε σε χρήσιμα συμπεράσματα που σχετίζονται με δυο τομείς:

*Με την προσπάθεια αναζήτησης αποτελεσματικότερων τρόπων, μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε Τσιγγανόπαιδες, σε συνδυασμό με την παραγωγή λειτουργικού διδακτικού υλικού και*

*Με την παροχή ενημέρωσης και κατάλληλης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, τόσο σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας, όσο επίσης και σε ευρύτερα ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.*



Πιο συγκεκριμένα, από την επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί καταλήγουμε, σε γενικές γραμμές, στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

(1) Η σειρά των διδακτικών εγχειριδίων «Μιλώ και Γράφω Ελληνικά» ανταποκρίνεται, σε σημαντικό βαθμό, στους στόχους που είχαν εξ αρχής τεθεί από την επιστημονική ομάδα του έργου, αφού ένα μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων (90 % περίπου) τα κρίνει από καλά έως και άριστα.

(2) Το περιεχόμενο, ωστόσο, των εγχειριδίων και ιδιαίτερα του πρώτου επιπέδου, κρίνεται από σημαντικό ποσοστό διδασκόντων ιδιαίτερα απαιτητικό για τους αναλφάβητους Τσιγγανόπαιδες, γεγονός που θεωρούμε ότι πρέπει να εξετασθεί με τη δέουσα προσοχή σε ανάλογη μελλοντική προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, το ανωτέρω ζήτημα πρέπει να αντιμετωπιστεί, κατά την άποψή μας, σε δυο διαστάσεις:

(α) Να γενικευθεί η φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στα νηπιαγωγεία, όπου θα διδάσκουν ειδικά καταρτισμένοι νηπιαγωγοί, και

(β) εφόσον συνεχιστεί το εν λόγω Πρόγραμμα, να συνταχθεί και ένα νέο εγχειρίδιο, το οποίο να προηγείται του πρώτου επιπέδου, να είναι πολύ απλό και να συνιστά μια μορφή μεταβατικού υλικού που θα οδηγεί ομαλά και αβίαστα από το νηπιαγωγείο στην Α' δημοτικού.

(3) Η προτεινόμενη στα εγχειρίδια μέθοδος διδασκαλίας (που στηρίζεται κατά βάση στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας) συνιστά ένα ευρύ πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες και γενικά το υλικό ως ενδεικτικό. Αυτό σημαίνει ότι έχουν την απαιτούμενη άνεση και ελευθερία να προσαρμόζουν το μάθημα στα δεδομένα του εκάστοτε μαθητικού ακροατηρίου προβαίνοντας σε επιλογές, σε αναζήτηση νέου υλικού και, γενικά, να προβαίνουν σε λειτουργική αξιοποίησή του.

Όπως, όμως, προκύπτει από την παρούσα έρευνα, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε:

(α) Συστηματικότερο (άρα και πιο τυπικό) τρόπο εκμάθησης των λέξεων και των γραμμάτων, καθώς και περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις (προφανώς δομικού τύπου) στα βιβλία και

(β) μια πιο απλουστευμένη διδακτική μεθοδολογία, η οποία θα οδηγούσε σε αντιστοίχιση της σειράς «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» με τα συμβατικά σχολικά βιβλία, για περαιτέρω ενίσχυση του γραπτού λόγου.

Η αιτούμενη, ωστόσο, αύξηση των γλωσσικών ασκήσεων, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (που επίσης αποτελεί αιτούμενο) και η αντιστοίχιση με τα σχολικά εγχειρίδια οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών συνεχίζει να είναι προσκολλημένο σε μια παραδοσιακή χειριστική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία στόχος του μαθήματος είναι

η διδασκαλία του εγχειριδίου και όχι η παροχή γνώσεων ή η καλλιέργεια δεξιοτήτων που προτείνονται μέσα απ' αυτό (Μήτσης 1996: 108-12).

Σημειώνουμε επίσης (κάτι που δεν έχει επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς) την απουσία, στη σειρά «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*», ενός εγχειριδίου γραμματικής, το οποίο πρέπει να συνταχθεί σε επόμενη φάση του Προγράμματος και το οποίο θα είναι απλό, λειτουργικό, θα έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και θα απευθύνεται, προφανώς, στους μαθητές του δεύτερου και του τρίτου επιπέδου.

(4) Σε συνέχεια των ανωτέρω, το γεγονός ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών προτείνει να διαμορφωθούν τα επίπεδα διδασκαλίας της ελληνικής σε Τσιγγανόπαιδες σύμφωνα με τις τάξεις του δημοτικού σχολείου (να υπάρχουν δηλαδή 6 επίπεδα), υποδηλώνει ότι αυτοί δεν έχουν οδηγηθεί σε σαφή διάκριση της διαφοράς -άρα και του τρόπου διδασκαλίας- μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας.

(5) Σχετικά με την παρατήρηση ενός αριθμού εκπαιδευτικών ότι η σειρά των βιβλίων «*Μιλώ και γράφω Ελληνικά*» δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των τουρκόφωνων Τσιγγανοπαίδων, πρέπει να διευκρινιστεί ότι το Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν εστίασε τις δραστηριότητές του στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή κατηγορία, επειδή αυτή αποτελούσε ομάδα-στόχο άλλου έργου και συγκεκριμένα του Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων. Άλλωστε, το ποσοστό των τουρκόφωνων Τσιγγανοπαίδων που συμμετείχαν στο παρόν πρόγραμμα ήταν, όπως αναφέρθηκε ήδη, πάρα πολύ μικρό (3,5 % περίπου).

(6) Σχετικά με την επισήμανση, από ορισμένους εκπαιδευτικούς, της αναγκαιότητας για περισσότερες ασκήσεις και για έμφαση στην εκμάθηση της γραφής, ιδίως στο πρώτο επίπεδο, πρέπει να τονισθεί ότι, κατά τα αρχικά τουλάχιστον στάδια, η έμφαση δίδεται στον προφορικό λόγο και σταδιακά αυξάνεται η εξοικείωση με τον γραπτό, μέχρι να υπάρξει η σχετική ισορροπία ανάμεσα στις συγκεκριμένες δεξιότητες (Πόρποδας Κ. 2002: 375-79). Επειδή το τελικό ζητούμενο στην όλη διαδικασία είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα (προφορικά και γραπτά) σε συνήθειες γι' αυτούς περιστάσεις επικοινωνίας, για τούτο ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να περιορίζεται απλώς στις προτεινόμενες από τη συγγραφική ομάδα ασκήσεις γραφής, αφού αυτές έχουν, ως ελέγχθη, ενδεικτικό χαρακτήρα.

(7) Όσον αφορά στο αίτημα ορισμένων εκπαιδευτικών για εμπλουτισμό των εγχειριδίων και με νέες θεματικές ενότητες (π.χ. οδική συμπεριφορά, κοινωνική αγωγή, αγωγή υγείας) θα έλεγε κανείς ότι και αυτό συμβαδίζει με τη γενικότερη αντίληψη ότι τα πάντα πρέπει να περιέχονται στο σχολικό βιβλίο, πράγμα που από το ένα μέρος θα ακύρωνε κάθε προσπάθεια δημιουργικής

παρέμβασης του εκπαιδευτικού και από το άλλο θα οδηγούσε στη δημιουργία δύσχρηστων και ελάχιστα ή καθόλου λειτουργικών σχολικών εγχειριδίων.

(8) Τέλος, η άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών ότι οι οδηγίες διδασκαλίας (που περιέχονται στο «Βιβλίο του Δασκάλου» και στον «Επιμορφωτικό Οδηγό») πρέπει να είναι πιο αναλυτικές και επικεντρωμένες σε κάθε διδακτική ενότητα, δεν συμβαδίζει με τη σύγχρονη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η διδακτική συνιστά πλαίσιο αναφοράς ή σύνολο γενικών αρχών, αλλά μας παραπέμπει περισσότερο στην παραδοσιακή νοοτροπία της συνταγής και της κατευθυνόμενης ή τυποποιημένης, σε όλα τα επίπεδα, διδασκαλίας.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η πρόταση ορισμένων διδασκόντων για δημιουργία πρόσθετου επιμορφωτικού ή άλλου υλικού κατά περιφέρεια, στο οποίο να λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες και συνθήκες, προσαρμογή την οποία βεβαίως αδυνατεί να πραγματοποιήσει οποιοδήποτε κεντρικό όργανο, αλλά οφείλει να πραγματοποιεί κατά περίπτωση ο διδάσκων, γεγονός που τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση στα βιβλία της σειράς «Μιλώ και γράφω Ελληνικά».

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι το υλικό της σειράς «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» που εκπονήθηκε για τη διδασκαλία της ελληνικής σε Τσιγγανόπαιδες, ικανοποιεί σε σημαντικό βαθμό τους στόχους που είχαν εξ αρχής τεθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Ταυτόχρονα όμως, όπως ήταν φυσικό, η έρευνα έδειξε ότι υπήρξαν επίσης ορισμένα προβλήματα και κενά τα οποία επισημάνθηκαν ήδη και τα οποία είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν επαρκέστερα και αποτελεσματικότερα σε περίπτωση συνέχισης του Προγράμματος ή άλλης θεσμικής παρέμβασης στον τομέα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τους διδάσκοντες το γλωσσικό μάθημα στα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΤΕΔ) του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» με τα εγχειρίδια «Μιλώ και γράφω Ελληνικά».

Παρακαλούμε απαντήστε στις επόμενες ερωτήσεις.

Στοιχεία διδάσκοντος:

φύλο: γυναίκα   
άνδρας

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: έτη μήνες

Προϋπηρεσία σε σχολεία  
σε τάξεις με Τσιγγανόπαιδες: έτη μήνες

Επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία  
μετείχατε για τη διδασκαλία της  
γλώσσας γενικά κατά  
την τελευταία πενταετία: ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ, τότε να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα:

Υπηρεσία ή φορέας επιμόρφωσης που διοργάνωσε το σεμινάριο	Τίτλος σεμιναρίου	Διάρκεια σε ώρες	Διάρκεια σε ημέρες
---	-------------------	------------------	--------------------

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποια είναι η γενική εντύπωση για τη σειρά των βιβλίων “Μιλώ και γράφω Ελληνικά” που απευθύνονται στους Τσιγγανόπαιδες;

1	2	3	4	5
αρνητική	μέτρια	καλή	πολύ καλή	άριστη

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

## Μέντορας

2. Συμφωνείτε με την προτεινόμενη στο «Βιβλίο του Δασκάλου» και στον «Επιμορφωτικό Οδηγό» μέθοδο διδασκαλίας;

1	2	3	4	5
αρνητική	μέτρια	καλή	πολύ καλή	άριστη

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

3. Η διάκριση σε επίπεδα διδασκαλίας και η συγγραφή αντίστοιχων εγχειριδίων για τον μαθητή είναι κατά τη γνώμη σας:

1	2	3	4	5
ανεπιτυχής	σχετικά επιτυχής	αρκετά επιτυχής	πολύ επιτυχής	άριστη

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

4. Θεωρείτε ότι η σειρά των βιβλίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του πληθυσμού-στόχου (για τον οποίο συντάχτηκαν ειδικά):

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

5. Πόσο καλύπτουν τα εν λόγω εγχειρίδια τις θεματικές περιοχές που εμπíπτουν στα ενδιαφέροντα του πληθυσμού-στόχου (π.χ. σχολείο, οικογένεια, φύση, ήθη και έθιμα, γιορτές, λαϊκός πολιτισμός, αθλητισμός, ελεύθερος χρόνος κτλ.);

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 και 3 να απαριθμήσετε θεματικές περιοχές που δεν υπάρχουν στα εγχειρίδια και οι οποίες πρέπει να προστεθούν σε επόμενη επανέκδοση.

6. Τα θέματα των επιμέρους ενοτήτων ανταποκρίνονται σε περιστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής των μαθητών της ομάδας-στόχου:

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

7. Πόσο βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών (με βάση την προτεινόμενη στα εγχειρίδια μεθοδολογία);

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

8. Πόσο βοηθούν τα εν λόγω εγχειρίδια στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών (ανάγνωση-γραφή);

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

9. Το λεξιλόγιο που προτείνεται στα εν λόγω εγχειρίδια πόσο επαρκές είναι για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών της ομάδας-στόχου;

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

10. Η γλωσσική διδασκαλία, μέσω των εν λόγω βιβλίων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών, ώστε να επικοινωνούν επαρκώς στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον:

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

## Μέντορας

11. Τα εικονογραφικά-αισθητικά στοιχεία του βιβλίου (πέραν των καθαρώς γλωσσικών) συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος;

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 και 3 να γράψετε τι άλλο θα θέλατε να συμπεριληφθεί στα εγχειρίδια σε επόμενη επανέκδοση.

12. Οι θεωρητικές επισημάνσεις και οι οδηγίες διδασκαλίας που υπάρχουν στο «Βιβλίο του Δασκάλου» και στον «Επιμορφωτικό Οδηγό» πόσο συμβάλλουν στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού;

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ «ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ» ΚΑΙ ΤΟΝ «ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΟΔΗΓΟ»

13. Το «Βιβλίο του Δασκάλου» παρέχει εναλλακτικές δραστηριότητες και εφαρμογές σε βαθμό ώστε ο διδάσκων να έχει δυνατότητα κατάλληλων επιλογών;

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

14. Πόσο επαρκείς θεωρείτε τις προτεινόμενες για κάθε διδακτική ενότητα εναλλακτικές δραστηριότητες και εφαρμογές;

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.



15. Πόσο επαρκή είναι για τον εκπαιδευτικό τα πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας-στόχου που παρέχονται στα βιβλία για τη Γλώσσα και στον «Επιμορφωτικό Οδηγό»;

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

Σε περίπτωση που η απάντηση είναι 1 ή 2 να δικαιολογηθεί.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Γ. (2002). Γλώσσα, Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου, Γ., Γιολλάση, Β., Καραμανέ, Χ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ.. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Πρώτο επίπεδο διδασκαλίας – Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Ανδρέου, Γ., Γαλαντόμος, Ι., Καλυβάς, Ν., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας – Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Β' έκδοση 2008).
- Ανδρέου, Γ., Αντωνοπούλου, Α., Κατσιγιάννης, Κ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά, Τρίτο επίπεδο διδασκαλίας – Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Β' έκδοση 2008).
- Ανδρέου, Γ., Αντωνοπούλου, Α., Γαλαντόμος, Ι., Γιολλάση, Β., Καλυβάς, Ν., Καραμανέ, Χ., Κατσιγιάννης, Κ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Μεθοδολογικές Οδηγίες για τη δημιουργική χρήση των Βιβλίων του Μαθητή στα Τμήματα Ενοσχολικής Διδασκαλίας. Επίπεδα Διδασκαλίας Πρώτο, Δεύτερο και Τρίτο – Βιβλίο του Δασκάλου*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Β' έκδοση 2008).
- Grant, N. (1989). *Making the most of your textbook*. London: Longman.
- Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., Σδρόλιας, Κ., Τριανταφυλλίδης, Τ., Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων». Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Β' έκδοση 2008).
- Γρηγοριάδη, Ευ. (1999). Τσιγγάνοι: Περιθωριοποίηση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο 1<sup>ο</sup> Διήμερο Παναπτικό Συνέδριο (5-6 Απριλίου 1997) με θέμα: «*Η σχολειοποίηση των Τσιγγανοπαίδων*». Πρακτικά του Συνεδρίου, σελ. 33-38. Πετρούπολη: ΙΤΣΜΕΧ.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ματούλας, Γ., Κλασσίνας, Κ. (2001). *Τσιγγάνοι – Τσιγγανόπαιδες Ζευφυρίου. Επίπεδο Οικογενείας και Φοίτηση*. Πετρούπολη: ΙΤΣΜΕΧ.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας – Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν., Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Γιακουμάκη (κ.α.) *Επιμορφω-*

- τικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 83-108.
- Μπενέκος, Δ. (2007). Επιχειρώντας την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Γιακουμάκη (κ.α.) *Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 65-73.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις: στην Ιστορία, Κοινωνία, Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πόροποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: (αυτοέκδοση).
- Squires, D., and McDougal, A. (1994). *Choosing and Using Educational Software: A Teachers' Guide*. London: The Falmer Press.
- Squires, D., and McDougal, A. (1997). An Heuristic Approach to the Evaluation of the Educational Multimedia Software. *CAL 97 Conference on "Superhighways, Super CAL, Super Learning?"*. University of Exeter. (διαθέσιμο online: <http://www.reeds.ac.uk>)
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο – Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α'*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με συνεργασία Π.Ι.-ΑΠΘ*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο Γιακουμάκη (κ.α.) *Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 39-63.

# Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου

## Προκαταρκτικές μελέτες

Σπυρίδων Κάμτσιος  
*2ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιατών*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε σε προγενέστερα ερωτηματολόγια από τη διεθνή βιβλιογραφία των οποίων οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν, ελέγχθηκαν και τροποποιήθηκαν, στις δυο διαδοχικές φάσεις της έρευνας και με διαφορετικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού, προκειμένου να υποστηρίξουν τη δομική εγκυρότητα και την εσωτερική συνοχή των παραγόντων. Οι αναλύσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας υποστηρίζουν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου, η τελική μορφή του οποίου αποτελείται από 29 ερωτήσεις που συγκροτούν πέντε παράγοντες. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου και σε μαθητικό πληθυσμό, με στόχο την αξιολόγηση των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες.

Λέξεις-κλειδιά: στρες, στρατηγικές αντιμετώπισης, ανάπτυξη ερωτηματολογίου.

---

*Ο κ. Σπ. Κάμτσιος είναι καθηγητής Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και υποψήφιος δρ στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.*

## Abstract

The present study describes the development of a questionnaire to assess coping strategies in primary school children. The items of the questionnaire were initially composed based on translation from relevant questionnaires in the existing coping literature, which were adapted for language. The instrument was administered to children in primary school (aged 10-12) in two different occasions. Internal consistency ( $.61 < \alpha < .80$ ) and factorial validity provide preliminary support for the questionnaire, which consists of 29 items, assessing five coping strategies. This instrument could be useful in various school interventions programs.

Key words: stress, coping strategies, questionnaire development.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών, που εστιάζεται στο ψυχολογικό στρες. Το ενδιαφέρον αυτό είναι δικαιολογημένο, καθώς το ψυχολογικό στρες σχετίζεται και ενοχοποιείται για ένα πλήθος ασθενειών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως η καρδιακή νόσος, ο καρκίνος, η μειωμένη αντίσταση του ανοσοποιητικού συστήματος σε διάφορες παθογένειες, η χαμηλή ποιότητα ζωής, ο αυξανόμενος ρυθμός κατάθλιψης και αυτοκτονικών και η αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ (Giacobbi, Tuccitto, & Frye, 2007).

Επιπλέον, είναι ευρέως γνωστό ότι το στρες είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό στη ζωή των παιδιών και των εφήβων και η κυρίαρχη άποψη είναι ότι το στρες προκαλεί ορισμένα σωματικά συμπτώματα σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Murberg & Bru, *n press*). Διάφορες έρευνες έχουν αναφέρει ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλά ερεθίσματα άγχους στην καθημερινή τους ζωή, ερεθίσματα άγχους τα οποία σχετίζονται κυρίως με την οικογένειά τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ένα πιθανό διαζύγιο γονέων, την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου – φίλου ή συγγενή και τη διαρκή πίεση για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων στο σχολείο (Lewis & Frydenberg, 2002).

Το στρες, γενικά, ορίζεται ως μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, η οποία εκτιμάται διαφορετικά από το κάθε άτομο, είτε είναι επαχθής είτε είναι υπερβολική είτε καθίσταται επικίνδυνη για την ποιότητα της ζωής του (Lazarus & Folkman, 1984). Το στρες μπορεί να έχει αθροιστική επίδραση στα παιδιά, όταν αυτά βιώνουν περισσότερο από έναν

στρεσογόνο παράγοντα στη ζωή τους, που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την υγεία τους (Johnson, 2004). Ιδιαίτερα επηρεάζονται περισσότερο από προοδευτικά αυξανόμενες εμπειρίες και από εμπειρίες μεγάλης διάρκειας και, συγκεκριμένα, επηρεάζονται περισσότερο από αυτές των οποίων δεν έχουν τον έλεγχο (Compas, 1987; McNamara, 2000). Έχει αναφερθεί ότι τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν στα παιδιά από το στρες, εξαρτώνται από τον αριθμό των ερεθισμάτων άγχους που βιώνουν καθημερινά, όπως και από τη σημαντικότητα αυτών των ερεθισμάτων (Johnson, 2004). Αυτά τα ερεθίσματα άγχους ευθύνονται για ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών προβλημάτων και προβλημάτων υγείας, όπως ανησυχία, κατάθλιψη, επιθετικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, & Abu-Saad, 2006).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης μετριάζουν το στρες και την ψυχοπαθολογία του. Στις έρευνες για την αντιμετώπιση του στρες χρησιμοποιείται γενικά η προσέγγιση των Lazarus και Folkman, (1984), σύμφωνα με την οποία το άτομο προσπαθεί με γνωστικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις να ελέγξει τις εσωτερικές ή εξωτερικές απαιτήσεις που εκτιμώνται ως υπερβολικές ή επαχθείς. Επιπλέον, αναφέρονται σε δυο βασικούς τύπους της αντιμετώπισης του στρες, την αντιμετώπιση με εστίαση στο πρόβλημα (*problem focused coping*) και την αντιμετώπιση με εστίαση στο συναίσθημα (*emotion focused coping*). Η πρώτη αναφέρεται στις προσπάθειες για άμεση αλλαγή ή έλεγχο της πηγής του στρες. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μεταβάλλοντας το περιβάλλον, μετριάζοντας ή τροποποιώντας τις εξωτερικές πιέσεις, καθιστώντας τις πηγές του ερεθίσματος άγχους λιγότερο απειλητικές. Η δεύτερη αναφέρεται στις προσπάθειες ελέγχου ή ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με το ερέθισμα άγχους. Η συγκεκριμένη στρατηγική περιλαμβάνει τη γνωστική αποτίμηση, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη γνωστική αλλαγή της δομής του προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984).

Στη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση του στρες σε παιδιά και εφήβους, οι στρατηγικές αντιμετώπισης διχοτομούνται ακόμη περισσότερο (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomson, & Wadsworth, 2001). Τα παιδιά και οι έφηβοι που δε χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης σε ερεθίσματα άγχους, φαίνεται να έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με τον Olbrich (1990) το πιο σημαντικό είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν το στρες, παρά ο ίδιος ο αντίκτυπος του στρες. Η μη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, η βίαιη συμπεριφορά και διάφορες ασθένειες είναι αποτελέσματα ανάρμοστων στρατηγικών αντιμετώπισης ερεθισμάτων άγχους. Σύμφωνα επίσης με πρόσφατη έρευνα των Hampel και

Petermann (2005), επιβεβαιώθηκε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι ακόμη χρησιμοποιούν μη προσαρμοσμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, που φαίνεται ότι επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχολογική ανάπτυξη των νέων ατόμων (Compas et al. 2001). Αυτά τα αποτελέσματα δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες είναι σημεία κλειδιά που καθορίζουν τα μακροχρόνια ψυχολογικά και φυσιολογικά αποτελέσματα του στρες (Kraag et al., 2006).

#### *Ανασκόπηση εργαλείων μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες*

Το μοντέλο της γνωστικής αποτίμησης και της αντιμετώπισης του στρες των Lazarus και Folkman (1984), είναι το κεντρικό για τις έρευνες, τη διαδικασία αντιμετώπισης του στρες και τη δημιουργία εργαλείων μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες στα παιδιά (Pincus & Friedman, 2004). Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους σε αυτή τη θεωρία είναι ότι η αντιμετώπιση του στρες είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που επηρεάζεται από προσωπικές, καθημερινές και ειδικές μεταβλητές, σύμφωνα με την υπάρχουσα κατάσταση. Μέσα από το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984), η αντιμετώπιση του στρες περιγράφεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη γενική αποτίμηση, την αντίδραση στην αντιμετώπιση του στρες και το αποτέλεσμα της αντιμετώπισης του στρες (Pincus & Friedman, 2004).

Σε ανασκόπηση ξένης βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν διάφορα εργαλεία μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες για παιδιά και εφήβους, κυρίως των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και της πρώτης εφηβικής ηλικίας. Οι Spirito, Stark και Williams (1988) ανέπτυξαν το “Kidcope”, μέσα από το οποίο παιδιά Δημοτικού σχολείου καταγράφουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων για τέσσερα υποθετικά στρεσογόνα ερεθίσματα, στρατηγικές οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε αυτές με εστίαση στο πρόβλημα και στο συναίσθημα και σε στρατηγικές αποφυγής, ενώ οι Work, Levinson, και Hightower (1987), στην κλίμακά τους με τον τίτλο ‘What I usually do scale’, που αποτελείται από 25 ερωτήσεις και έπειτα από προσωπικές αναφορές παιδιών δημοτικού σχολείου για τους τρόπους αντιμετώπισης του στρες, αναφέρονται σε τέσσερις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, την *αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας*, την *αποφυγή*, την *ευχολογία* και την *αποδοχή της κατάστασης*, με αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας ( $.66 < \alpha < .76$ ).

Οι Ebata και Moos (1989), στο ερωτηματολόγιό τους με τίτλο “Coping Response Inventory”, αξιολογούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με 48 ερωτήσεις, που συγκροτούν πέντε παράγοντες, *γνωστική αποτίμηση*, *επίλυση του προβλήματος*, *γνωστική αποφυγή του προβλήματος*, *αναζήτηση*



εναλλακτικών λύσεων και συναισθηματική ρύθμιση και με δείκτες εσωτερικής συνέπειας από .55 έως .79. Οι Fanshawe και Burnette (1991), ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο “Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences” και αναφέρονται σε στρατηγικές, όπως η *θετική και αρνητική αποφυγή του προβλήματος*, η *επικοινωνία με την οικογένεια* και ο *θυμός*. Οι Brodzinsky, Elias, Steiger, Simon, Gill, και Hitt (1992) εξέτασαν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του “Coping Scale for Children and Youth” σε 498 παιδιά, ηλικίας 10 έως 15 ετών, με 44 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονταν στο πόσο συχνά τα παιδιά χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης όπως: *αναζήτηση βοήθειας, γνωστική επίλυση και αποφυγή του προβλήματος και συμπεριφορική αποφυγή*, όταν βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις. Οι Causey και Dubow (1992), με το “Self Report Coping Scale” καταγράφουν πέντε τρόπους αντιμετώπισης του στρες (*αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας, επίλυση και αποφυγή του προβλήματος, εσωτερική και εξωτερική επίλυση του προβλήματος*). Περισσότερες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες (*αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας, αντιμετώπιση με εστίαση στο πρόβλημα, ανησυχία, ευχολογία, αποφυγή του προβλήματος, αναζήτηση βοήθειας, χαλάρωση, συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα*) εξέτασαν οι Frydenberg & Lewis (1993, 1999), στο ερωτηματολόγιό τους με τίτλο “Adolescent Coping Scale”, το οποίο περιλαμβάνει 79 ερωτήσεις και οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας είναι από .45 έως .81.

Πιο πρόσφατα οι Lohaus, Fleer, Freytag, και Klein-Hebling (1996) με το “Questionnaire in Stress Experiences and Coping in Childhood”, προσέγγισαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε παιδιά ηλικίας 7 έως 14 ετών, με τέσσερις παράγοντες (*επίλυση και αποφυγή προβλήματος, χαλάρωση, αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας*) (.70 <  $\alpha$  < .84), ενώ οι Hampel και Petermann (2005), με το “German Coping Questionnaire for Children and Adolescence”, που αποτελείται από 36 ερωτήσεις, αναζήτησαν στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο πρόβλημα και στο συναίσθημα, αλλά και μη προσαρμοσμένες στρατηγικές.

Στη βιβλιογραφία αντιμετώπισης του στρες σε παιδιά και εφήβους, οι στρατηγικές αντιμετώπισης διαχωρίζονται (Compas et al., 2001) σε στρατηγική με εστίαση στο πρόβλημα από την στρατηγική με εστίαση στο συναίσθημα (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988), την προσέγγιση από την αποφυγή της αντιμετώπισης του στρες (Roth & Cohen, 1986) και τον άμεσο από το δευτερογενή έλεγχο της αντιμετώπισης του στρες (Rothbaum, Weisz, & Snyder, 1982). Σε γενικές γραμμές, η στρατηγική με εστίαση στο πρόβλημα και ο άμεσος έλεγχος αντιμετώπισης του στρες, αντιπροσωπεύουν στρατηγικές που κατευθύνονται στο να τροποποιήσουν το στρεσογόνο ερέθισμα, ενώ η αντιμετώπιση με εστίαση στο συναίσθημα, η αποφυγή και ο δευτερογενής



έλεγχος αντικατροπιίζουν στρατηγικές που κατευθύνονται στο να ελέγξουν τα αρνητικά αισθήματα που σχετίζονται με το στρες (Hampel & Petermann 2005).

Διάφορες αναφορές επισημαίνουν ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων αντιμετώπισης του στρες είναι ένας προδιαθεσικός παράγοντας για μια θετική ψυχολογική ρύθμιση (Caplan, Bennetto, & Weissberg, 1991). Σύμφωνα με τους Caplan και συνεργάτες (1991), τα παιδιά τα οποία είναι περισσότερο ευέλικτα και εναλλάσσονται χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές μεταξύ της εστίασης στο πρόβλημα και της εστίασης στο συναίσθημα, είναι περισσότερο ικανά στην αντιμετώπιση του στρες, ενώ οι Pincus και Friedman (2004) θεωρούν ότι τα άτομα επιτυχώς αντιμετωπίζουν το στρες, όταν χρησιμοποιούν μια πληθώρα στρατηγικών. Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Για τη διενέργεια της έρευνας υπήρχε η σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αρ. Φ15/1299/110039/Γ1).

## Μέθοδος

### *1η πιλοτική*

Σκοπός της πρώτης φάσης ήταν να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα και η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων των Lohaous et al., (1996). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε μετά από προσωπική επικοινωνία του ερευνητή με τους κατασκευαστές της κλίμακας, στον οποίο παραχωρήθηκε τόσο η άδεια χρήσης, όσο και ο τρόπος ανάλυσης του. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με την τεχνική της αμφίδρομης μετάφρασης από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γερμανικής γλώσσας. Χρησιμοποιήθηκαν οι 24 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που συγκροτούν τέσσερις παράγοντες: *κοινωνική βοήθεια* (6 ερωτήσεις), *επίλυση προβλήματος* (6 ερωτήσεις), *χαλάρωση* (6 ερωτήσεις), *αποφυγή προβλήματος* (6 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε 4 παιδιά που φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όπου έγινε έλεγχος για την κατανόηση των ερωτήσεων, έτσι όπως είχαν διατυπωθεί. Ακολούθησαν μικροδιορθώσεις στην έκφραση – διατύπωση κάποιων ερωτήσεων. Σύμφωνα με τους Lohaous et al., (1996) οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων είναι ικανοποιητικοί, καθώς κυμαίνονται από .72 έως .84. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο παράγοντας «*ενασχόληση με τη φυσική δραστηριότητα*» (με τρεις ερωτήσεις), που καταγράφεται ως στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, από το ερωτηματολόγιο

“Adolescent Coping Scale” των Frydenberg και Lewis, (1993), με δείκτη εσωτερικής συνέπειας .79. Οι μαθητές μετά το αρχικό πρόθεμα, που αποτελεί ένα κοινό στρεσογόνο παράγοντα για παιδιά σχολικής ηλικίας, «φαντάσου ότι πήρες χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα ή τεστ στο σχολείο. Αν σου συμβεί κάτι τέτοιο τότε...», απαντούσαν σε 5-θμια κλίμακα με ακραία στοιχεία το ποτέ (=1) και το πάντα (=5).

### Διαδικασία

Η πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2007. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 105 άτομα (54 αγόρια και 51 κορίτσια), που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής (Μ.Ο. ηλικίας  $11.31 \pm .53$  έτη) και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια μαθήματος του τρέχοντος αναλυτικού προγράμματος. Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις δόθηκαν προφορικά οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ήσυχα, ελεύθερα και με ηρεμία οι μαθητές το συμπλήρωσαν.

### Στατιστική ανάλυση

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων με το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach (1951) και την αξιοπιστία των δυο ημίσεων. Ο δείκτης alpha είναι ο σημαντικότερος δείκτης εσωτερικής συνέπειας, ωστόσο στην ψυχομετρία συνιστάται η χρησιμοποίηση επιπλέον εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004). Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) και χρησιμοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερη της μονάδας.

Πριν από την παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Χρησιμοποιήθηκαν δυο έλεγχοι: το Bartlett's Test of Sphericity (το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett) (Bartlett, 1954), στο οποίο εξετάζεται εάν οι υποκλίμακες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και το κριτήριο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy, KMO. Kaiser, 1974), το οποίο εξετάζει την επάρκεια του δείγματος. Όσον αφορά το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett είναι επιθυμητές στατιστικά σημαντικές τιμές και

για το δείκτη ΚΜΟ τιμές μεγαλύτερες του .60 θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από το .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα.

### Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψαν πέντε παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 52.92% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον Πίνακα 2, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach α και η αξιοπιστία δυο ημίσεων για κάθε παράγοντα φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, αξιοπιστία δύο ημίσεων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα.

Παράγοντες	Cronbach α	Αξιοπιστία δύο ημίσεων	Mean (St.D)
Κοινωνική βοήθεια	.68	.71	2.94(.79)
Επίλυση προβλήματος	.78	.70	3.33(.98)
Χαλάρωση	.68	.69	3.20(.86)
Αποφυγή προβλήματος	.53	.56	2.42(.68)
Συμμετοχή σε άσκηση	.65	.62	3.72(1.01)

Πίνακας 2. Παραγοντική ανάλυση Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Αντιμετώπισης Στρες για Παιδιά (1η φάση).

Θέματα	Φορτίσεις					Communalities
	1	2	3	4	5	
1 Προσπαθώ να επιλύσω το πρόβλημα	.81					.29
2 Σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω για να λύσω το πρόβλημα	.79		.36			.48
3 Αποφασίζω να βρω έναν τρόπο για να λύσω το πρόβλημα	.71					.64
4 Καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια για να μην ξανασυμβεί	.64					.78

Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στρατηγικών

5	Αλλάζω κάτι για να πάνε καλύτερα τα πράγματα	.44	.40	.34	.43
6	Χαλαρώνω	-.37	.31		.56
7	Κάνω ένα διάλειμμα από τις υπόλοιπες δουλειές μου		.68		.47
8	Προσπαθώ να διατηρήσω την καλή μου φυσική κατάσταση συμμετέχοντας σε σπορ		.63		.75
9	Κάθομαι χαλαρά στο κρεβάτι μου	-.33	.62		.78
10	Ξεκουράζομαι για να αποκτήσω δυνάμεις		.61	-.38	.51 \
11	Λέω στον εαυτό μου ότι θα ρυθμιστεί μόνο του		.60		.54
12	Ασχολούμαι με άλλα θέματα		.48		.62
13	Αθλούμαι		.48		.45
14	Ασχολούμαι με τον αθλητισμό	-.39	.43		.57
15	Κάνω κάτι που πραγματικά μπορώ να απολαύσω		.42		.59
16	Αφήνω κάποιον να με παρηγορήσει			.77	.56
17	Λέω σε ένα φίλο μου τι συμβαίνει			.70	.29
18	Διηγούμαι σε κάποιον πώς ένιωσα		.68	.49	.78
19	Αφήνω να με βοηθήσει ένας φίλος		.64		.40
20	Προσπαθώ να κάνω κάτι για να χαλαρώσω			.70	.53
21	Σκέφτομαι ότι τελικά τα πράγματα δεν είναι τόσο άσχημα			.67	.25
22	Παρακαλώ κάποιον να με βοηθήσει		.33	-.60	.52

## Μέντορας

23	Συμπεριφέρομαι σαν να μη με αφορά	-.30		.79		.71	
24	Δεν το σκέφτομαι άλλο			.60		.51	
25	Συμπεριφέρομαι σαν να είναι όλα εντάξει		-.34	.47		.37	
26	Προσπαθώ την επόμενη φορά να συμπεριφερθώ καλύτερα	.42		.39	-.45	.51	
27	Θα πω σε κάποιον από την οικογένειά μου τι συμβαίνει			.33	.37	-.37	.32
% διακύμανσης		12.70	12.59	10.478	9.68	18	
Ιδιοτιμές		3.43	3.40	2.82	2.42	2.20	
KMO =		.61					
Bartlett Test of Sphericity =		1142,89					

Σημείωση: Φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν απεικονίζονται

## Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες αποφασίστηκε να γίνουν ορισμένες αλλαγές. Οι τροποποιήσεις αυτές έγιναν λαμβάνοντας υπόψη κυρίως το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων – ερωτήσεων και αφορούσαν τόσο στις ερωτήσεις που απαρτίζουν τους παράγοντες του ερωτηματολογίου και τη σύνταξή τους όσο και στις οδηγίες που δίδονται στους μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, σε κάποιους παράγοντες προστέθηκαν ερωτήσεις- προτάσεις, οι οποίες αποτελούν μέρος αντίστοιχων παραγόντων που δομούν ερωτηματολόγια στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες από τη διεθνή βιβλιογραφία (Dubow, Schmidt, McBride, Edwards & Merk, 1993, Pincus & Friedman, 2004, Hampel, Meier, & Kummel, 2007). Οι αλλαγές που έγιναν ανά παράγοντα είναι: 1. Στον παράγοντα *κοινωνική βοήθεια* η φράση «θα πω σε κάποιον από την οικογένειά μου τι συμβαίνει» αντικαταστάθηκε με τη φράση «λέω σε ένα φίλο ή στους γονείς μου τι συμβαίνει». Επίσης προστέθηκαν άλλες δυο προτάσεις – ερωτήσεις: «μιλώ με άλλους για να δω τι θα έκαναν αν θα είχαν αυτό το πρόβλημα» και «μιλώ σε άλλους ανθρώπους γι' αυτό που συμβαίνει και τους ζητώ να με βοηθήσουν». 2. Στον παράγοντα *επίλυση προβλήματος* αφαιρέθηκαν οι φράσεις «προσπαθώ την επόμενη φορά να συμπεριφερθώ καλύτερα» και «αλλάζω κάτι για να πάνε καλύτερα τα πράγματα», καθώς παρουσιάστηκε πρόβλημα,

αφού φόρτιζαν και σε άλλους παράγοντες και αντικαταστάθηκε η φράση «καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια να μη ξανασυμβεί» με τη φράση «κάνω ό,τι μπορώ για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα». 3. Στον παράγοντα *χαλάρωση* αφαιρέθηκαν οι φράσεις «ξεκουράζομαι για να αποκτήσω δυνάμεις», «κάνω ένα διάλειμμα από τις υπόλοιπες δουλειές μου» και «κάθομαι χαλαρά στο κρεβάτι μου» γιατί θεωρήθηκε ότι είναι πολύ γενικές και ίσως δεν αντιπροσωπεύουν παιδιά που φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου. Επίσης, αντικαταστάθηκε η φράση «κάνω κάτι που πραγματικά μπορώ να απολαύσω» με «βρίσκω ένα τρόπο για να χαλαρώσω π.χ. μουσική, βιβλίο, τηλεόραση», καθώς το περιεχόμενό της είναι πιο συγκεκριμένο. 4. Στον παράγοντα *άσκηση* προστέθηκαν οι περιπτώσεις «κάνω σπορ με τους φίλους μου», «πηγαίνω με τους φίλους μου να ασκηθώ» και «πάω στο γήπεδο, το πάρκο ή ένα χώρο αναψυχής για να παίξω» ενώ αφαιρέθηκε η φράση «προσπαθώ να διατηρήσω την καλή φυσική μου κατάσταση». Τέλος, αφαιρέθηκαν όλες οι ερωτήσεις που συγκροτούσαν τον παράγοντα *αποφυγή προβλήματος*, καθώς ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν πολύ μικρός (.53) και γιατί θεωρήθηκε ότι το νόημα των ερωτήσεων δεν ανταποκρίνεται στα κοινά στρεσογόνα ερεθίσματα παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, που αναφέρονται κυρίως στη σχολική επίδοση, την πίεση από τους γονείς για επίδοση στα μαθήματα και τις πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2008). Για παράδειγμα, σε ένα κοινό στρεσογόνο ερέθισμα στο χώρο του σχολείου, όπως είναι ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα ή τεστ, δεν μπορεί ο μαθητής να θεωρεί ότι «δεν τον αφορά» ή ότι «δεν ασχολείται με αυτό το πρόβλημα, προσπαθώντας να το αποφύγει». Έχει, επίσης, αναφερθεί ότι, η στρατηγική αντιμετώπισης του στρες με αποφυγή, υφίσταται κυρίως όταν τα εξωτερικά ερεθίσματα είναι άμεσα ή μικρής διάρκειας ή όταν οι συνθήκες σε περιβάλλον εργασίας ή γενικά στη ζωή δεν μπορούν να ελεγχθούν καθόλου (π.χ. σε περίπτωση ασθενειών) (Roth & Cohen, 1986; Nowack, 1989). Τα κοινά στρεσογόνα ερεθίσματα των μαθητών είναι μεν άμεσα (άμεση γνώση της απόδοσης και του βαθμού σε ένα τεστ ή διαγώνισμα), αλλά υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου τους και μεταστροφή τους (π.χ. διαβάζω περισσότερο για να βελτιώσω την απόδοσή μου). Επιπλέον, προστέθηκαν επτά νέες φράσεις που συγκροτούν τον παράγοντα *εκδήλωση συναισθημάτων*, οι οποίες υποδηλώνουν τη συναισθηματική ρύθμιση και αντίδραση των παιδιών σε ερεθίσματα άγχους.

## 2η πιλοτική

Σκοπός της δεύτερης φάσης της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η εσωτερική συνέπεια και η δομική εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων το οποίο προέκυψε από την

πρώτη φάση αυτής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 29 ερωτήσεις οι οποίες αναμένεται να συγκροτούν πέντε παράγοντες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Παράγοντες ερωτηματολογίου και αριθμός ερωτήσεων ανά παράγοντα.*

Παράγοντες	Αριθμός ερωτήσεων
Κοινωνική βοήθεια	9
Επίλυση προβλήματος	6
Χαλάρωση	4
Εκδήλωση συναισθημάτων	5
Άσκηση	5

#### Διαδικασία

Η δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2007. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 201 άτομα (91 αγόρια και 110 κορίτσια), που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής (Μ.Ο. ηλικίας  $11.51 \pm .63$  έτη) και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια ωριαίου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος και παρουσία του ερευνητή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αφού πρώτα διάβασαν το εισαγωγικό σημείωμα «Οι μαθητές έχουν πολλά πράγματα να κάνουν και ανησυχούν για διάφορα γεγονότα, όπως το σχολείο, το διάβασμα που έχουν να κάνουν στο σπίτι, η οικογένειά τους, οι φίλοι τους, ο γύρω κόσμος. Παρακάτω ακολουθεί μια λίστα με διάφορους τρόπους με τους οποίους νέοι άνθρωποι σαν εσένα αντιμετωπίζουν διάφορα σημαντικά προβλήματα της καθημερινής τους ζωής. Αυτό που πρέπει να κάνεις είναι να κυκλώσεις έναν από τους αριθμούς από το 1 έως το 5 που υπάρχει δίπλα σε κάθε πρόταση, δείχνοντας έτσι το τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις διάφορα πράγματα και καταστάσεις που σου προκαλούν άγχος και ανησυχία», απαντούσαν σε 5-θμια κλίμακα με ακραία στοιχεία το ποτέ (=1) και το πάντα (=5).

#### Στατιστική ανάλυση

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας, εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων με το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach (1951) και την αξιοπιστία των δυο ημίσεων. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component



analysis). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Η καλύτερη ορθογώνια περιστροφή είναι η varimax, καθώς είναι μια διαδικασία η οποία μεγιστοποιεί τη διακύμανση και είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ψυχολογική έρευνα (Αλεξόπουλος, 2004). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμηνεύαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν την μονάδα (1.00) δε θεωρούνται απειλή για την ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την κλίμακα των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες. Η κλίμακα πληρούσε τα κριτήρια παραγοντοποίησης (KMO=.69, Bartlett Test of Sphericity = 1759,88,  $p < .001$ ) και η ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα παρουσιάζει μια καθαρή παραγοντική δομή. Οι παράγοντες που προέκυψαν ήταν οι αναμενόμενοι (οι παράγοντες αυτοί εμφανίστηκαν και με τη χρήση του Scree Plot.), ερμηνεύοντας το 48.2% της συνολικής διακύμανσης (ιδιοτιμή  $> 1$ ). Στον πρώτο παράγοντα φόρτισαν όλα τα θέματα της ενότητας *κοινωνική βοήθεια* (9 θέματα), στο δεύτερο παράγοντα τα θέματα της ενότητας *συμμετοχή σε άσκηση* (5 θέματα), στον τρίτο παράγοντα οι ερωτήσεις της ενότητας *εκδήλωση συναισθημάτων* (5 θέματα), στον τέταρτο παράγοντα οι προτάσεις της ενότητας *επίλυση προβλημάτων* (6 θέματα) και στον πέμπτο παράγοντα τα θέματα της ενότητας *χαλάρωση* (4 θέματα). Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η αξιοπιστία δυο ημίσεων και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach  $\alpha$  για κάθε παράγοντα φαίνονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Αντιμετώπισης του Στρες για Παιδιά (2η φάση).

Θέματα	1	Φορτίσεις				Communalities
		2	3	4	5	
1 Παρακαλώ κάποιον να με βοηθήσει	.67					.49
2 Λέω σε κάποιον πώς ένιωσα	.66					.51
3 Ζητώ να με βοηθήσει ένας φίλος	.64					.51
4 Ζητώ βοήθεια από τους γονείς ή τους φίλους	.62					.47

*Μέντορας*

5	Μιλώ σε άλλους ανθρώπους γι' αυτό που συμβαίνει και τους ζητώ να με βοηθήσουν	.60	.52
6	Εκδηλώνω τα συναισθήματά μου	.60	.41
7	Μιλώ με άλλους για να δω τι θα έκαναν, αν είχαν αυτό το πρόβλημα	.52	.35
8	Αναζητώ κάποιον να με παρηγορήσει	.51	.33
9	Λέω σε ένα φίλο ή στους γονείς μου τι συμβαίνει	.49	.40
10	Αθλούμαι	.83	.73
11	Ασχολούμαι με τον αθλητισμό	.78	.53
12	Κάνω σπορ με τους φίλους μου	.76	.61
13	Πηγαίνω με τους φίλους μου να ασκηθώ	.68	.51
14	Πάω στο γήπεδο, πάρκο, χώρο αναψυχής για να παίξω	.64	.47
15	Φωνάζω ή βρίζω	.80	.67
16	Θυμώνω	.76	.60
17	Νευριάζω	.73	.56
18	Δείχνω στους υπόλοιπους την κακή μου διάθεση	.61	.41
19	Βρίσκω έναν τρόπο να ξεσπάσω	.51	.32
20	Σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω για να λύσω το πρόβλημα	.70	.54
21	Προσπαθώ να επιλύσω το πρόβλημα	.70	.53
22	Αποφασίζω να βρω έναν τρόπο για να λύσω το πρόβλημα	.65	.51
23	Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά το πρόβλημα	.63	.45
24	Συνειδητά προσπαθώ να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	.61	.42

25	Κάνω ό,τι μπορώ για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	.45	.25
26	Προσπαθώ να κάνω κάτι για να χαλαρώσω	.72	.55
27	Κάνω κάτι που με βοηθά να χαλαρώσω	.66	.49
28	Βρίσκω έναν τρόπο για να χαλαρώσω (π.χ. μουσική, βιβλίο, τηλεόραση)	.61	.41
29	Χαλαρώνω	.49	.30
<hr/>			
	% διακύμανσης	11.75	10.5 9.9 9.3 6.7
	Ιδιοτιμές	3.4	3 2.8 2.7 1.9
	KMO = .69		
	Bartlett Test of Sphericity = 1759,88		

Σημείωση: Φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν απεικονίζονται

Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, αξιοπιστία δύο ημίσεων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα (2η φάση).

Παράγοντες	Cronbach α	Αξιοπιστία δυο ημίσεων	Mean (St.D)
Κοινωνική βοήθεια	.78	.69	3.22 (.77)
Επίλυση προβλήματος	.72	.68	4.07 (.69)
Χαλάρωση	.61	.58	3.65 (.78)
Εκδήλωση συναισθημάτων	.75	.70	2.67 (.69)
Συμμετοχή σε άσκηση	.80	.72	3.96 (.83)

#### Συσχετίσεις

Θετική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ των παραγόντων *κοινωνική βοήθεια και επίλυση προβλήματος* και *κοινωνική βοήθεια και εκδήλωση συναισθημάτων* (πίνακας 6), συσχέτιση η οποία θεωρείται χαμηλή, ενώ δε φάνηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου, κάτι που δείχνει ότι οι παράγοντες είναι ανεξάρτητοι μεταξύ του.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Παράγοντες	1	2	3	4	5
Κοινωνική βοήθεια		.25*	.02	.23*	.08
Επίλυση προβλήματος			.13	-.05	-.01
Χαλάρωση				.13	.11
Εκδήλωση συναισθημάτων					-.02
Άσκηση					

\* $p < .01$ 

Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, φάνηκαν υψηλοί συντελεστές φορτίσεων σε όλες τις ερωτήσεις που συγκροτούν τους πέντε παράγοντες του ερωτηματολογίου, αποτελέσματα τα οποία, σε συνδυασμό με την ανάλυση αξιοπιστίας και τους χαμηλούς συντελεστές συσχετίσεων των παραγόντων, φαίνεται να στηρίζουν τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου και τα αποτελέσματα έδειξαν την ψυχομετρική επάρκεια του ερωτηματολογίου. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε προγενέστερα ερωτηματολόγια από τη διεθνή βιβλιογραφία, που όμως δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν αυτούσια σε Έλληνες μαθητές, καθώς υπάρχει διαφορετική κουλτούρα μεταξύ των λαών. Για το λόγο αυτό τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν, ελέγχθηκαν και τροποποιήθηκαν, στις δυο διαδοχικές φάσεις και με διαφορετικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού, για τη δομική εγκυρότητα και για την εσωτερική συνέπεια των παραγόντων.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, καθώς, όπως αναμενόταν, προέκυψαν πέντε παράγοντες, οι οποίοι υποστηρίζουν την παραγοντική εγκυρότητα της κλίμακας. Οι πέντε αυτοί παράγοντες καταδείχτηκαν ως ανεξάρτητοι από την παραγοντική ανάλυση. Η ανεξαρτησία των παραγόντων ενισχύθηκε από τις χαμηλές τιμές του δείκτη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (Πίνακας 6). Η έρευνα υποστηρίζει την καταλληλότητα της κλίμακας, όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της σε δείγμα Ελλήνων μαθητών Δημοτικού σχολείου, αναδεικνύοντας πιθανώς το ζήτημα της αντιμετώπισης των στρεσογόνων

καταστάσεων ως «δόκιμο» και κατάλληλο να εκφράσει συμπεριφορές και συναισθήματα των μαθητών αρκετά πρώιμα στη μαθητική τους ζωή.

Η εστίαση στους επιμέρους παράγοντες αναδεικνύει συνέπεια στο δείκτη  $\alpha$ -Cronbach στην παρούσα έρευνα και σε αυτές των Lohaous et al., (1996) και Frydenberg και Lewis (1993), καθώς ο δείκτης έχει σχεδόν ταυτόσημες τιμές. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα ήταν δόκιμο να ερευνηθούν ψυχομετρικά στο πλαίσιο επόμενων μελετών, με τη χρήση και άλλων στατιστικών μεθόδων, προκειμένου να επιβεβαιωθεί πλήρως η εγκυρότητα του συγκεκριμένου οργάνου. Η εφαρμογή όμως της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή που θα πρέπει να προτιμάται αρχικά σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται πρώτη φορά (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000, Grammatikopoulos, Tsigilis, Koustelios, & Theodorakis, 2005).

Το ερωτηματολόγιο, για την περαιτέρω βελτίωσή του, θα πρέπει να δοθεί σε νέο δείγμα παιδιών, ίδιας ηλικίας, προκειμένου να γίνει επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Εάν επιβεβαιωθούν οι ψυχομετρικές του ιδιότητες, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για συγκρίσεις στις επιλογές στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες μεταξύ των δυο φύλων, αλλά και μεταξύ διαφόρων ηλικιακών ομάδων παιδιών, καθώς η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι υπάρχουν τέτοιες διαφορές (Compas et. al., 1988, Rossman, 1992, Roecker, Dubow, & Donaldson, 1996, Hampel & Petermann, 2005). Επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μέτρησης για την αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, με σκοπό τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες στα πλαίσια προγραμμάτων αγωγής υγείας.

Επίσης, στο πλαίσιο του ελέγχου της επιβεβαίωσης της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο του σχολείου, περαιτέρω μελέτες θα ήταν ενδιαφέρον να ελέγξουν τη συσχέτιση μεταξύ της αντιμετώπισης του στρες και των στόχων μάθησης, είτε στο πλαίσιο του ελέγχου των δεικτών συνάφειας των μεταβλητών, είτε στο πλαίσιο μιας συνολικής παραγοντικής ανάλυσης των θεμάτων που συνθέτουν της κλίμακες γενικά των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες και των στόχων μάθησης.

Οι μαθητές και τα παιδιά που εκτίθενται σε πολλά ερεθίσματα άγχους βρίσκονται στον κίνδυνο να έχουν πολλά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Dubow, Schmidt, McBride, Edward, & Merk, 1993). Οι ερευνητές έχουν αναζητήσει πηγές βοήθειας (κοινωνική υποστήριξη, δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων), που μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά από τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις στρεσογόνων γεγονότων της ζωής (Compas, 1987; Cowen & Work, 1988). Βασισμένοι σε αυτήν την έρευνα οι επιστήμονες συνηγορούν για τη χρησιμότητα της υλοποίησης προγραμμάτων

παρέμβασης στο σχολείο, με την παράλληλη χρήση κατάλληλων οργάνων αξιολόγησης, ώστε να διδάξουν στα παιδιά δεξιότητες και ικανότητες που θα προάγουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν το στρες (Dubow et al., 1993).

Το σχολικό περιβάλλον είναι το πιο κατάλληλο μέρος για παρεμβάσεις, όχι μόνο γιατί εκεί φοιτά το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, αλλά γιατί πολλοί στρεσογόνοι παράγοντες αναφέρονται ότι βιώνονται πιο συχνά στο σχολείο και αυτοί σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το σχολικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του. Η πίεση του χρόνου, η ανάγκη για επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις του σχολείου, φαίνεται να πιέζουν πολύ τα παιδιά. Μια κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει να στηριχτεί στους βασικούς στρεσογόνους παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον, να καθορίσει στο πως αυτοί επιδρούν στα επίπεδα του στρες των μαθητών, ποιες αλλαγές μπορούν να γίνουν για να μεταβληθούν αυτοί οι παράγοντες, ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να παρέχεται ένα περιβάλλον που να προάγει την υγεία και τη μάθηση (DeAnda, Baroni, Boskin, Buchwald, Morgan, Ow, Gold, & Weiss, 2000; Pincus & Friedman, 2004).

Κατάλληλα εργαλεία μέτρησης, όπως αυτό που αξιολογήθηκε στην έρευνα, θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, οι οποίες θα πρέπει να εστιάζονται στην ενίσχυση των τρόπων και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες, αυξάνοντας παράλληλα μια αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για τη χρήση αυτών των στρατηγικών (DeAnda et al., 2000; Howard & Medway, 2004).

## Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Έλεγχος αποτελεσμάτων στατιστικών αναλύσεων: Παραγοντική ανάλυση. *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Β. Ελλάδος*, 2, 227-247.
- Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of Royal Statistical Society*, 16, 296-298.
- Brodzinsky, D., Elias, M., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- Caplan, M., Benetto, L., & Weissberg, R. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103-114.
- Compas, B. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7, 275-302.
- Compas, B., Malcarne, V., & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomson, A, Wadsworth, M. (2001). Coping with

- stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Causey, D., & Dubow, E. (1992). Development of a self report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 47-59.
- Cowen, E., & Work, W. (1988). Resilient children, psychological wellness and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16, 591-607.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- DeAnda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463.
- Dubow, E., Schmidt, D., McBride, J., Edward, S., & Merk, L. (1993). Teaching children to cope with stressful experiences: Initial implementation and evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 428-440.
- Ebata, A., & Moos, R. (1989). *Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas, MO.
- Fanshawe, J.P., & Burnette, P.C. (1991). Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 92-98.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *Manual: The Adolescent Coping Scale*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1999). The Adolescent Coping Scale: Construct validity and what the instrument tells us. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 19-36.
- Giacobbi, P., Tuccitto, D., & Frye, T. (2007). Exercise, affect and university students' appraisal of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 261-274
- Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., Koustelios, A., & Theodorakis, Y. (2005). Evaluating the implementation of an Olympic Education Program in Greece. *International Review of Education*, 51, 427-438.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effect on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83.
- Hatzigeorgiadis, A., & Bibble, S. (2000). Assessing cognitive interference in sport: Development of the thought occurrence questionnaire for sport. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 65-86.
- Θεοδωράκης, Γ., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση οργάνων ποσοτικής έρευνας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 115-142.
- Hampel, P., Meier, M., & Kummel, U. (2007). School based stress management training for adolescents: Longitudinal results from an exploratory study. *Journal of Youth and Adolescence*, in press.
- Howard, M., & Medway, F. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology in the Schools*, 41(3), 391-402.
- Johnson, J. (2004). Stress in children. *Journal of Pastoral Counseling*, 39, 68-82
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-39.
- Κάμτσιος, Σ., & Διγγελίδης, Ν. (2008). Ατίες πρόκλησης καθημερινών ερεθισμάτων άγχους, συμπτώματα στρες και στάδια αλλαγής για το στρες σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* (υπό δημοσίευση).
- Kraag, G., Zeegers, M., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. (2006). Schools programs



- targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 44*(6), 449-472. .
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lewis, R. & Frydenberg, E. (2002). Concomitants of failure to cope: What we should teach adolescents about coping. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 419-431.
- Lohaus, A., Fler, B., Freytag, P., & Klein-Hebling, J. (1996). *Questionnaire in stress experiences and coping in childhood*. Gottingen, Germany,: Hogrefe.
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people. What's new and what can we do?* London: Continuum.
- Murberg, T. & Bru, E. (in press). The role of neuroticism and perceived school related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*.
- Nowack, K. (1989). Coping style, cognitive hardiness and health status. *Journal of Behavioral Medicine, 12*(2), 145-159.
- Olbrich, E. (1990). *Coping and development*. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), *Coping and self concept in adolescence*. London: Springer-Verlag.
- Pincus, D., & Friedman, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology, 7*(4), 223-240.
- Roecker, C., Dubow, E., & Donaldson, D. (1996). Crosssituational patterns in children's coping with observed interpersonal conflict. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 288-299.
- Rossmann, B. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology, 33*, 1373-1397.
- Roth, S., & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychology, 41*, 813-819.
- Rothbaum, F., Weisz, J., & Snyder, S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 5-37.
- Spirito, A., Stark, L., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology, 13*(4), 555-574.
- Work, W., Levinson, H., & Hightower, A. (1987). *What I usually do: a measure of elementary children's coping strategies*. University of Rochester, Center for Community Study, Rochester, NY.

# Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ελένη Λεονταρίδη

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης<sup>1</sup>*

## Περίληψη

Στην Ελλάδα, ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρονται προγράμματα σπουδών σχετικά με την ισπανική γλώσσα και πολιτισμό, η ισπανική δεν διδάσκεται στη μέση εκπαίδευση. Σε αυτή μας την εργασία, ύστερα από μία σύντομη αναδρομή στο παρελθόν, θα εστιάσουμε στην παρούσα κατάσταση και σε δεδομένα (όπως το πιλοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας ισπανικής στα Γυμνάσια και η πρόσφατη ένταξή της στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας) που φαίνεται να οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές όσον αφορά τη θέση της γλώσσας αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρόσφατη δε ανακοίνωση του ΥΠΕΠΘ για ένταξη από το 2009-2010 της ειδικότητας ΠΕ40 Ισπανικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έρχεται ως απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις και προσδοκίες χρόνων.

## Abstract

En Grecia, aunque las universidades ofrecen estudios relacionados con la lengua y cultura española, el castellano no se incluye en el currículum de la educación primaria y secundaria. En este trabajo, pasamos revista a la posición del español en el sistema educativo griego y enfocamos en datos (como

---

*Η κ. Ελ. Λεονταρίδη είναι λέκτορας στο τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ.*

el programa piloto de enseñanza del español en los institutos o la reciente inclusión del mismo en los exámenes del Certificado Estatal de Competencia Lingüística “KPG”) que parecen conducir a significantes cambios en cuanto a la misma. Parece que la reciente convocatoria del Ministerio de Educación para la gradual inclusión, a partir del año 2009-2010 del español en la educación secundaria, viene a ser la respuesta a los retos actuales y expectativas de años.

## Εισαγωγή

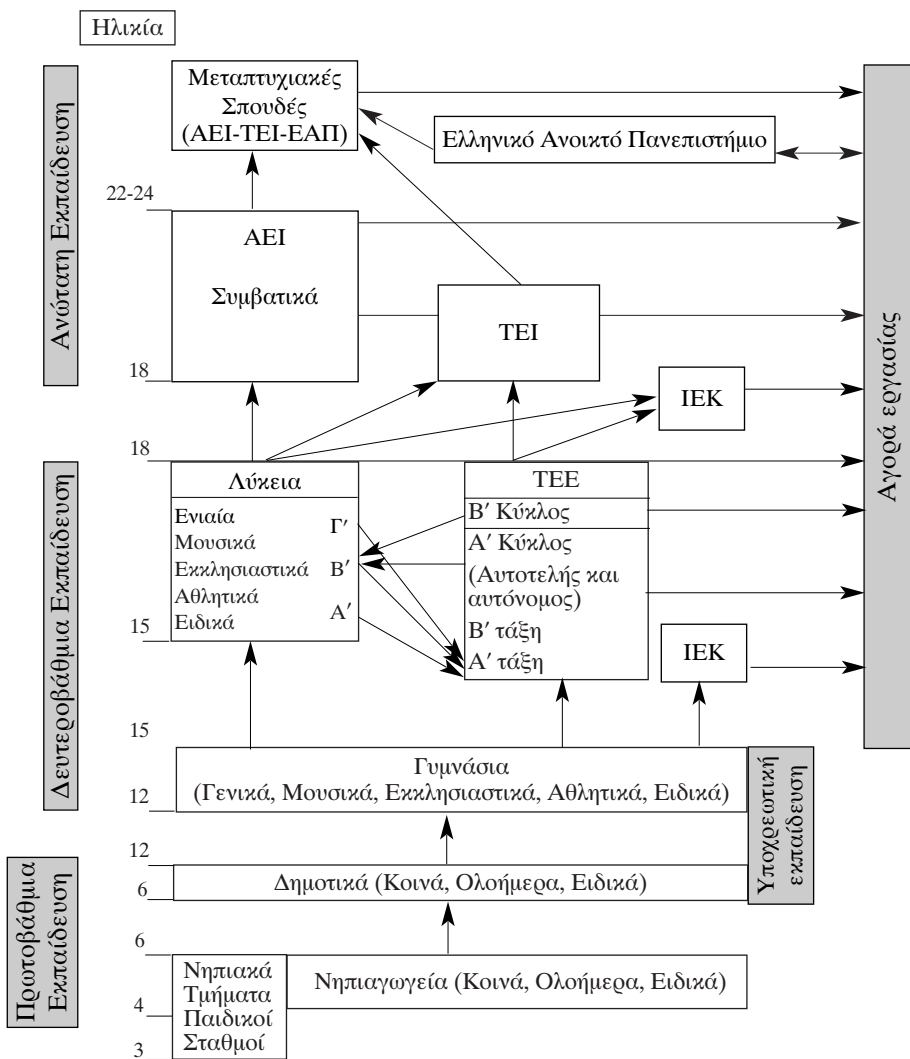
Το ελληνικό Σύνταγμα του 1975 ορίζει ότι το Κράτος είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των Ελλήνων πολιτών, αποστολή που φέρνει εις πέρας το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) μέσω των τοπικών Διευθύνσεων και Γραφείων<sup>2</sup> που είναι υπεύθυνα για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών κέντρων, πλην της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι Ν.Π.Δ.Δ., αυτοτελή και αυτοδιοικούμενα που εποπτεύονται ωστόσο από το ΥΠΕΠΘ<sup>3</sup>. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά 5-15 ετών και συμπεριλαμβάνει την προσχολική (Νηπιαγωγείο), την πρωτοβάθμια (Δημοτικό) και τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)<sup>4</sup>. Στον ακόλουθο πίνακα παραθέτουμε σχηματικά τη διάρθρωση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης η οποία σχεδόν στο σύνολό της παρέχεται δωρεάν<sup>5</sup>:

Πίνακας 1: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα<sup>6</sup>

ΓΕΝΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ		ΗΛΙΚΙΑ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ		ΔΙΑΡΚΕΙΑ
Υποχρεωτική εκπ/ση	Α' βάθμια εκπ/ση	4-6	Νηπιαγωγείο		2 έτη
		6-12	Δημοτικό		6 έτη
		12-15	Γυμνάσιο		3 έτη
Μη-υποχρεωτική εκπ/ση	Β' βάθμια εκπ/ση <sup>7</sup>	15-18	Ενιαίο Λύκειο <sup>8</sup>	Επαγγελμ. εκπαίδευση	3 έτη
			Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (ΤΕΕ) <sup>9</sup>		2-3 έτη <sup>10</sup>
	Αδιαβάθμιστα Ιδρύματα <sup>11</sup>	+ 18	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΙΕΚ) <sup>12</sup>		2 έτη
	Γ' βάθμια εκπ/ση	18-22	Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ)	Ανώτατη εκπαίδευση	4 έτη <sup>13</sup>
18-22		Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) <sup>14</sup>	4 έτη		

Στη συνέχεια παραθέτουμε σχηματικά τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος [Πηγή: Σκαρτσή (2003: 9)].

**Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ**



Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις θεμελιώδεις αρχές και τη βασική νομοθεσία που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βλ. European Commission / Eurybase (χ.η.: 19). Στην ίδια πηγή είναι διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία και το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την δευτεροβάθμια, τη μετα-δευτεροβάθμια και τη μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (σ. 79 κ.ο.κ.), καθώς και την ανώτατη τεχνολογική και ανώτατη πανεπιστημιακή εκπαίδευση (σ. 140 κ.ο.κ.).

## Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διδασκαλία ξένων γλωσσών

### Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών γίνεται στο δημοτικό. Κατά το σχολικό έτος 2003-2004 άρχισε η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας<sup>15</sup> από τη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (αντί της Δ' τάξης που ήταν μέχρι τότε), ενώ από τη σχολική χρονιά 2006-2007 εισάγεται και δεύτερη ξένη γλώσσα (Γαλλική ή Γερμανική κατ' επιλογήν)<sup>16</sup>.

Τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο η Αγγλική διδάσκεται ως πρώτη ξένη γλώσσα για 3 ώρες στην Α' και για 2 ώρες στη Β' και Γ' τάξη. Αντίστοιχα η δεύτερη ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά) διδάσκεται για 2 ώρες εβδομαδιαίως<sup>17</sup>. Σύμφωνα με την Lugo Mirón (2007: 20) στο 86% των Γυμνασίων προσφέρεται ως δεύτερη ξένη γλώσσα η Γαλλική ενώ στο 55% η Γερμανική. Αντίστοιχα, η μεγάλη πλειοψηφία των Λυκείων προσφέρουν ως πρώτη ξένη γλώσσα τα Αγγλικά και ως δεύτερη ξένη γλώσσα τα Γαλλικά (38%) ή Γερμανικά (13%).

Ωστόσο, το 2005-2006, εισήχθησαν σε 5 γυμνάσια της χώρας πιλοτικά προγράμματα διδασκαλίας της Ιταλικής<sup>18</sup>, ενώ από την επόμενη σχολική χρονιά (2006-2007), λειτούργησε πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής της Ισπανικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>19</sup> σε 6 γυμνάσια<sup>20</sup> –στην Αττική (Παλλήνη και Αιγάλεω), στη Θεσσαλονίκη (Διαβατά), την Πάτρα, την Λάρισα και τα Χανιά– το οποίο συνεχίστηκε στα ίδια κέντρα και κατά το έτος 2007-2008. Κατά το τρέχον σχολικό έτος (2008-2009), η Ισπανική είχε προγραμματιστεί να ξεκινήσει να διδάσκεται από την Α' τάξη του γυμνασίου (και να συνεχιστεί και στις επόμενες τάξεις), σε νέες σχολικές μονάδες όπως αυτές της Αγίας Παρασκευής, Χολαργού, Πετρούπολης και Τρίπολης καθώς και στα πειραματικά γυμνάσια Τρίπολης, Αναβρύτων και Βαρβακείου Σχολής. Ωστόσο σε κανένα από τα δύο προβλεπόμενα σχολεία στην Τρίπολη δεν συγκεντρώθηκε ικανός αριθμός ενδιαφερόμενων μαθητών ώστε να λειτουργήσει το πρόγραμμα. Τα στατιστικά

στοιχεία στο τέλος του τριετούς πιλοτικού προγράμματος είναι διαφωτιστικά:

Πίνακας 2: Αριθμός μαθητών την τρίτη χρονιά λειτουργίας του πιλοτικού προγράμματος<sup>21</sup> Ισπανικής γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση (2008-2009)

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	Α' γυμνασίου	Β' γυμνασίου	Γ' γυμνασίου
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χανίων	16	37	21
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αιγάλεω	40	17	18
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Παλλήνης	25	30	19
Γυμνάσιο Διαβατών	16	26	21
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λάρισας	24?	24	13
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πάτρας	30	28	28
Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακειού Σχολής	25	-	-
Πειραματικό Γυμνάσιο Αναβρύτων	19	-	-
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χολαργού	23	-	-
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής	23	-	-
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πετρούπολης	11	-	-
<i>Σύνολο μαθητών ανά τάξη</i>	<i>252</i>	<i>162</i>	<i>120</i>

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ: 534

Συγκεντρωτικά λοιπόν, ενώ την πρώτη χρονιά τα μαθήματα παρακολούθησε ένα σύνολο 120 μαθητών (Lugo Mirón, 2007: 20), και τη δεύτερη 268 (Ponce Martín, 2007: 40) στο τέλος του πιλοτικού προγράμματος ο αρχικός αριθμός έχει σχεδόν πενταπλασιαστεί, φτάνοντας τους 534<sup>22</sup>. Η ακόλουθη στατιστική αναπαράσταση είναι δηλωτική του ενδιαφέροντος αυτού για την ισπανική γλώσσα:



Σύμφωνα με την υπ' αριθ. πρωτ. 97372/Δ2/22.9.2006 απόφαση του ΥΠΕΠΘ, για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος διδασκαλίας της Ισπανικής Γλώσσας στα σχολεία (όπως καθορίζεται με την υπ' αριθμ. πρωτ. 74672/Γ2/21.7.2006 Υ.Α.) προσλήφθηκαν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί που είχαν τα κάτωθι προσόντα<sup>23</sup> και σύμφωνα με τις εξής οδηγίες:

α) *Πτυχίο Τμήματος Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ή πτυχίο τμήματος Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας με κατεύθυνση Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας Πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο αντιστοίχου ειδικότητας ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής<sup>24</sup>.*

β) *Η πρόσληψη των ανωτέρω εκπαιδευτικών γίνεται με απόφαση του Διευθυντή της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην έδρα του οποίου ανήκουν τα πιλοτικά σχολεία. Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκδίδουν προσκλήσεις ενδιαφέροντος, κατόπιν των οποίων οι υποψήφιοι υποβάλλουν αιτήσεις για την πλήρωση των θέσεων.*

γ) *Κατά την πρόσληψη των ωρομισθίων εκπαιδευτικών εφαρμόζονται οι διατάξεις της παραγράφου 8 του άρθρου 1 του Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267 Α').*

Σε κάθε περίπτωση προηγούνται κατά την πρόσληψη οι κάτοχοι διδακτορικού και έπονται οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με ειδίκευση στην Ισπανική Γλώσσα και Φιλολογία. Μεταξύ των υποψηφίων ιδίων προσόντων λαμβάνεται υπόψη η ημερομηνία κτήσης του βασικού πτυχίου ή η βαθμολογία αυτού σε περίπτωση σύγχρονης λήψης του πτυχίου αυτού.

Όλα φαίνονταν να δείχνουν ότι η Ισπανική σύντομα θα ακολουθούσε το δρόμο που χάραξε η Ιταλική καθώς η τελευταία συμπεριλήφθηκε για πρώτη φορά ανάμεσα στις ειδικότητες των εξετάσεων του ΑΣΕΠ (κλάδος ΠΕ34), για την κατάρτιση πινάκων επιτυχίας εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη 2009-2010 και 2010-2011<sup>25</sup>. Πράγματι, όταν στα τέλη Μαΐου 2009 το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε πρόσκληση προς τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2009-2010” (εγκύκλιος Δ2/62703/29-5-2009)<sup>26</sup>, ανάμεσα στις ειδικότητες που κλήθηκαν συμπεριλήφθηκε και ο “υπό σύσταση κλάδος ΠΕ40 Ισπανικής Γλώσσας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης”.



## Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>27</sup> τώρα, οι σπουδές που σχετίζονται με την Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμό γενικότερα<sup>28</sup> αποτελούν σχετικά πρόσφατη δυνατότητα επιλογής για τους μαθητές που λαμβάνουν μέρος στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάμεσα στα 20 Πανεπιστήμια (ΑΕΙ) και 15 Τεχνολογικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) της χώρας<sup>29</sup>, σχετικές σπουδές και αντίστοιχο πανεπιστημιακό τίτλο προσφέρουν:

Το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ): *Τμήμα Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας* της Φιλοσοφικής Σχολής. Το συγκεκριμένο Τμήμα Ιταλικής ιδρύθηκε το 1999, ως μετεξέλιξη του Γενικού Τμήματος Ξένων Πολιτισμών, και μέχρι σήμερα (2008-2009) έχει δύο Κατευθύνσεις που χορηγούν ξεχωριστά πτυχία: α) Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και β) Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (για την τελευταία προσφέρονται 130 θέσεις εισακτέων). Το πτυχίο απονέμεται στους φοιτητές που περνούν επιτυχώς 42 μαθήματα<sup>30</sup>. Ωστόσο, πρόσφατα ανακοινώθηκε από το ΥΠΕΠΘ ο διαχωρισμός των κατευθύνσεων Ιταλικής και Ισπανικής σε δύο νέα Τμήματα, που θα λειτουργήσουν ξεχωριστά από το 2009-2010.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)<sup>31</sup>: *Τμήμα Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού* της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών (<http://www2.eap.gr/frame-set.jsp?locale=el>). Προσφέρονται 100 θέσεις σε απόφοιτους Λυκείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εισάγονται στο Τμήμα μετά από σχετική κλήρωση και στους οποίους παρέχεται εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή τους στο τμήμα αποτελεί η αποδεδειγμένη γνώση της Ισπανικής σε επίπεδο B2 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (η πλειοψηφία των υποψηφίων προσκομίζει το DELE Intermedio)<sup>32</sup>. Για την απόκτηση Πτυχίου απαιτείται η επιτυχής παρακολούθηση και εξέταση 12 Θεματικών Ενοτήτων<sup>33</sup>.

Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα αυτά σκοπεύουν στην προσφορά γνώσεων στην Ισπανική γλώσσα καθώς και στην κατανόηση της εξέλιξής της. Στοχεύουν επίσης στην πληρέστερη κατανόηση των πλούσιων και πολυδιάστατων πολιτισμών των ισπανόφωνων λαών. Στα παραπάνω προγράμματα θα πρέπει να προσθέσουμε και τα ακόλουθα:

Στο *Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας* (<http://www.auth.gr/itl>) της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) προσφέρεται πληθώρα μαθημάτων ελεύθερης επιλογής ισπανικής γλώσσας, γλωσσολογίας και λογοτεχνίας<sup>34</sup> με προοπτική το τμήμα σύντομα να μετονομαστεί σε Τμήμα Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Το Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας (<http://www.dflti.ionio.gr/>) του Ιονίου Πανεπιστημίου στην Κέρκυρα προσφέρει σειρά μαθημάτων για «Ειδίκευση Ισπανικής γλώσσας και πολιτισμού και η διδακτική της ως ξένης»<sup>35</sup>. Από το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 η εισαγωγή των φοιτητών απαιτεί την εξέταση της ισπανικής γλώσσας ως ειδικό μάθημα στις πανελλήνιες εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μέχρι του παρόντος, η προσφερόμενη ειδίκευση φαίνεται να μην είναι αντίστοιχη τουλάχιστον της προσφερόμενης από το ΕΚΠΑ και το ΕΑΠ. Η αιτία πιθανώς να πηγάζει από την έλλειψη ικανού αριθμού μελών ΔΕΠ που να θεραπεύουν το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο ή, κατά τη γνώμη μας, στο γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν έχει ξεκάθαρους στόχους<sup>36</sup>.

### Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε άλλα κέντρα

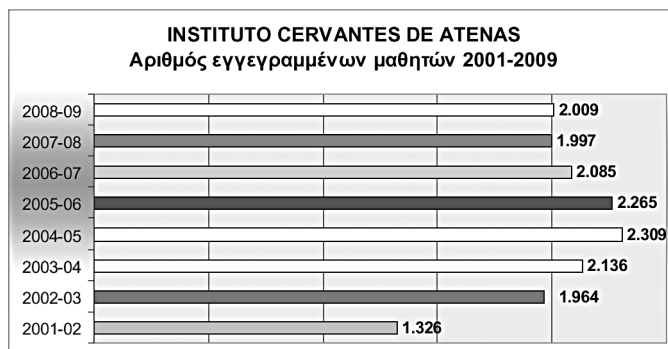
Όπως ίσως θα παρατήρησε ο αναγνώστης από τα όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει μία αντίφαση: η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα –τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που γράφεται αυτό το άρθρο– δεν συμπεριλαμβάνει στα *επίσημα* προγράμματα σπουδών της την Ισπανική γλώσσα, ωστόσο *προϋποθέτει τη γνώση αυτής* (περίπου σε επίπεδο B2) για την πραγματοποίηση σπουδών σε δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα<sup>37</sup>. Πού και πώς όμως αποκτάται η γνώση αυτή; Προφανώς μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων ή μαθημάτων σε ιδιωτικά, κατά βάση, κέντρα σπουδών.

Αφήνοντας στην άκρη τα ιδιαίτερα μαθήματα για τα οποία είναι αδύνατο να έχουμε στοιχεία, σημαντικό ρόλο στη διάδοση της Ισπανικής στην Ελλάδα διαδραματίζει το Instituto Cervantes, οργανισμός με έδρα τη Μαδρίτη, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας της Ισπανίας. Το Instituto Cervantes της Αθήνας<sup>38</sup> δραστηριοποιείται σε πολιτιστικό-εκπαιδευτικό επίπεδο όντας υπεύθυνο για τη διδασκαλία της ισπανικής γλώσσας και τη διάδοση του ισπανικού και ισπανοαμερικανικού πολιτισμού<sup>39</sup> στην Ελλάδα. Προσφέρει επίσης ειδικά μαθήματα μετάφρασης, λογοτεχνίας, ζωγραφικής, κινηματογράφου, ισπανικής για ειδικούς σκοπούς (νομική, επιχειρήσεις, κ.ά.), συνομιλίας, προετοιμασίας για τις εξετάσεις DELE, επιμόρφωσης καθηγητών, κτλ.<sup>40</sup> Τα στατιστικά στοιχεία που παραθέτουμε στη συνέχεια είναι ενδεικτικά της αύξησης του ενδιαφέροντος για την ισπανική γλώσσα στην Ελλάδα:

Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας

	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ							
Instituto Cervantes de Atenas	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών	1.326 <sup>41</sup>	1.964 <sup>42</sup>	2.136 <sup>43</sup>	2.309 <sup>44</sup>	2.265 <sup>45</sup>	2.085 <sup>46</sup>	1.997	2.009

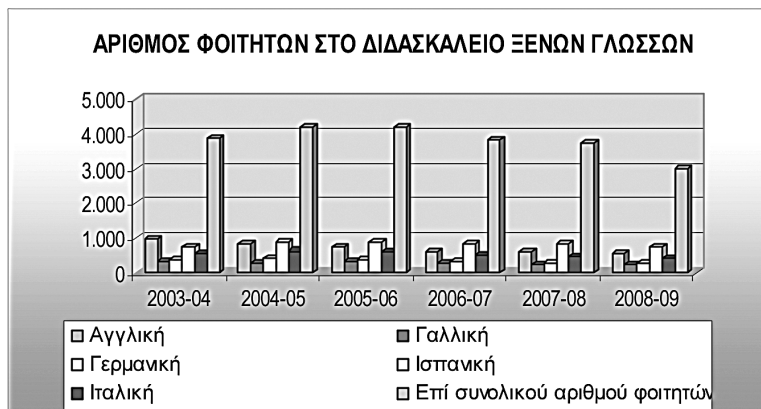
Σχηματικά:



Από την άλλη, σε πολλά πανεπιστήμια της Ελλάδας λειτουργούν Διδασκαλεία ή Κέντρα Ξένων Γλωσσών<sup>47</sup>, όμως, η συνεισφορά του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών (ΔΞΓ) του Πανεπιστημίου Αθηνών αναφορικά με τη διδασκαλία και διάδοση της ισπανικής γλώσσας αξίζει ειδική μνεία. Στο ΔΞΓ προσφέρονται μαθήματα γλώσσας σε 34 γλώσσες<sup>48</sup> αλλά και ειδικά προγράμματα ορολογίας, μετάφρασης, πολιτισμού, κτλ.<sup>49</sup>. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία, το ενδιαφέρον για την Ισπανική αυξήθηκε με εντυπωσιακό τρόπο, σε σημείο που το ΔΞΓ αποτελεί το δεύτερο σημαντικότερο –ως προς τον αριθμό εκείνων που παρακολουθούν τα μαθήματά του– κέντρο διάδοσης της Ισπανικής στην Αθήνα, μετά το Instituto Cervantes. Τα στατιστικά στοιχεία<sup>50</sup> που παραθέτουμε στη συνέχεια είναι ενδεικτικά της εντυπωσιακά ανοδικής τάσης που χαρακτηρίζει την Ισπανική τα τελευταία χρόνια έναντι άλλων γλωσσών όπως είναι τα Αγγλικά<sup>51</sup>, Γαλλικά, Γερμανικά και Ιταλικά.

	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ					
ΓΛΩΣΣΑ	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Αγγλική	978	848	734	619	635	566
Γαλλική	345	309	323	280	260	264
Γερμανική	405	429	410	329	303	292
Ισπανική	750	908	888	826	843	749
Ιταλική	589	641	622	547	486	454
Επί συνολικού αριθμού φοιτητών	3.880	4.178	4.204	3.849	3.730	2.325

Σχηματικά:



Πέρα από τα δύο αυτά κέντρα, η Ισπανική διδάσκεται σε όλο και περισσότερα ιδιωτικά Κέντρα Ξένων Γλωσσών (ΚΞΓ) ενώ ήδη σε αρκετές πόλεις λειτουργούν εδώ και χρόνια κέντρα που προσφέρουν προγράμματα σπουδών αποκλειστικά γύρω από την ισπανική γλώσσα και πολιτισμό<sup>52</sup>. Ο Lujián Castro (2002) εκτιμά (δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία) ότι ο αριθμός όσων μάθαιναν Ισπανικά σε ΚΞΓ στην Ελλάδα το 2000-2001 ήταν 3.500<sup>53</sup>. Ο αριθμός αυτός αυξήθηκε δραματικά τα τελευταία χρόνια, σε σημείο που –όπως υποστηρίζει η Lugo Mirón (2007: 15)– να φτάνουν τους 20.000 μαθητές οι οποίοι φοιτούν στα 370 ΚΞΓ που προσφέρουν ισπανικά ανά την Ελλάδα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, όσον αφορά τα ΚΞΓ, για να μπορέσει να εργασθεί κάποιος ως καθηγητής Ισπανικών, απαιτείται η έκδοση από το ΥΠΕΠΘ σχετικής Άδειας διδασκαλίας ή/και Επάρκεια προσόντων διδασκαλίας ξένης γλώσσας. Σε γενικές γραμμές, για τους Έλληνες πολίτες απαιτείται πτυχίο Ισπανικής Φιλολογίας ή το DELE Superior<sup>54</sup>, ενώ για πολίτες άλλων χωρών με μητρική την Ισπανική αρκεί να διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ σε οποιοδήποτε αντικείμενο<sup>55</sup>. Υπεύθυνος για την αναγνώριση ακαδημαϊκών τίτλων της αλλοδαπής είναι ο ΔΟΑΤΑΠ (Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών & Πληροφόρησης), οργανισμός ο οποίος εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ<sup>56</sup>.

## Πιστοποίηση γλωσσομάθειας

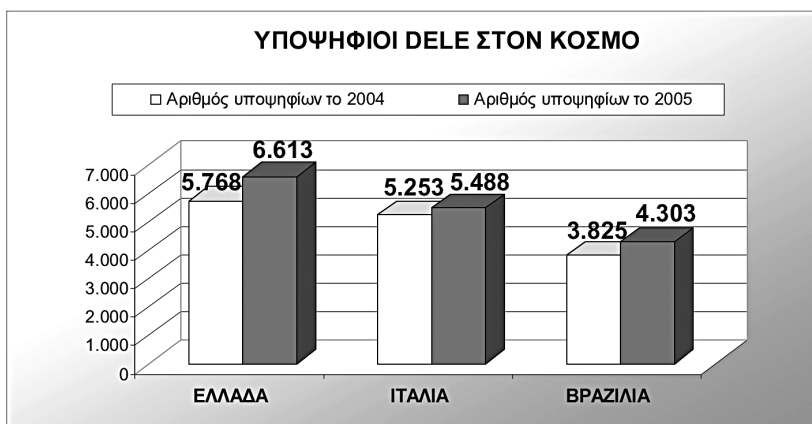
Οι επίσημες εξετάσεις γλωσσομάθειας του Ισπανικού Κράτους οι οποίες πιστοποιούν τη γλωσσική ικανότητα του υποψηφίου στην Ισπανική ως ξένη γλώσσα είναι οι εξετάσεις DELE (Diplomas de Español como Lengua

Extranjera). Ο επίσημος φορέας για τη διοργάνωση των εξετάσεων σε διεθνές επίπεδο είναι το Instituto Cervantes, ενώ την ευθύνη για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εξετάσεων φέρει το Τμήμα Cursos Internacionales του Πανεπιστημίου της Salamanca<sup>57</sup>. Στην Ελλάδα, οι εξετάσεις DELE διοργανώνονται δύο φορές το χρόνο (κατά τους μήνες Μάιο και Νοέμβριο<sup>58</sup>), και μέχρι το 2008 προσέφεραν τρία επίπεδα γλωσσομάθειας: Inicial (επίπεδο B1 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς), Intermedio (επίπεδο B2) και Superior (επίπεδο Γ2). Η εδώ και χρόνια αναμενόμενη αναδιάρθρωση των προσφερόμενων επιπέδων πιστοποίησης DELE ξεκίνησε τον Μάιο του 2009 με την προσθήκη του επιπέδου A1 (DELE Nivel A1) ενώ εκτιμάται ότι από το τέλος του 2010 θα προσφέρονται εξετάσεις και για τα επίπεδα A2 και Γ1.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι η χώρα με το μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων στις εξετάσεις DELE παγκοσμίως –παρόλο που ο πληθυσμός της ανέρχεται στα 11 εκατομμύρια– ακολουθούμενη από την Ιταλία (58 εκατ.) και τη Βραζιλία (174 εκατ.)<sup>59</sup>. Ενδεικτικά, η Marcos Sagrado (2006: 47) παραθέτει τα ακόλουθα στοιχεία προερχόμενα από την Διεύθυνση Διπλωμάτων και Διοίκησης Εξωτερικού του Instituto Cervantes στη Μαδρίτη:

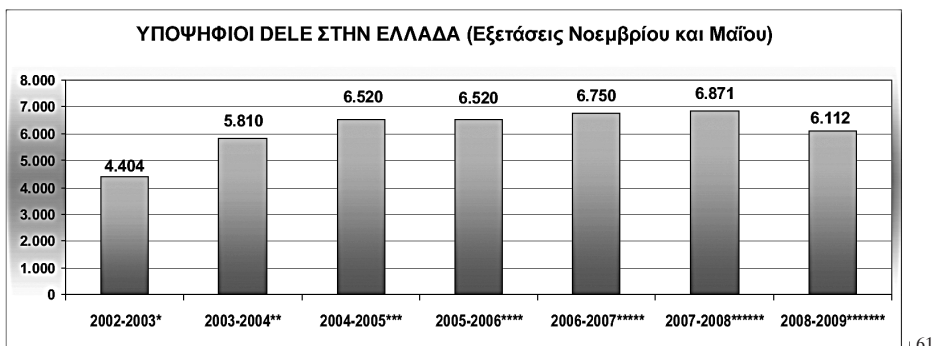
Αριθμός υποψηφίων ανά έτος	Αριθμός υποψηφίων το 2004	Αριθμός υποψηφίων το 2005
Ελλάδα	5.768	6.613
Ιταλία	5.253	5.488
Βραζιλία	3.825	4.303

Σχηματικά:



Στις εξετάσεις DELE του ακαδημαϊκού έτους 2006-07, από τους 37.690 υποψηφίους ανά τον κόσμο, οι 6.700 ήταν Έλληνες (Leontaridi & Pérez Bernal 2008a). Όσο και αν ακούγεται απίστευτο, τουλάχιστον “ένας στους

τέσσερις υποψήφιους στον κόσμο διεκπεραιώνει την εγγραφή του σε κάποιο από εξεταστικά κέντρα που διευθύνει το Instituto Cervantes της Αθήνας<sup>60</sup>. Τα στατιστικά στοιχεία μιλούν από μόνα τους:



Ίσως οι ιλιγγιώδεις αριθμοί υποψηφίων στις εξετάσεις DELE και το ενδιαφέρον που υποδηλώνουν για την ισπανική γλώσσα να ήταν και ένας από τους λόγους να συντελεστεί ένα ακόμη σημαντικό βήμα: από το Νοέμβριο του 2008, στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) για την αγγλική, γαλλική, ιταλική και γερμανική γλώσσα που διοργανώνει το ΥΠΕΠΘ, προστέθηκαν οι εξετάσεις για το επίπεδο B2 της Ισπανικής γλώσσας<sup>62</sup>. Στις εξετάσεις Ισπανικής επιπέδου B2, το Νοέμβριο του 2008 συμμετείχαν 390 υποψήφιοι, ενώ ήδη τον Μάιο του 2009 ο αριθμός σχεδόν διπλασιάστηκε (673 υποψήφιοι)<sup>63</sup>. Στις εξετάσεις Νοεμβρίου 2009 αναμένεται να προστεθεί ένα νέο επίπεδο, εκείνο της Ισπανικής επιπέδου Γ1.

### Κίνητρα και στόχοι για την εκμάθηση της Ισπανικής ως ξένη γλώσσα

Σε κάθε περίπτωση το ερώτημα που γεννάται είναι: για ποιο λόγο εν τέλει τέτοιο ενδιαφέρον καταγράφεται για την *Ισπανική* (και όχι για κάποια άλλη γλώσσα); Οι λόγοι μπορεί να είναι διαφορετικής φύσης, και όπως πολύ σωστά το εκφράζει ο Castellanos Vega (2006: 6 [§ 5: Grecia]): «Οι στόχοι που συνειδητά ή ασυνειδητά θέτουν οι μαθητές που προσέρχονται στην τάξη [της Ισπανικής] είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τα κίνητρα για τα οποία μαθαίνουν ισπανικά και, άρα, με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους»<sup>64</sup>. Για την ερευνά του, ο Castellanos Vega σχεδίασε μία σειρά από ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε καθηγητές και μαθητές της Ισπανικής σε κέντρα του Instituto Cervantes σε διάφορες χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν το 1994 και αν και από τότε έχουν



περάσει πολλά χρόνια, φαίνεται λογικό τα επαγγελματικά κίνητρα (συμπεριλαμβανομένης εδώ της 'βελτίωσης' του βιογραφικού σημειώματος) και η προσωπική ικανοποίηση να εξακολουθούν να είναι από τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους ένας Έλληνας αποφασίζει να μάθει ισπανικά<sup>65</sup>. Για τους Έλληνες, η *Ισπανία και τα Ισπανικά είναι της μόδας*. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο καθηγητής Ισπανικών στην Ελλάδα δεν πρέπει να ξεχνά ότι τα Ισπανικά δεν είναι ποτέ η πρώτη ξένη γλώσσα που μαθαίνει ένας Έλληνας. Κατά κανόνα οι μαθητές της Ισπανικής στην Ελλάδα είναι ενήλικοι<sup>66</sup> (επομένως συνήθως διαθέτουν εμπειρία στην εκμάθηση γλωσσών) και, στην πλειοψηφία τους, ήδη γνωρίζουν κάποια άλλη λατινογενή γλώσσα, γεγονός που αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για την εκμάθηση λεξιλογίου, γραμματικής και σύνταξης<sup>67</sup>. Από την άλλη, η ισπανική φωνητική –και περιέργως η σύνταξη– μοιάζει τόσο με την ελληνική, που οι Έλληνες σπάνια εγκαταλείπουν από τη στιγμή που θα αρχίσουν να μαθαίνουν Ισπανικά δεδομένου ότι αφομοιώνει κανείς με μεγαλύτερη ευκολία κάτι που είναι ικανός να το αποκωδικοποιήσει, όταν καταλαβαίνει τη λογική του<sup>68</sup>.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της Ισπανικής δεν γίνεται εμφανής μόνο στους αριθμούς που καταγράφονται στις εξετάσεις DELE ή (προσφάτως) στο ΚΠΓ και στους αριθμούς διδασκομένων σε κέντρα όπως το ΔΞΓ και το Instituto Cervantes. Ενδεικτική είναι επίσης η αυξανόμενη πολιτιστική δραστηριότητα που αναπτύσσει το τελευταίο αλλά και η Πρεσβεία της Ισπανίας και άλλων χωρών της Λατινικής Αμερικής. Σε αυτούς τους φορείς, θα πρέπει να προσθέσουμε πληθώρα σωματείων και συλλόγων που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η ASPE<sup>69</sup> (1991), η ASCLAYE (1958), ο Ελληνοϊσπανικός Σύνδεσμος Αθηνών (1980), η Εταιρεία Ελλήνων Ισπανιστών (1997), το Ελληνοϊσπανικό Κέντρο Πολιτισμού Θεσσαλονίκης "Federico García Lorca" (1990), κ.ά. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς τους φορείς (ιδιαίτερα η ASPE), διοργανώνουν σεμινάρια διδακτικής της Ισπανικής ως ξένη γλώσσα, συχνά σε συνεργασία με εκδοτικούς οίκους της Ελλάδας και της Ισπανίας τα οποία χαίρουν μεγάλης αποδοχής από τους συμμετέχοντες. Σε σχέση μάλιστα με αυτό, η Ponce Martín (2007: 41), αναφερόμενη σε καθηγητές που απασχολούνται σε ΚΞΓ ή ιδιαίτερα μαθήματα, σημειώνει ότι πολλοί από αυτούς «δεν διαθέτουν πάντα την κατάλληλη εκπαίδευση. Συχνά αρκεί να είναι απλά ισπανόφωνοι, από το οποίο προκύπτει η ανάγκη για σεμινάρια επιμόρφωσης καθηγητών»<sup>70</sup>. Σε κάθε περίπτωση, ως απάντηση στο σταθερά αυξανόμενο ενδιαφέρον, διοργανώνονται κάθε φορά όλο και περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης, ημερίδες κτλ. (κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη). Μεταξύ αυτών, μπορούμε να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στα εξής:

«*Ημερίδες Διδακτικής της Ισπανικής ως Ξένη Γλώσσα*»<sup>71</sup>. Πραγματοποιούνται μία φορά το χρόνο, σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, από την ASPE, σε συ-



νεργασία με το Instituto Cervantes, την Πρεσβεία της Ισπανίας (και το αντίστοιχο Μορφωτικό Τμήμα) στην Ελλάδα, το Πανεπιστήμιο Αθηνών, κτλ. καθώς και με διάφορους εκδοτικούς οίκους και βιβλιοπωλεία<sup>72</sup>.

«Σεμινάρια Μεθοδολογίας και Διδακτικής της ισπανικής για καθηγητές ισπανικών στην Ελλάδα»<sup>73</sup> που διοργανώνονται στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη τα δύο τελευταία χρόνια με ετήσια ή εξαμηνιαία συχνότητα από το Μορφωτικό Τμήμα της Πρεσβείας της Ισπανίας στην Αθήνα, σε συνεργασία με καθηγητές από το Πανεπιστήμιο του Alcalá, το ΕΚΠΑ και το ΑΠΘ.

Ημερίδες και σεμινάρια που οργανώνονται από το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ. Το Μάιο του 2004, στο «Αφιέρωμα στη Γερμανική, Ιταλική και Ισπανική Γλώσσα» δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην Ισπανική Γλώσσα<sup>74</sup>.

Ενδεικτικό είναι επίσης το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, μεγάλοι εκδοτικοί οίκοι, τόσο της Ελλάδας όσο και της Ισπανίας δραστηριοποιούνται στον τομέα της ισπανικής γλώσσας<sup>75</sup> και λογοτεχνίας<sup>76</sup> ενώ εμφανίζονται διγλωσσες περιοδικές εκδόσεις (όπως το *Sol Latino*), ραδιοφωνικά προγράμματα και θεατρικές παραστάσεις στα Ισπανικά, κτλ.

## Συμπεράσματα

Στην εργασία μας αυτή, κάναμε μία σύντομη παρουσίαση από το παρελθόν και το παρόν της διδασκαλίας της Ισπανικής στην Ελλάδα. Διαπιστώσαμε ότι το γενικότερο ενδιαφέρον που παρατηρείται για την Ισπανική σε διεθνές επίπεδο γίνεται αντιληπτό και στη χώρα μας, στα εξεταστικά κέντρα της οποίας εξετάζεται το 25% του συνολικού αριθμού υποψηφίων στις εξετάσεις DELE παγκοσμίως. Ωστόσο, η Ισπανική ουσιαστικά απουσιάζει από τα επίσημα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –δεδομένο που ευτυχώς, όπως φαίνεται, θα αλλάξει σύντομα– ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που θεραπεύεται τα τελευταία μόλις χρόνια. Ωστόσο, η πρόσφατη ένταξή της στις εξετάσεις Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας και η πρόθεση του ΥΠΕΠΘ να συμπεριλάβει τον κλάδο ΠΕ40 Ισπανικής Γλώσσας στο ενιαίο πίνακα αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το έτος 2009-2010, αποτελούν ενδείξεις για επερχόμενες σημαντικές αλλαγές όσον αφορά το status της γλώσσας αυτής στην ελληνική εκπαίδευση. Το μέλλον διαφαίνεται μάλλον φωτεινό.

## Σημειώσεις

1. Η Ελένη Λεονταρίδη είναι γλωσσολόγος, Λέκτορας του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, με γνωστικό αντικείμενο την μορφολογία και σύνταξη της Ισπανικής γλώσσας.
2. Η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται από τις αρμόδιες Διευθύνσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που περιλαμβάνουν διάφορα Τμήματα με διακριτούς τομείς αρμοδιοτήτων. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν 58 Διευθύνσεις και 141 Γραφεία ενώ για τη δευτεροβάθμια 58 Διευθύνσεις και 85 Γραφεία (Σκαρτσή, 2003: 11). Για παρουσίαση των Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και εκτενή αναφορά σε αυτά τα επίπεδα εκπαίδευσης βλ. European Commission / Eurybase (χ.η.: 23 κ.ο.κ.).
3. «Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) έχει τη διοίκηση όλων των σχολείων της χώρας, την οποία ασκεί δια μέσον των Κεντρικών και Περιφερειακών Υπηρεσιών του καθώς και δια μέσον των Συμβουλίων –γνωμοδοτικής και επιστημονικής φύσης- που έχουν συσταθεί και λειτουργούν στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου και τις Περιφερειακές Υπηρεσίες. Τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου και ο Υπουργός ασκεί, μέσω των Υπηρεσιών της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου, εποπτεία και έλεγχο νομιμότητας για εκείνες μόνο τις πράξεις των ιδρυμάτων για την έκδοση των οποίων συμπράττει και ο Υπουργός» (European Commission / Eurybase, χ.η.: 21).
4. Ο Νόμος 1566/1985 (Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις) καθορίζει όλες τις λεπτομέρειες της δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στον ίδιο Νόμο αναφέρεται ότι η Προσχολική Αγωγή ανήκει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μεγάλο μέρος της λειτουργίας της ακολουθεί τις ίδιες νομοθετικές ρυθμίσεις που ισχύουν σε ό,τι αφορά το Δημοτικό Σχολείο. Με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 η φοίτηση στα νηπιαγωγεία έγινε διετής, ξεκινώντας από την ηλικία των τεσσάρων (4) ετών και με υποχρεωτική φοίτηση στην ηλικία των πέντε (5) (European Commission / Eurybase, χ.η.: 41).
5. Στα δημόσια ιδρύματα, δίδακτρα καταβάλλονται μονάχα στα ΙΕΚ, σε κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα των ΑΕΙ καθώς και σε όλα τα προγράμματα του ΕΑΠ (βλ. ενότητα 2.2).
6. Προσαρμοσμένο από την Ponce Martín (2007: 34). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βλ. Σκαρτσή (2003), Δεργίσης (1985) καθώς και στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας ([http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page969.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm)).
7. Η μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1997, περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: τα Ενιαία Λύκεια και τα ΤΕΕ, ενώ δεν αποκλείονται αμοιβαίες μετακινήσεις από τον ένα τύπο σχολείου στον άλλο ([http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page969.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm)). «Επίσης λειτουργούν Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά και Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια καθώς και Ειδικά Γυμνάσια, Λύκεια και λυκειακές τάξεις που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλες οργανωτικές παραλλαγές και εναλλακτικές δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία, τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (European Commission / Eurybase, χ.η.: 74).
8. Νομοθεσία: Ν.2525/1997: *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=EL&lang=EL&fragment=4>).
9. «Η μη υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: το Γενικό λύκειο (ΓΕΛ) και το Επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) Η διάρκεια φοίτησης και στους δύο τύπους λυκείων είναι τριετής. Παράλληλα με τα ημερήσια σχολεία της Δευτερο-

βάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν Εσπερινά Γυμνάσια και Εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.) Υπάρχουν επίσης και οι Επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑ.Σ), οι οποίες είναι Ημερήσιες και στις οποίες η φοίτηση είναι διετής. Με τον Νόμο 3475/2006 (ΦΕΚ 146, Τεύχος Α') η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) που αντικαθιστούν τα Δημόσια Τ.Ε.Ε. (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) αμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 τα Ενιαία Λύκεια μετονομάζονται σε Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) ενώ λειτουργεί η πρώτη τάξη του ΕΠΑ.Λ. Στο πλαίσιο των μεταβατικών ρυθμίσεων, η μετατροπή από Τ.Ε.Ε. σε ΕΠΑ.Λ γίνεται σταδιακά ανά τάξη και έτος αρχίζοντας από την Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ το σχολικό έτος 2006-2007. Η Β' τάξη του Α' κύκλου και ο Β' κύκλος των Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας μέχρι και τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 αντίστοιχα. Ειδικώς τα δημόσια ημερήσια Τ.Ε.Ε. με απογευματινό ωράριο λειτουργίας εξακολουθούν να λειτουργούν ως Τ.Ε.Ε., χωρίς εγγραφή νέων μαθητών στην Α' τάξη μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2007-2008 οπότε και καταργούνται εκτός εάν εν τω μεταξύ με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετατραπούν σε ΕΠΑ.Λ. ή ΕΠΑ.Σ.» (European Commission / Eurybase, χ.η.: 73-74).

10. Η διάρκεια φοίτησης στα ΤΕΕ είναι διετής (α' κύκλος σπουδών) ή τριετής (β' κύκλος σπουδών).

11. Χαρακτηρίζονται έτσι γιατί μπορούν να δεχτούν αποφοίτους τόσο Γυμνασίου όσο και Λυκείου, ανάλογα με τις ειδικότητες που προσφέρουν (Σκαρτσής, 2003: 24).

12. Τα ΙΕΚ «προσφέρουν τυπική αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τη δυνατότητα απόκτησης Πιστοποιητικού ή Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης ισότιμο με εκείνο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) –με επαγγελματικά δικαιώματα ώστε να καταστεί δυνατή η πρόσβαση των αποφοίτων ΙΕΚ στην αγορά εργασίας, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα» (European Commission / Eurybase, χ.η.: 74).

13. Οι σπουδές που οδηγούν σε πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών διαρκούν τέσσερα χρόνια για τα περισσότερα επιστημονικά αντικείμενα, πέντε χρόνια για τις Πολυτεχνικές σχολές και για ένα αριθμό εφαρμοσμένων επιστημών (οδοντιατρική, κτηνιατρική, φαρμακευτική, γεωπονική, δασολογία) καθώς και για τις τέχνες (μουσική, θέατρο, εικαστικές τέχνες). Τέλος, οι σπουδές στην ιατρική διαρκούν 6 έτη. Οι σπουδές που οδηγούν σε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης διαρκούν 1-2 χρόνια ενώ για απόκτηση διδακτορικού διπλώματος η νομοθεσία ορίζει ότι απαιτούνται τουλάχιστον 3 χρόνια.

14. Τα ΤΕΙ είναι αυτοδιοικούμενα Ν.Π.Δ.Δ. και εντάχθηκαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση το 2001 (στην Ανώτατη Εκπαίδευση εντάχθηκαν το 2003 και τα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα). Για μία ιστορική επισκόπηση της πορείας της ανώτατης τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βλ. European Commission / Eurybase (χ.η.: 140-142).

15. Για 3 ώρες εβδομαδιαίως, σε όλες τις τάξεις.

16. Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας, Γαλλικής και Γερμανικής σύμφωνα με την Φ. 12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/2006, τ. Β') «Αναμόρφωση Ωρολογίων προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο» απευθύνεται στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης για 2 ώρες εβδομαδιαίως ([http://www.dlv.gr/egyklkioi\\_parallili\\_didaskalia.htm](http://www.dlv.gr/egyklkioi_parallili_didaskalia.htm)).

17. Σύμφωνα με την εγκύκλιο Γ2/4636/4-9-2001, οι μαθητές επιλέγουν στην Α' Λυκείου να διδάσκονται ως μάθημα Γενικής Παιδείας μια ξένη γλώσσα μεταξύ των Αγγλικών-Γαλλικών-Γερμανικών που έχουν διδαχθεί στο Γυμνάσιο. Τη γλώσσα αυτή υποχρεούνται να διδάσκονται στις επόμενες τάξεις του Λυκείου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν να διδάσκονται ως μάθημα επιλογής μια δεύτερη ξένη γλώσσα μεταξύ των Αγγλικών-Γαλλικών-Γερμανικών ([http://www.dlv.gr/egyklkioi\\_parallili\\_didaskalia.htm](http://www.dlv.gr/egyklkioi_parallili_didaskalia.htm)). Σχετικά με τα προγράμματα σπουδών αγ-

## *Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας*

γλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου βλ. [http://www.yperth.gr/docs/prog\\_spoud\\_lyk\\_2001\\_2.doc](http://www.yperth.gr/docs/prog_spoud_lyk_2001_2.doc).

18. Για τα σχολεία όπου εισήχθη το πιλοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Ιταλικής το 2006-2007 (και τις σχετικές διατάξεις της υπ' αριθμ. Γ2/4637/4.9.2001 εγκυκλίου) βλ. <http://dide.flo.sch.gr/Nomothesia/FEK1154-2006-OrologioProgrammaGymnasiou.pdf>. Τη δεύτερη χρονιά το πρόγραμμα διευρύνθηκε σε εφαρμογή σε 10 γυμνάσια (βλ. <http://www.pde.gr/forum/index.php?page=458>), και κάπως έτσι φτάσαμε στις 29/8/2008, οπότε και το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε δελτίο τύπου με το οποίο ανακοίνωσε ότι από το σχολικό έτος 2008-2009 η Ιταλική Γλώσσα θα εισαχθεί σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας στο πλαίσιο της παράλληλης διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας (βλ. <http://www.pde.gr/forum/index.php?page=458>). Για το ίδιο έτος, το ΥΠΕΠΘ αποφάσισε (υιοθετώντας τις διατάξεις της εγκυκλίου Γ2/4636/4.9.2001) την εισαγωγή του μαθήματος της Ιταλικής Γλώσσας και στα παρακάτω Γενικά Λύκεια: 6ο Γενικό Λύκειο Αθηνών, 3ο Γενικό Λύκειο Νίκαιας, 13ο Γενικό Λύκειο Πάτρας, 1ο Γενικό Λύκειο Κέρκυρας (βλ. [http://www.esos.gr/news/xene\\_gloses/rosiki-gl-21-7-2008.htm](http://www.esos.gr/news/xene_gloses/rosiki-gl-21-7-2008.htm)).

19. Σύμφωνα με την αριθ. 74672/Γ2 Υ.Α ΦΕΚ 1115 τ.Β'/16-8-06. Στα σχολεία αυτά, οι μαθητές διδάσκονται υποχρεωτικά τα Αγγλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα ενώ επιλέγουν τα Ισπανικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, αντί για Γαλλικά ή Γερμανικά.

Να σημειώσουμε επίσης ότι το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα είναι υπεύθυνο για την εκ νέου δημιουργία –έπειτα από τη διακοπή κάποιων ετών– ενός Τεχνικού Τμήματος (Asesoría) στην Πρεσβεία της Ισπανίας στην Αθήνα το οποίο υπάγεται στο Τμήμα Εκπαίδευσης της Ρώμης (Consejería de Educación). Το Τμήμα αυτό είναι υπεύθυνο –μεταξύ άλλων– για επιμορφωτικά σεμινάρια/ δραστηριότητες, υποτροφίες για καθηγητές Ισπανικών, για τη συμμετοχή μαθητών στο Programa de Pueblos Abandonados του Ισπανικού Υπουργείου Παιδείας, κτλ. (Ponce Martín, 2007: 33). Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. <http://www.educacion.es/exterior/gr>

20. Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των γυμνασίων όπου εισήχθησαν πιλοτικά τα Ιταλικά και τα Ισπανικά είναι πολύ μικρός αν λάβουμε υπόψη ότι για το αντίστοιχο πιλοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα σχολεία ήταν 210 (ένα ανά Δ/ση και Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

21. Ευχαριστούμε την κα. María del Carmen Ponce Martín, Εκπαιδευτική Σύμβουλο της Ελλάδας (Εκπαιδευτικό Τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, Κοινωνικής Πολιτικής και Αθλητισμού της Ισπανίας στην Ιταλία, την Ελλάδα και την Αλβανία), για τις πληροφορίες που μας έδωσε.

22. Βέβαια, η Ισπανική διδάσκεται επίσης και σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια –κυρίως εκείνα που προσφέρουν προγράμματα διεθνούς απολυτηρίου (International Baccalaureate) για τα οποία ωστόσο δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία.

23. Βλ. σχετικά [http://www.eclass.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=188&Itemid=1](http://www.eclass.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=188&Itemid=1).

24. Το ΥΠΕΠΘ ενέκρινε στην κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του Προγράμματος Σπουδών του ΕΑΠ «Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός» μόλις τον 2008 κατά τη σχετική συνεδρίαση του Συμβουλίου Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΣΑΠΕ) την 26η Ιουνίου (βλ. επίσης *Επαγγελματικά δικαιώματα...* 2008).

25. Σύμφωνα με τα στοιχεία των γραμματειών των τμημάτων ιταλικής γλώσσας και φιλολογίας του ΑΠΘ και του ΕΚΠΑ, οι πτυχιούχοι ιταλικής υπολογίζονται περί τους (3.000) λαμβάνοντας υπόψη και τους αποφοίτους ξένων παν/μίων. Η ένταξη λοιπόν της ειδικότητας των εκπαιδευτικών Ιταλικής στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ λαμβάνει ακόμα μεγαλύτερη σημασία αν αναλογιστούμε ότι αν και το Τμήμα του ΑΠΘ ιδρύθηκε το 1961, οι απόφοιτοί του δεν είχαν μέχρι σήμερα καμία προοπτική διορισμού ως καθηγητές στο δημόσιο –τακτική αντίθετη βεβαίως προς τον ιδρυτικό νόμο του ΑΠΘ για τα ξενόγλωσσα τμήματα, που προέβλεπε την οργανική ένταξη των αποφοίτων τους στην δημόσια εκπαίδευση ([http://www.skaigf.gr/files/Yperth\\_03\\_12\\_07.pdf](http://www.skaigf.gr/files/Yperth_03_12_07.pdf)).

26. Βλ. [http://www.alfavita.gr/anakoinoseis/ank28\\_5\\_9\\_0532.php](http://www.alfavita.gr/anakoinoseis/ank28_5_9_0532.php).

27. «Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα πανεπιστήμια (ΑΕΙ) και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Τα πανεπιστήμια αποτελούνται από σχολές οι οποίες χωρίζονται σε τμήματα. Το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος οδηγεί σε ένα ενιαίο Πτυχίο. Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) περιλαμβάνουν τμήματα που συγκροτούν σχολές οι οποίες καλύπτουν τους βασικούς τομείς σπουδών (γραφικές τέχνες και καλλιτεχνικές σπουδές, διοίκηση επιχειρήσεων και οικονομικά, επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, τεχνολογία και γεωπονία, εφαρμοσμένη τεχνολογία και τεχνολογία τροφίμων και ειδών διατροφής). Κάθε ΤΕΙ έχει τουλάχιστον δύο σχολές και κάθε σχολή τουλάχιστον δύο τμήματα. Το πρόγραμμα σπουδών έχει περισσότερη πρακτική κατεύθυνση». ([http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_kathe\\_xtra\\_Flag181446=Take=00=Show=26=File=0=Pref=0frame100097\\_12/02/2007\\_181462](http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathe_xtra_Flag181446=Take=00=Show=26=File=0=Pref=0frame100097_12/02/2007_181462))

28. Και επομένως προϋποθέτουν γνώση της Ισπανικής η οποία εξετάζεται στις αντίστοιχες εξετάσεις ειδικού μαθήματος στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ ή αποδεικνύεται –στην περίπτωση του ΕΑΠ– μέσω τίτλου γλωσσομάθειας της Ισπανικής σε επίπεδο Β2 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς.

29. Για μία λίστα των ελληνικών ΑΕΙ και ΤΕΙ, βλ. <http://www.gunet.gr/02.php>

30. Η Lugo Mirón (2007: 26) εξηγεί ότι από τα 42 αυτά μαθήματα, τα 30 είναι υποχρεωτικά (με γλώσσα διδασκαλίας την Ισπανική για το 85% αυτών), 6 υποχρεωτικά κατ' επιλογή (από τα 65 αντικείμενα που προσφέρει η Ισπανική κατεύθυνση) και 6 ελεύθερης επιλογής από την Ιταλική κατεύθυνση ή άλλα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής.

31. Το ΕΑΠ είναι το 19ο ελληνικό ΑΕΙ και παρέχει Πτυχία και –κυρίως– Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (Masters) καθώς επίσης και Διδακτορικά Διπλώματα, Πιστοποιητικά Προπτυχιακής Επιμόρφωσης, Πιστοποιητικά Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης και Πιστοποιητικά Παρακολούθησης ΘΕ. Η λειτουργία του καθορίζεται από το Ν. 2552/97 (όπως τροποποιήθηκε από το αρθ. 14 του Ν. 2817/2000, από το αρθ. 3 του Ν. 3027/2002, από το αρθ. 13 του Ν. 3260/2004 και από το αρθ. 19 του Ν. 3577/2007). Πρόκειται για ένα θεσμό που έγινε δεκτός με μεγάλο ενθουσιασμό στην ελληνική κοινωνία. Αρκεί να αναλογιστούμε ότι ο αριθμός προσφερόμενων θέσεων για το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 ήταν 7.000 (+ 126 ΑΜΕΑ) ενώ ο αριθμός υποψήφιων για αυτές τις θέσεις έφτασε τους 72.139 (<http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>).

32. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις προϋποθέσεις εισαγωγής στο συγκεκριμένο τμήμα βλ. <http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>.

33. Για την παρακολούθηση κάθε θεματικής ενότητας καταβάλλονται δίδακτρα της τάξεως των 700 ευρώ (το ποσό αναπροσαρμόζεται ετησίως). Η ΘΕ κατοχυρώνεται με την συγγραφή 4 σχετικών εργασιών και επιτυχή συμμετοχή στις τελικές εξετάσεις. Για περισσότερες πληροφορίες γύρω από τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών, βλ. <http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>.

34. Τα μαθήματα προσφέρονται από δυο μέλη ΔΕΠ, μία Αλλοδαπή Δασκάλα και μία απεσταλμένη λέκτορα από το Υπουργείο Εξωτερικών της Ισπανίας (lectora MAE-AECID).

35. Η Ειδίκευση Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού συστάθηκε στο Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ. με το υπ' αριθμ. 265/1998 Προεδρικό Διάταγμα.

36. Όπως αναφέρεται στην ίδια την ιστοσελίδα του προγράμματος ([http://www.dflti.ionio.gr/current/spanish\\_el.htm](http://www.dflti.ionio.gr/current/spanish_el.htm)) «Τα μαθήματα της ειδίκευσης δεν περιορίζονται στον χώρο της Γλώσσας, της Φιλολογίας και της Διδακτικής, αλλά εκτείνονται σε τομείς όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, ο Πολιτισμός, η Οικονομία, το Δίκαιο, οι Πολιτικοί Θεσμοί της Ισπανίας και της Λατινικής Αμερικής. Δηλαδή στόχος μας είναι να προσφέρουμε στην αγορά εργασίας όχι μόνον καθηγητές της Ισπανικής γλώσσας, αλλά και άτομα ικανά να απασχοληθούν σε ισπανόφωνο εργασιακό περιβάλλον, καθώς και σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς που έρχονται σε επαφή με ισπανόφωνες χώρες».

37. Βέβαια, στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρόμοια φαινόμενα καταγράφονται και για την εξέταση άλλων ειδικών μαθημάτων που δεν προσφέρονται στα



*Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας*

Γυμνάσια και Λύκεια, όπως ήταν για παράδειγμα και τα ιταλικά –μέχρι πρόσφατα–, τα τούρκικα, τα κινεζικά, κτλ..

38. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80 λειτουργούσε στην Ελλάδα το Instituto Cultural Reina Sofía, το οποίο εξαρτιόνταν από την Πρεσβεία της Ισπανίας και προσέφερε μαθήματα ισπανικής. Το ICRS μετονομάστηκε σε Instituto Cervantes με την ίδρυση του ομώνυμου Οργανισμού το 1991. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Instituto Cervantes βλ. την ιστοσελίδα του Ινστιτούτου <http://cervantes.es> και του παραρτήματός του στην Αθήνα <http://atenas.cervantes.es>.

39. Το πρόγραμμα των πολιτιστικών εκδηλώσεων είναι προσβάσιμο στο κοινό στη διεύθυνση: [http://atenas.cervantes.es/gr/culture\\_spanish/activities\\_cultural\\_spanish.shtm](http://atenas.cervantes.es/gr/culture_spanish/activities_cultural_spanish.shtm)

40. Βλ. [http://atenas.cervantes.es/gr/courses\\_spanish/students\\_spanish/courses\\_special.htm](http://atenas.cervantes.es/gr/courses_spanish/students_spanish/courses_special.htm)

41. Luján Castro (2002). Βλ. [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/Lujan/tabla03.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/Lujan/tabla03.htm)

42. *Memoria del Instituto Cervantes 2002-03*: 135.

43. *Memoria del Instituto Cervantes 2002-03*: 135.

44. *Memoria del Instituto Cervantes 2004-05*: 126.

45. Lugo Mirón (2007: 15).

46. Ευχαριστούμε τον κ. Juan Vicente Piqueras Salinas, Διευθυντή Σπουδών του Instituto Cervantes της Αθήνας, για τις πληροφορίες που μας έδωσε για τα τρία τελευταία ακαδημαϊκά έτη.

47. Ωστόσο μαθήματα Ισπανικής προσφέρουν ελάχιστα από αυτά. Για παράδειγμα Ισπανικά διδάσκονται στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης αλλά όχι στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών του ΑΠΘ.

48. Στο ΔΞΓ διδάσκονται οι ακόλουθες γλώσσες: Αγγλική, Αιθιοπική, Αλβανική, Αραβική, Αρμαϊκή, Αρμενική, Βουλγάρικη, Γαλλική, Γερμανική, Γεωργιανή, Δανική, Εβραϊκή, Ιαπωνική, Ινδική, Ισλανδική, Ισπανική, Ιταλική, Κινεζική, Κοπτική, Μαλαισιανή, Νορβηγική, Ολλανδική, Ουγγρική, Ουκρανική, Παλαιοσλαβική, Περσική, Πορτογαλική, Ρουμανική, Ρωσική, Σερβική, Σουηδική, Τουρκική, Τσεχική, Φινλανδική (Λεονταρίδη κ.ά., 2008: 8).

49. Οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών έχουν δικαίωμα συμμετοχής στα τμήματα σε ποσοστό 70%, ενώ σε ποσοστό 30% μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία φοιτητές άλλων ιδρυμάτων. Οι τελευταίοι επιβαρύνονται με λίγο υψηλότερα διδάκτρα σε σχέση με τους φοιτητές του ΕΚΠΑ. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα μαθήματα γλώσσας γίνονται από τον Οκτώβριο μέχρι τον Μάιο, δύο φορές την εβδομάδα, για 3 ώρες κάθε φορά.

50. Ευχαριστούμε τη Γραμματεία του ΔΞΓ για τα στοιχεία μας παραχώρησε.

51. Όσον αφορά τα Αγγλικά βέβαια, η εξήγηση είναι εύκολη αν αναλογιστούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στο ΔΞΓ είναι φοιτητές ΑΕΙ, οι οποίοι σε αυτή πια την ηλικία συνήθως γνωρίζουν αρκετά καλά αγγλικά.

52. Σύμφωνα με δημοσίευση της 13/09/2007 που επικαλείται στοιχεία του υπουργείου Παιδείας (βλ. [http://www.esos.gr/idiotika\\_cat/frontistiria/1404.htm](http://www.esos.gr/idiotika_cat/frontistiria/1404.htm)) σε ολόκληρη την Ελλάδα λειτουργούν συνολικά 7138 ΚΞΓ. Από αυτά τα 2034 βρίσκονται στην Αθήνα και Πειραιά και ακολουθούν 1333 στη Μακεδονία, 862 στην Πελοπόννησο, 606 στη Θεσσαλονίκη, κτλ.

53. Πιο αναλυτικά (προσαρμοσμένο από τον Luján Castro, 2002):

	Διδασκαλία της Ισπανικής ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα						Σύνολο
	Α'βάθμια	Β'βάθμια	Γ'βάθμια	Κέντρα Ξένων Γλωσσών σε ΑΕΙ	Φροντιστήρια (ΚΞΓ)	Instituto Cervantes	
Καθηγητές	0	7	4	10	80 (περίπου)	14 (μόνιμο προσωπικό)	115
Μαθητές	0	299	190	600 (περίπου)	3.500 (περίπου)	1.326	5915

54. “Το DELE SUPERIOR, πληροί τις προϋποθέσεις για την χορήγηση άδειας διδασκαλίας ισπανικών σε ιδιωτικά ΚΕΓ” ([http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200712030001\\_7\\_1.pdf](http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200712030001_7_1.pdf)).

55. Για τη διαδικασία, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά κτλ., βλ. [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_category297.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_category297.htm)

56. Όπως εξηγεί η Στεργίου (2007), στη χώρα μας μέχρι το 1979 την αρμοδιότητα της αναγνώρισης τίτλων σπουδών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης την είχαν αποκλειστικά τα Πανεπιστήμια. Το 1979 με νόμο ιδρύεται το ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. και έτσι η αρμοδιότητα αναγνωρίσης Πανεπιστημίων της Αλλοδαπής καθώς και των τίτλων που απονέμουν παρέχεται αποκλειστικά σε αυτή την Υπηρεσία. Τον Απρίλιο του 2005 το ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. (Ν. 741/1977) και η δημόσια υπηρεσία με τίτλο Ι.Τ.Ε. (Ν 1404/1983) καταργούνται και οι αρμοδιότητές τους περιέχονται στον Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.. Ο ΔΟΑΤΑΠ, είναι Ν.Π.Δ.Δ. αρμόδιο για την αναγνώριση τίτλων σπουδών που απονέμονται από ομοταγή εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, πανεπιστημιακής και τεχνολογικής κατεύθυνσης της αλλοδαπής καθώς και για την παροχή πληροφοριών σχετικά με σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση στην ημεδαπή και αλλοδαπή. (Για περισσότερες πληροφορίες για τον ΔΟΑΤΑΠ βλ. <http://www.doatap.gr/>).

57. Τα Διπλώματα DELE δημιουργήθηκαν το 1988 και μέχρι σήμερα είναι τα μοναδικά διπλώματα γλωσσομάθειας της Ισπανικής γλώσσας που αναγνωρίζονται ως τα επίσημα του Ισπανικού Κράτους σε παγκόσμιο επίπεδο. Στόχος της δημιουργίας τους ήταν η εξάπλωση και η αύξηση της παρουσίας της ισπανικής γλώσσας και πολιτισμού στο εξωτερικό. Αρχικά αρμόδιο για την οργάνωση και έκδοση των διπλωμάτων ήταν το Υπουργείο Παιδείας της Ισπανίας ενώ υπεύθυνο για τη σύνταξη και τη διόρθωση των εξετάσεων ήταν το Πανεπιστήμιο της Salamanca. Το 1992 η αρμοδιότητα πέρασε στο Instituto Cervantes που, από τότε, είναι ο υπεύθυνος Οργανισμός για την ακαδημαϊκή, διοικητική και οικονομική διεύθυνση των Διπλωμάτων. Τα Διπλώματα εκδίδονται πλέον στο όνομα του Υπουργού Παιδείας και του Διευθυντού του Ινστιτούτου ενώ το Πανεπιστήμιο της Salamanca εξακολουθεί να συμμετέχει στην αξιολόγηση των θεμάτων και τη διόρθωσή τους. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικές με τα Διπλώματα DELE, βλ. <http://atenas.cervantes.es>.

58. Σε Ισπανία και σε κάποιες άλλες χώρες υπάρχει ακόμη μία εξεταστική περίοδο, κατά τον μήνα Αύγουστο.

59. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Στατιστικής Υπηρεσίας των Ηνωμένων Εθνών (UNSD) για το 2007, ο πληθυσμός της Ελλάδας εκτιμάται στα 11.147.000 (<http://data.un.org/Search.aspx?q=greece>), της Ιταλίας στα 58.877.000 (<http://data.un.org/Search.aspx?q=italy>) και της Βραζιλίας στα 191.791.000 (<http://data.un.org/Search.aspx?q=Brazil>).

60. “Uno de cada cuatro candidatos del mundo tramita su inscripción en alguno de los centros de examen que gestiona el Instituto Cervantes de Atenas” (Lugo Mirón, 2007: 15).

61. \*Σημειώθηκε αύξηση μεγαλύτερη της τάξης του 30% σε σχέση με το προηγούμενο έτος (*Memoria del Instituto Cervantes 2002-03*: 142).

\*\* Σημειώθηκε αύξηση της τάξης του 32% σε σχέση με το προηγούμενο έτος (*Memoria del Instituto Cervantes 2003-04*: 134).

\*\*\* Σημειώθηκε αύξηση της τάξης του 12,22% σε σχέση με το προηγούμενο έτος (*Memoria del Instituto Cervantes 2004-05*: 124).

\*\*\*\* Παραδόξως ο αριθμός των υποψηφίων που αναφέρεται είναι ακριβώς ο ίδιος με εκείνον του προηγούμενου έτους. Ίσως να πρόκειται για λάθος κατά τη δημοσίευση των στοιχείων στο *Memoria del Instituto Cervantes 2005-06*: 120.

\*\*\*\*\* *Memoria del Instituto Cervantes 2003-04*: 150.

\*\*\*\*\* Ευχαριστούμε τον κ. Juan Vicente Piqueras Salinas, Διευθυντή Σπουδών του Instituto Cervantes της Αθήνας για τις πληροφορίες που μας έδωσε για τα δύο τελευταία ακαδημαϊκά έτη.



Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας

\*\*\*\*\* Για το ακαδ. έτος 2008-2009 γνωρίζουμε τον αριθμό υποψηφίων μόνο για τις εξετάσεις Μαΐου και όχι και Νοεμβρίου.

62. Για περισσότερες πληροφορίες γύρω από το ΚΠΓ, βλ. <http://www.kpg.ypepth.gr/>

63. Ευχαριστούμε τον καθ. Αντώνιο Τσοπάνογλου, Πρόεδρο της Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής του ΚΠΓ, για τις πληροφορίες που μας παραχώρησε.

64. *“Los objetivos que consciente o inconscientemente persiguen los alumnos que asisten a clase están directamente relacionados con los motivos por los que estudian español y, por tanto, con sus necesidades, intereses y expectativas”.*

65. Ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 80 μαθητές (20 μαθητές ανά επίπεδο) του Instituto Cervantes της Αθήνας ανάμεσα στους μήνες Σεπτέμβριο και Δεκέμβριο 1994. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης, με άλλο ερωτηματολόγιο, 14 καθηγητές που αποτελούν μόνιμο διδακτικό προσωπικό του Instituto Cervantes της Αθήνας. (Τα πρωτότυπα ερωτηματολόγια ήταν γραμμένα στα Ισπανικά):

Γιατί αποφασίσατε να ξεκινήσετε ή να συνεχίσετε την εκμάθηση της Ισπανικής;	inicial	interm.	avanz.	super.	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
Για επαγγελματικούς λόγους	50,0%	45,0%	35,0%	35,0%	41,2%
Από ενδιαφέρον για τον πολιτισμό	20,0%	35,0%	25,0%	15,0%	23,7%
Για ταξιδιωτικούς λόγους (σε κάποια ισπανόφωνη χώρα)		5,0%		5,0%	2,5%
Για λόγους συμπάθειας προς πτυχές του ισπανόφωνου κόσμου	30,0%	35,0%	5,0%	15,0%	21,2%
Για λόγους προσωπικής ικανοποίησης	75,0%	45,0%	70,0%	85,0%	68,7%
Για άλλο λόγο. Ποιο;			5,0%		1,2%

Άλλοι λόγοι μπορεί να είναι η συγγένεια με ισπανόφωνους, η ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο, κτλ..

66. Αν και τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι έφηβοι δείχνουν ενδιαφέρον για την εκμάθηση της Ισπανικής και συμμετέχουν στις εξετάσεις DELE.

67. Για σημαία σύγκλισης και απόκλισης ανάμεσα στα Ελληνικά και στα Ισπανικά στα γλωσσικά αυτά επίπεδα βλ. Λεονταρίδη (2006), Leontaridi (2001, 2008, υπό δημοσίευση) Leontaridi, Peramos & Ruiz (2007), Leontaridi & Pérez (2008b) και Λεονταρίδη, Peramos & Ruiz (υπό δημοσίευση).

68. Σχετικά με τα πιστεύω και τις (στερεοτυπικές και μη) απόψεις μαθητών απέναντι στην Ισπανική και την εκμάθησή της, διαφωτιστικές είναι οι εργασίες των Alfa (2004) και Cabezuelo Martín (2005).

69. Ή Σ.Ε.Κ.Ι. (Σύλλογος Ελλήνων Καθηγητών Ισπανικής και Ισπανιστών).

70. *«...no siempre tienen la preparación adecuada, a veces es suficiente con que sean hispanohablantes. De ahí la necesidad de los cursos de formación de profesores».*

71. *«Jornadas de didáctica del español como LE».* Τον Σεπτέμβριο του 2009 θα πραγματοποιηθούν οι XVIII Ημερίδες Διδακτικής.

72. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. <http://users.otenet.gr/~aspegr/>

73. *«Cursos de Metodología y Didáctica del español para profesores de español en Grecia».*

74. Για τα Πρακτικά της Ημερίδας βλ. Λεονταρίδη κ.ά. (2006).

75. Για παράδειγμα ο οίκος SM (Leontaridi & Pérez, 2008c), SGEL (Pérez & Leontaridi, 2008), Difusión (Ron, 2005), Poliglot (Pérez Bernal, 2001, 2000, 1999), κ.ά

76. Σύμφωνα με στοιχεία του Ε.ΚΕ.ΒΙ (όπως παρατίθενται στην Lugo-Mirón, 2007: 17), οι μεταφράσεις βιβλίων από τα Ισπανικά αυξήθηκαν κατακόρυφα από το 1999 μέχρι το 2003: 43, 60, 57, 70, 111 αντίστοιχα, αν και σταδιακά μειώθηκαν στα 51 τα μεταφρασμένα έργα το 2004.

## Βιβλιογραφία

- Alfa, N. (2004). *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE* (πτυχιακή εργασία Máster – Universidad de Barcelona). *Biblioteca virtual redELE*, no 3 (primer semestre 2005). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alfa.shtml>, προσπελάστηκε στις 2/5/2009).
- Cabezuolo Martín, M. (2005). *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español* (πτυχιακή εργασία Máster – Universidad de Barcelona). *Biblioteca virtual redELE*, no 5 (primer semestre 2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuolo.shtml>, προσπελάστηκε στις 2/5/2009).
- Castellanos Vega, I. (2006). *Análisis de necesidades e implicaciones a nivel institucional del área geográfico-cultural, de centro y de aula* (διδακτορική διατριβή – Universidad de Barcelona). *Biblioteca virtual redELE*, no 6 (segundo semestre 2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/ICastellanos.shtml>, προσπελάστηκε στις 3/3/2009).
- Δεσβίσης, Στ. (1985). *Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.
- Επαγγελματικά δικαιώματα σε πτυχιούχους ΑΕΙ και ΤΕΙ (2008, 27-06-08). *Ελευθεροτυπία*. (Διαθέσιμο on line: [http://www.enet.gr/online/online\\_text/c=112,id=82542928](http://www.enet.gr/online/online_text/c=112,id=82542928), προσπελάστηκε στις 26/8/2008).
- European Comission / Eurybase - The Information Database on Education Systems in Europe (χ.η.). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2005/06*. Directorate-General for Education and Culture. (Διαθέσιμο on line: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/EL\\_EL.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/EL_EL.pdf), προσπελάστηκε στις 28/8/2008).
- Λεονταρίδη, Ε. (2006). “‘HOLA ‘H TIΠΟΤΑ!’; de perlas lingüísticas y lindezas semejantes: el caso de los Falsos Amigos”. Στις Λεονταρίδη, Ε. κ.ά. (επίμ.), 266-272.
- Λεονταρίδη, Ε., Μπαλαση, Ε. & Σπανοπούλου, Κ. (επίμ.) (2006), *Πρακτικά της Ημερίδας «Αφιέρωμα στη Γερμανική, Ιταλική και Ισπανική Γλώσσα»*. Αθήνα: Focus on Health. (Η Ημερίδα οργανώθηκε στην Αθήνα από το ΔΞΓ του Παν/μίου Αθηνών και το Σύνδεσμο Φιλίας Εθνών στις 22/5/2004).
- Λεονταρίδη, Ε., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales, M. (υπό δημοσίευση). “Η γλωσσική ικανότητα των Ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις γλωσσομάθειας DELE του ισπανικού κράτους. Ανάλυση και συστηματοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις”. *Επιλεγμένα Κείμενα των Πρακτικών του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΕΕΓ με θέμα “Εξελίξεις στην έρευνα της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας”*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Λεονταρίδη, Ε., Σπανοπούλου, Κ., Γεωργούντζου, Α., Ευαγγελίδου, Σ., Ιέλο, Μ., Μπαλάση, Ε., Τασσοπούλου, Ν. & Τσίτου, Ε. (επίμ.) (2008). *Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου «Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει»*, Τόμος Ι. Αθήνα: ΔΞΓ Παν/μίου Αθηνών (Το Συνέδριο οργανώθηκε στην Αθήνα από το ΔΞΓ του Παν/μίου Αθηνών στις 9-11/12/2005).
- Leontarídi, E. (υπό δημοσίευση). “‘Antes’, ‘hace’ y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles”. *Actas del XXVII Congreso Internacional de AESLA: “Modos y formas de la comunicación humana”* – Ciudad Real.
- (2008). “‘Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...’ Variaciones sobre

- un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno”. *RedELE*, no 12. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mec.es/redele/Revista12/Leontaridi.pdf>, προσπελάστηκε στις 28/2/2009).
- (2001). *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno* (διδασκαλική διατριβή – Universidad de Salamanca). *Biblioteca virtual redELE*, no 9 (segundo semestre 2008). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mepsyd.es/redele/index.shtml>, προσπελάστηκε στις 28/2/2009).
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales, M. (2007). “AMISTADES PELIGROSAS: Una aproximación teórica y una clasificación práctica de los *falsos amigos* entre el español y el griego moderno”. *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos* No 2 (Ιούλιος 2007), 77-89. (Διαθέσιμο on line: <http://www.ogigia.es/OGIGIA2.html>, προσπελάστηκε στις 15/4/2009).
- Leontaridi, E. & Pérez Bernal, R.M. (2008a). “El español como lengua extranjera en el ámbito griego”, *Boletín ‘A los 4 vientos’*, No 7 (άνοιξη 2008). Madrid: SM. (Διαθέσιμο on line: <http://www.sm-ele.com/boletin/n7.htm>, προσπελάστηκε στις 15/4/2009).
- (2008b). “*Ayer estudiaba todo el día porque tenía una problema*: puntos problemáticos de la gramática española para griegos”. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 7 (Δεκέμβριος 2008). Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml>, προσπελάστηκε στις 15/4/2009).
- (2008c). *Claves de español para hablantes de griego*. Madrid: SM / Αθήνα: Πατάκης.
- Lugo Mirón, S. (2007). *Programación de un curso de expresión oral*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Luján Castro, J. (2002). “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora”. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Barcelona: Círculo de Lectores / Plaza & Janés. (Διαθέσιμο on line: [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/), προσπελάστηκε στις 18/4/2009).
- Marcos Sagrado, A.M. (2006). *El aprendizaje cooperativo: diseños de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en grupo de estudiantes griegos* (πτυχιακή εργασία Máster – Universidad de Nebrija). *Biblioteca virtual redELE*, no 8 (segundo semestre 2007). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AnaMarcos/AnaMarcos.pdf>, προσπελάστηκε στις 4/5/2009).
- Memoria del Instituto Cervantes 2002-03*. (Διαθέσιμο on line: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2002\\_2003.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2002_2003.htm), προσπελάστηκε στις 20/2/2009).
- Memoria del Instituto Cervantes 2003-04*. (Διαθέσιμο on line: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2003\\_2004.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2003_2004.htm), προσπελάστηκε στις 20/2/2009).
- Memoria del Instituto Cervantes 2004-05*. (Διαθέσιμο on line: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2004\\_2005.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2004_2005.htm), προσπελάστηκε στις 20/2/2009).
- Memoria del Instituto Cervantes 2005-06*. (Διαθέσιμο on line: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2005\\_2006.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2005_2006.htm), προσπελάστηκε στις 20/2/2009).
- Memoria del Instituto Cervantes 2006-07*. (Διαθέσιμο on line: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2006\\_2007.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2006_2007.htm), προσπελάστηκε στις 20/2/2009).
- Pérez Bernal, R.M. (2001). *Ισπανική γραμματική για Έλληνες σπουδαστές – Superior*. Αθήνα: Polyglot.
- (2000). *Ισπανική γραμματική για Έλληνες σπουδαστές – Intermedio*. Αθήνα: Polyglot.
- (1999). *Ισπανική γραμματική για Έλληνες σπουδαστές – Inicial*. Αθήνα: Polyglot.
- Pérez Bernal, R.M. & Leontaridi, E. (2008). *Español para hablantes de griego – Colección Contrastes*. Madrid: SGEL.
- Ponce Martín, M.C. (2007, diciembre). “La enseñanza del español en el sistema educativo griego”. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, 33-42. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia,

- Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. (Διαθέσιμο on line: <http://www.mec.es/sgeci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>, προσπελάστηκε στις 19/3/2009).
- Ron, A.I. (2005). *Versión griega de la “Gramática básica del estudiante de español”* (διάφοροι συγγραφείς). Barcelona: Difusión / Αθήνα: Γριβας.
- Σκαρτσά, Π. (επιμ.) (2003). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Διαθέσιμο on line: [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page969.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm), προσπελάστηκε στις 13/1/2009).
- Στεργίου, Ε. (2007, 12-2-07). “Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση”. *Καθημερινή.gr* (Διαθέσιμο on line: [http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_kathextra\\_5365\\_12/02/2007\\_181462](http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathextra_5365_12/02/2007_181462), προσπελάστηκε στις 13/1/2009). [Ειδικότερα για την Ελλάδα: [http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_kathextra\\_Flag181446=Take=00=Show=26=File=0=Pref=0frame100097\\_12/02/2007\\_181462](http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathextra_Flag181446=Take=00=Show=26=File=0=Pref=0frame100097_12/02/2007_181462)).

### Ενδιαφέροντες σύνδεσμοι

- Americalatina.gr: ιστότοπος με περιεχόμενο που αφορά τις χώρες της Λατινικής Αμερικής: <http://americalatina.gr>
- ASCLAYE – Alianza Sociocultural Latinoamericana y Española (1958): <http://users.otenet.gr/~asclaye>
- ASPE – Asociación de profesores de español e Hispanistas en Grecia (1991): <http://users.otenet.gr/~aspegr/>
- Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος: <http://www.statistics.gr/>
- Consejería de Educación – Asesoría Técnica en Grecia (oficina del Ministerio de Educación y Ciencia español en Italia y Grecia): <http://www.mec.es/exterior/gr/es/home/index.shtml>
- ΔΟΑΤΑΠ – Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης: <http://www.doatap.gr/>.
- ΕΑΠ – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: <http://www.eap.gr>
- Ελληνοϊσπανικό Κέντρο Πολιτισμού Θεσσαλονίκης “Federico García Lorca” (1990): <http://www.centrolorca.gr/>
- Ελληνοϊσπανικός Σύνδεσμος Αθηνών (1980): <http://www.hispanohelena.gr>
- Εταιρεία Ελλήνων Ισπανιστών (1997): <http://homepages.pathfinder.gr/hispanistasgr/>
- Eurydice (The information network on education in Europe): <http://www.eurydice.org> [Ειδικότερα για την Ελλάδα: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=EL>]
- GUnet – Greek Universities Network (Ελληνικό Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο): <http://www.gunet.gr>
- Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Κέρκυρα), Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερωμηνείας – «Ειδική Ισπανική γλώσσα και πολιτισμού και η διδακτική της ως ξένης»: [http://www.dfti.ionio.gr/current/spanish\\_el.htm](http://www.dfti.ionio.gr/current/spanish_el.htm)
- Instituto Cervantes de Atenas: <http://atenas.cervantes.es/>
- Ispania.gr: διαδικτυακή πύλη (portal) με περιεχόμενο που αφορά την Ισπανία: πολιτισμό, εκδηλώσεις, τέχνες, μουσική, φλαμένκο, λογοτεχνία, ειδήσεις, συνταγές, τουριστικές πληροφορίες κλπ.: <http://www.ispania.gr/>
- ΚΠΓ – Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας: [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page8591.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page8591.htm)
- ΠΑ.Σ.Π.Ι.Φ. – Πανελλήνιος Σύλλογος Πτυχιούχων Ισπανικής Φιλολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: [aplifhi@yahoo.gr](mailto:aplifhi@yahoo.gr)
- ΠΑ.ΣΥ.ΑΠ.ΙΣΠ. – Πανελλήνιος Σύλλογος Αποφοίτων Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού του ΕΑΠ: [Licenciados.isp@gmail.com](mailto:Licenciados.isp@gmail.com)
- ΠΑ.ΣΥ.ΦΟΙ.ΙΣΠ. – Πανελλήνιος Σύλλογος Φοιτητών Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού του

*Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας*

ΕΑΠ: (Τ.Θ. 85012 – Πειραιάς 18052) [eap.isp@gmail.com](mailto:eap.isp@gmail.com)

Πρεσβεία της Ισπανίας στην Αθήνα: <http://www.mae.es/Embajadas/Atenas/es/home>

*Sol Latino* (ισπανόφωνη περιοδική έκδοση στην Αθήνα): <http://solatino.gr/ell/>

Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ):  
<http://www.auth.gr/itl>

UNSD - United States Statistics Division: <http://unstats.un.org>

Universia – Δίκτυο Πανεπιστημίων της Ισπανίας και της Λατινικής Αμερικής: <http://www.universia.net/>

ΥΠΕΠΘ – Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: <http://www.ypepth.gr>

## ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΛΑΒΑΜΕ

Λουκιανού, *Αληθής Ιστορία Α' Χαρά Κοσεγιάν* (εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια), ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2008

Ζωή Βογιάννου, *Το επίθετο στον Καβάφη - μορφή, σύνταξη και ποιητική λειτουργία*, ΓΡΑΦΗΜΑ, Θεσσαλονίκη 2008

Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα

Γεράσιμος Μαρκαντωνάτος, *Γράφε - Μίλα Ορθά Ελληνικά Ένας πρακτικός οδηγός*, Gutenberg, Αθήνα 2008

Γεράσιμος Μαρκαντωνάτος, *Βασικό Λεξικό Λογοτεχνικών και Φιλολογικών Όρων*, Gutenberg, Αθήνα 2008

Γιώργος Ορφανός, *Ανθολόγιο Όρων και Θεωριών Γενικής Διδακτικής και Ψυχοπαιδαγωγικών Θεμάτων*, Gutenberg, Αθήνα 2008

Ματσαγγούρας Ηλίας, Χατζηγεωργίου Γιάννης, *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*, Gutenberg, Αθήνα 2009

Doll Beth, Zucker Steven, Brehm Katherine, *Σχολικές Τάξεις που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε εννοϊκό περιβάλλον για μάθηση*, Επιμελήτης: Χατζηχρήστου Χρυσή, Μετάφραση: Θεοχαράκη Ευαγγελία, Τυπωθήτω, Αθήνα 2009

Μπρούζος Ανδρέας, *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 2009

# ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

*Le Lycée de nos Rêves*, των Cyril Delhay και Thomas B. Reverdy

Hachette Littératures, Παρίσι 2008

«Ποιο είναι το Λύκειο που όλοι ονειρευόμαστε;» Το ερώτημα αυτό τέθηκε από τον Ρισάρ Ντεσουάν, διευθυντή της Εθνικής Σχολής Πολιτικών Επιστημών (Sciences Po) στο Παρίσι, σε εκπαιδευτικούς, λυκειάρχες και υπεύθυνους εκπαίδευσης, το Δεκέμβριο του 2005. Ο Ντεσουάν είχε την ιδέα για τη δημιουργία ενός ιδανικού Λυκείου με μια ομάδα από τους καλύτερους καθηγητές και με την εφαρμογή των καλύτερων εκπαιδευτικών μεθόδων. Αφορμή υπήρξε η εξέγερση μαθητών μετά το θάνατο δύο νέων σε υποβαθμισμένη γειτονιά του Παρισιού. Η πρωτοβουλία όμως είχε ήδη δρομολογηθεί το 2001 μέσα από τα Προγράμματα Ισότητας Ευκαιριών, όταν οι Sciences Po εισηγήθηκαν το πρόγραμμα «Συνθήκες Εκπαίδευσης Προτεραιότητας» (Conventions Éducation Prioritaire CEP), με στόχο να συγκεντρώσουν στη Σχολή τους καλύτερους μαθητές από φτωχές γειτονιές ή υποβαθμισμένες επαρχίες. Το Πρόγραμμα αυτό παρακολούθησε τη μεταρρύθμιση του Λυκείου με τις «Ζώνες Εκπαίδευσης Προτεραιότητας» (Zones d'Éducation Prioritaire ZEP) που είχαν ήδη ξεκινήσει από το 1981 και αφορούσαν σχολεία με ιδιαίτερες ανάγκες βελτίωσης της σχολικής επιτυχίας. Ωστόσο, η πρότασή των Sciences Po αφορούσε μια διαφορετική μέθοδο εκπαίδευσης των μαθητών, που θα ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον τους, την προσωπική τους φιλοδοξία και την εμπιστοσύνη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους δασκάλους.

Τα Λύκεια που εντάχθηκαν στο Πρόγραμμα των Sciences Po (CEP) δεν ακολούθησαν το σύστημα των εισαγωγικών

εξετάσεων όπως όλα τα άλλα σχολεία στις «Ζώνες Εκπαίδευσης Προτεραιότητας» (ZEP). Αντίθετα, οι μαθητές τους παρακολούθησαν «το εργαστήριο των Sciences Po» με καθηγητές φιλολογίας, φιλοσοφίας και ιστορίας που τους προετοίμαζαν για εισαγωγή σε αυτή τη Σχολή με μια εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό αυτό πείραμα δέχτηκε πολλές επικρίσεις και οι εκπαιδευτικοί το κατηγόρησαν για άνιση μεταχείριση και ενεργητική δράση (affirmative action) υπέρ συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Οκτώ χρόνια μετά, το πείραμα λειτουργεί ακόμα με θεαματικά αποτελέσματα: 60 «δύσκολα» Λύκεια, που συνεργάζονται με τη Σχολή Sciences Po σε όλη τη Γαλλία, έχουν στείλει εκεί περίπου 500 μαθητές. Το πείραμα των Sciences Po δείχνει ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, οι καλύτερες παιδαγωγικές πρακτικές, οι πλέον αφοσιωμένοι και καταρτισμένοι καθηγητές μπορούν να μεταμορφώσουν αδιάφορους μαθητές σε μαθητές με επίγνωση των δυνατοτήτων που απορρέουν από την εκπαίδευσή τους και με καλύτερη προοπτική για το μέλλον τους.

Η εμπειρία από το εκπαιδευτικό πείραμα των Sciences Po στη Γαλλία παρουσιάζεται στο βιβλίο των Cyril Delhay & Thomas B. Reverdy, *Le Lycée de nos Rêves*, Hachette Littératures 2008, από εκπαιδευτικούς που πρωτοστάτησαν στην υλοποίησή του.

ΑΥΓΗ-ANNA ΜΑΓΓΕΛ

PhD Classics UCL

Σύμβουλος Κλασικών Σπουδών

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου



# Μέντορας

## Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

### ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ειδικότερα του Προέδρου και του Συντονιστικού Συμβουλίου του. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία.

Οι εργασίες υπόκεινται ανώνυμα στην κρίση δύο ειδικών κριτών. Αποστέλλονται στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού σε τρία αντίγραφα και σε ηλεκτρονική μορφή. Το γραπτό κείμενο πρέπει να είναι τυπωμένο σε χαρτί Α4 –με όχι περισσότερες από 30 σειρές κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια– και να έχει έκταση έως 15 σελίδες (4.500 λέξεις). Η γλώσσα των εργασιών θα είναι η Ελληνική, με σύντομη 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. Συνιστάται στους συγγραφείς, τόσο για τη βιβλιογραφία όσο και για τη συγγραφή του άρθρου τους γενικότερα, να ακολουθούν τις οδηγίες συγγραφής επιστημονικών εργασιών Α.Ρ.Α. (*Publication Manual of the American Psychological Association*). Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει τις παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν και παρατίθεται αλφαβητικά, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, στο τέλος κάθε εργασίας, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:

#### ΓΙΑ ΒΙΒΛΙΑ

Hernstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.

#### ΓΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. *Review of Research in Education*, 8, 158-233.

#### ΓΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΕΝΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ

Morris, J. (1990). Progress with humanity? The experience of a disabled lecturer. In R. Rieser & M. Mason (Eds), *Disability, equality in the classroom: A human rights issue*. London: ILEA.

#### ΓΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Alastair, G.S. (1997). Testing the Surf: Criteria for Evaluating Internet Information Resources. *The Public Access Computer Systems Review*, 8, 3, 5-23 (διαθέσιμο online: <http://info.lib.uh.edu/pacsrev.html>, προσπελάστηκε στις 7/6/2002).

Οι σημειώσεις αναγράφονται στο τέλος του άρθρου πριν από τη βιβλιογραφία. Τα σχήματα, τα διαγράμματα ή οι πίνακες, που ενδεχομένως επιθυμεί να χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας, θα πρέπει να είναι περιορισμένα και σχεδιασμένα με ευκρίνεια. Στο άρθρο θα πρέπει να υπάρχει σημείωση στο σημείο όπου θα συμπεριληφθεί ο πίνακας ή τα σχήματα. Οι συνεργάτες θα πρέπει να εξασφαλίζουν σχετική άδεια από τον εκδότη προκειμένου να ανατυπώσουν δημοσιευμένο υλικό.

Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Καλογήρου

Ατελιέ - Εκτύπωση: Βιβλιοτεχνία, Ζ. Πηγής 52Α, Εξάρχεια, τηλ.: 210.3801844

